

PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad
Católica del
Uruguay

Volumen 8. Número 1, pp. 1-168. Montevideo, enero-junio de 2015

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista arbitrada de frecuencia semestral de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. La publicación se encuentra indizada en Latindex, Scielo y EBSCO.
<http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>

DIRECTORA

ADRIANA ARISTIMUÑO

EDITOR

LEANDRO DELGADO
ledelgad@ucu.edu.uy

COMITÉ EDITORIAL ASESOR

ADRIANA ARISTIMUÑO
Universidad Católica del Uruguay

PABLO DA SILVEIRA
Universidad Católica del Uruguay

PABLO LANDONI
Universidad Católica del Uruguay

JAVIER LASIDA
Universidad Católica del Uruguay

SUSANA MONREAL
Universidad Católica del Uruguay

CECILIA PEREDA
Universidad de la República

CARLOS ROMERO
Universidad Católica del Uruguay

MARCOS R. SARASOLA
Universidad Católica del Uruguay

DISEÑO E IMPRESIÓN: MONOCROMO

Vázquez 1384, piso 8, apto. 12
11200 Montevideo, Uruguay
Teléfono: +598 2400 1685
info@monocromo.com.uy

COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO

ENRIQUE BAMBOZZI
Universidad Católica de Córdoba
Universidad Nacional de Villa María

ANDRÉS BERNASCONI RAMÍREZ
Universidad Andrés Bello

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
Universidad Diego Portales

ALICIA CAMILLONI
Universidad de Buenos Aires

FIDEL CORCUERA
Universidad de Zaragoza

ERIK DE CORTE
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

TABARÉ FERNÁNDEZ
Universidad de la República

SÉRGIO R. K. FRANCO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO
Universidad Alberto Hurtado

ERNESTO GORE
Universidad de San Andrés

ESTER MANCEBO
Universidad de la República

FELIPE MARTÍNEZ RIZO
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JORGE MORA
FLACSO Costa Rica

MARGARITA POGGI
Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación de UNESCO, Sede Regional Buenos Aires

PEDRO RAVELA
Instituto Nacional de Evaluación Educativa

JOAN RUE
Universidad Autónoma de Barcelona

GILBERT A. VALVERDE
State University of New York at Albany

ROLAND VANDENBERGHE
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

Las imágenes de este número pertenecen al libro *Trabajos prácticos de Historia Natural* de Alberto E. J. Fesquet. Buenos Aires: Kapelusz, 1952 [1934]. Novena edición.

 El contenido de esta revista está bajo una Licencia Creative Commons.

El contenido de los artículos y reseñas son responsabilidad de sus autores.
No se pueden reproducir artículos ni parte de ellos sin indicar su procedencia.

Edición hecha al amparo del Art. 79 de la Ley 13.349 (Comisión del Papel)
ISSN: 1688-5287 ISSN en línea: 1688-7468 Depósito Legal: 364817
IMPRESO EN URUGUAY - PRINTED IN URUGUAY

MISIÓN

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista semestral y arbitrada de la Universidad Católica del Uruguay. Intenta generar espacios académicos para producir y compartir conocimiento sobre educación apostando a la calidad de la producción generada en el país y la región, y recogiendo la vocación internacional de toda universidad. Es un ámbito para todos aquellos colegas que se sientan motivados a compartir su producción aportando a la discusión contemporánea sobre educación, sociología de la educación, historia de la educación y filosofía de la educación. Convencidos de que la educación es un componente sustantivo de la vida de los países, motor y a la vez producto de la sociedad, no podemos estar ajenos a los enormes desafíos que hoy se le presentan contribuyendo así a la expansión, reflexión y calidad del conocimiento.

PÁGINAS DE EDUCACIÓN

Volumen 8. Número 1, pp. 1-168. Montevideo, enero-junio de 2015

ARTÍCULOS

- 11 *Brecha de género en la Educación Secundaria: singularidades de la mujer y el varón en las estrategias educativas*
MARIANNE BERNATZKY Y ALEJANDRO CID
- 47 *Las inequidades socioterritoriales en el acceso a la Universidad de la República a siete años del proceso de descentralización*
SANTIAGO CARDOZO Y VIRGINIA LORENZO
- 73 *Hacer escuela en la formación de docentes nóveles*
GLORIA CALVO Y MARINA CAMARGO ABELLO
- 93 *Las Funciones Ejecutivas: hacia prácticas educativas que potencian su desarrollo*
ALEJANDRA YOLDI
- 111 *La violencia y la enseñanza de la Historia Nacional en el escenario institucional colombiano (1948-2006)*
MARÍA ISABEL CRISTINA GONZÁLEZ MORENO
- 131 *Educación en el Montevideo colonial: el enseñante y sus métodos (1726-1814)*
NELSON PIERROTTI

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 159 *The Teacher Wars. A History of America's Most Embattled Profession*, de Dana Goldstein
PABLO DA SILVEIRA
- 162 *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*, de Andrés Bernasconi (ed.)
PABLO LANDONI

BRECHA DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: SINGULARIDADES DE LA MUJER Y EL VARÓN EN LAS ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

Gender gap in Secondary Education: singularities of women and men in educational strategies

MARIANNE BERNATZKY* Y ALEJANDRO CID**

Resumen. El presente estudio compara el comportamiento de los hombres respecto de las mujeres en tres variables claves para los logros educativos: el atraso escolar, la deserción del sistema formal y las tasas de culminación de los distintos niveles educativos. Explotamos la existencia de datos representativos de toda la población de Uruguay durante 24 años (Encuesta Continua de Hogares: 1990-2013) y datos provenientes de la Encuesta Nacional a la Juventud y Adolescencia (2008). El foco está en la adolescencia (de 13 a 18 años) donde se concentran los indicadores de turbulencias en materia académica en América Latina. Nuestras mediciones muestran una brecha sistemática, con un signo persistente en todo el período: los adolescentes varones presentan mayores tasas de rezago y deserción, y menores tasas de culminación del ciclo básico y bachillerato.¹

Palabras clave: brecha educativa, género, educación, política pública, logros académicos

Abstract. *The present study compares males with females in three key educational outcomes: dropout rates from formal education, education lag (in schooling years) and completion of different education levels. We utilize a data set that covers a period of 24 years (Continuous Household Survey: 1990-2013) and a data set with youth and adolescents' information for 2008 (National Survey of Youth and Adolescence: 2008). Both data sets are representative of the country population during 24 years. We make emphasis on adolescence (13-18 years old), a stage in which the worst educational outcomes are found in Latin America. Results show a significant gender gap, with a persistent sign through the period: male students present higher dropout rates, are left behind in schooling years and have lower rates of completion of Middle and High School.*

Keywords: *educational gap, gender, education, public policy, academic achievements*

* Economista por la Universidad de Montevideo, es profesor asistente de la Facultad de Ciencias Empresariales y Economía de la Universidad de Montevideo (UM) e investigador junior del Centro de Investigaciones en Economía Aplicada de la UM. Sus áreas de trabajo son la microeconomía aplicada y la evaluación de impacto de programas sociales.

** Doctor en Economía por la Universidad de San Andrés, es docente de la Facultad de Ciencias Empresariales y Economía de la Universidad de Montevideo (UM) e investigador del Centro de Investigaciones en Economía Aplicada de la UM. Sus áreas de trabajo son la economía de la familia y la evaluación de impacto de programas sociales.

1 Agradecemos a Facundo Danza y Gabriela Casares su excelente labor como asistentes de investigación.

La existencia de una brecha en los aprendizajes y logros educativos entre los niños que viven por debajo de la línea de pobreza y aquellos otros pertenecientes al quintil de mayores ingresos, es algo ya constatado en los últimos cincuenta años de estudios sociales. En una reciente investigación, Anne Fernald, Virginia Marchman y Adriana Weisleder (2013) encuentran que, antes de cumplir dos años de vida, los niños pobres presentan un retraso de seis meses en el desarrollo del lenguaje y en la capacidad de comprensión. Y esta diferencia va aumentando de manera sostenida: los niños que viven debajo de la línea de pobreza comienzan la escuela hasta con dos años de atraso en sus habilidades lingüísticas. Los diseñadores de política pública tienen presente la existencia de esta brecha educativa por ingresos en América Latina (Aristimuño y de Armas; CEPAL; OECD; UNESCO) y diseñan acciones para combatirla. Sin embargo, las acciones destinadas a eliminar las brechas educativas que existen entre mujeres y hombres suelen estar minimizadas o son inexistentes.

El foco de este trabajo se encuentra en la adolescencia, que es la etapa en la cual los indicadores de desempeño académico marcan especiales turbulencias en la región (Aristimuño y de Armas). Aún en un contexto donde el acceso a la educación secundaria ha mejorado significativamente (la matriculación en la educación secundaria en América Latina creció desde un 41% en 1971-1975 al 82% en 2006-2010) (Aristimuño y de Armas 2012), los sistemas educativos de la región siguen enfrentando desafíos críticos en términos de índices de calidad y deserción escolar. De acuerdo con la evaluación PISA 2009, casi la mitad de los jóvenes de 15 años en América Latina tiene dificultades para realizar las tareas de lectura y matemáticas más elementales. Además, casi la mitad de los adolescentes latinoamericanos abandonan la educación formal en algún momento durante el ciclo de la enseñanza secundaria (Graduate XXI). Y las deserciones del sistema educativo son particularmente graves en los hogares en el quintil de ingresos más bajo: sólo uno de cada cuatro adolescentes en este estrato completa la escuela secundaria en América Latina, en comparación con tres de cada cuatro estudiantes en el quintil superior de ingresos. El caso de Uruguay en este contexto latinoamericano se torna especialmente interesante porque es un país que experimentó uno de los crecimientos más tempranos y vertiginosos del proceso de democratización en el acceso a la educación secundaria pero, al mismo tiempo, ha mostrado serias dificultades en la retención de los adolescentes incorporados y en las tasas de culminación de la enseñanza media y secundaria (Aristimuño y de Armas). El presente trabajo explota la existencia de 24 años de encuestas para el caso uruguayo, con datos de corte transversal —suman más de 200.000 adolescentes en ese período— que recogen una importante cantidad de información sobre educación, ingresos, procedencia, estructura familiar, ascendencia.

Esta investigación realiza aportes novedosos a la literatura precedente al descubrir diferencias —sistemáticas, persistentes en el tiempo, y robustas a contextos multivariantes— en los logros educativos entre mujeres y varones. El estudio

persigue el propósito de motivar futuras investigaciones en esta área y demanda a los diseñadores de políticas educativas tener en cuenta la brecha de género —aspecto casi inexistente en el debate público en América Latina. El trabajo repasa las explicaciones que sugiere la ciencia para la brecha de género encontrada, y enriquece las hipótesis detrás de los hallazgos por medio de entrevistas cualitativas a docentes que trabajan en distintos contextos.

El trabajo se estructura de la siguiente forma: en la sección 2 se estudian los antecedentes en materia de diferencias por género en logros educativos, en la sección 3 se explica la metodología empleada para el estudio, en la sección 4 se muestran los resultados de la comparación de logros académicos por género, en la sección 5 se discuten hipótesis sobre posibles causas de la brecha y en la sección 6 se concluye.

ANTECEDENTES

La evidencia empírica internacional identifica sistemáticamente diferencias en los logros educativos asociados al género de los estudiantes. Este descubrimiento está presente en todos los niveles de la educación formal con distintas manifestaciones: en los aprendizajes, en los comportamientos en el aula, en las tasas de repetición, en el abandono interanual y la deserción del sistema de educación formal, y en el desarrollo de las habilidades cognitivas y no cognitivas. Esto ha motivado un creciente interés en desarrollar investigaciones que contemplen las singularidades de mujeres y varones en sus trayectorias educativas.

EVIDENCIA EMPÍRICA

Son numerosos los estudios recientes (Teresa Artola provee un buen resumen de la literatura científica contemporánea) que abordan de manera rigurosa las diferencias en los rendimientos y logros académicos de mujeres y varones en distintos países, pero no existe consenso en la evidencia encontrada.

En América Latina, la evolución de la brecha en educación, medida como el promedio de años de educación que tienen los jóvenes entre 21 y 24 años de edad, se ha revertido en favor de las mujeres. Suzanne Duryea, Sebastián Galiani, Hugo Ñopo y Claudia Piras (2007) estudian que, para las mujeres nacidas entre 1940 y 1942, la brecha es de 0.8 años de educación a favor de los hombres (5 años y 5.8 años respectivamente). Sin embargo, para las mujeres nacidas entre 1979 y 1981, la diferencia es de 0.3 años de educación a favor de las mujeres (9.6 y 9.3 años de educación respectivamente). Aun así, hay diferencias entre países respecto a la evolución de esta brecha —con países que todavía no han logrado cerrarla como México, Perú, Guatemala y Bolivia. Esto hace especialmente interesante el estudio de Uruguay (Ministerio de Educación y Cultura 2014), ya que es un caso muy adelantado en el tiempo en el contexto de América Latina. Se muestra que, en promedio, América Latina logró igualar los años acumulados de educación

entre género en la década del setenta. Sin embargo, Uruguay y Jamaica son los únicos dos países de América Latina donde la brecha en años acumulados de educación es favorable a la mujer ya en la cohorte de 1940.

La evidencia sobre esta brecha de género en la región es consistente con datos internacionales. La Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo reúne a 34 países miembros desde América del Sur hasta América del Norte, desde Europa hasta la región Asia-Pacífico. En su último informe sobre la educación señala que las mujeres adolescentes presentan hoy una mayor probabilidad de culminar sus estudios de educación secundaria en comparación a los adolescentes varones (OECD). Por otro lado, los estudios de 2000 y 2004 solicitados por el Congreso de los Estados Unidos, señalan que las profundas brechas en logros académicos que una vez existieron entre hombres y mujeres se han eliminado en la mayoría de los casos, y en varios indicadores las mujeres han sobrepasado a los varones —por ejemplo, en la menor probabilidad que tienen las mujeres de abandonar la educación secundaria (Bae et al.; Freeman). Similares descubrimientos hacen Jay Greene y Marcus Winters.

En cuanto a aprendizajes, Claudia Goldin, Lawrence Katz y Elliana Kuziemko aprovechan la existencia de datos provenientes de pruebas IQ en Wisconsin y encuentran que las mujeres tienen un mejor desempeño en lectura. Lo mismo ocurre en las pruebas PISA en esa área de conocimiento (OCDE). Sin embargo, otros estudios respecto a los resultados en el área verbal en las pruebas SAT no encuentran diferencias claras entre géneros (College Board). Otros estudios descubren que, en los estudiantes —comenzando la educación primaria en condiciones similares—, al cabo de 3 o 4 años la diferencia en el rendimiento en matemáticas, a favor de los varones, se hace significativa (Fryer y Levitt; OCDE; Wilder y Powell). Para el caso uruguayo, los datos de PISA 2006 revelan que las mujeres tienen mejores resultados en lectura y peores en ciencias y en matemáticas (Llambí y Perera).² Parte de esta falta de consenso en la evidencia empírica en materia de aprendizajes puede estar relacionada con el hecho de que estas pruebas se administran sin considerar la heterogeneidad en las tasas de deserción, atraso, repetición, ni la representatividad de los que asisten o abandonaron el sistema educativo formal: esto puede introducir sesgos en los resultados de las pruebas. Por esto se vuelve clave estudiar las diferencias en esas tasas de acceso, permanencia y culminación en la educación secundaria: es precisamente lo que haremos en las secciones siguientes.

EXPLICACIONES QUE OFRECE LA LITERATURA CIENTÍFICA

Se han esbozado diferentes hipótesis para explicar la existencia de la brecha educativa por género. Se distinguen dos grandes líneas de pensamiento, que resultan complementarias. Una corriente de la literatura científica se focaliza en las causas biológicas. Otra rama enfatiza los factores sociales como causa de la brecha.

2 Otras investigaciones en Uruguay han estudiado posibles heterogeneidades en los rendimientos académicos (Boado et al.; Oreiro & Valenzuela; Filardo).

Amber Ruigrok y otros proveen un resumen en profundidad de los hallazgos recientes en materia biológica que podrían ayudar a explicar las brechas educativas por género. Señalan que la prevalencia, la edad de comienzo y la sintomatología de muchas condiciones neurológicas y psiquiátricas difieren sustancialmente entre mujeres y hombres. Los hombres sufren con mayor prevalencia autismo, déficit atencional e hiperactividad, desordenes de conductas, esquizofrenia, dislexia y problemas de lenguaje. En cambio, las mujeres enfrentan en mayor medida problemas de depresión, desordenes de ansiedad y anorexia nerviosa. Estas constataciones empíricas motivaron a Ruigrok y sus colegas investigadores a intentar identificar en qué regiones y de qué manera difieren los cerebros de mujeres y hombres. El estudio resume todos los descubrimientos de la literatura científica en esa área y encuentran que, a lo largo de un ancho rango de edad, que va desde los recién nacidos hasta las personas mayores de 80 años, sostenidamente se observan diferencias en el cerebro de mujeres y hombres. Las regiones del cerebro donde se aprecian esas diferencias son áreas relacionadas a las condiciones neurológicas y psiquiátricas. Los autores concluyen proponiendo intensificar las investigaciones sobre estas regiones para evaluar el efecto asimétrico del sexo del individuo sobre el desarrollo del cerebro.

Entre los que explican la brecha en logros educativos entre mujeres y hombres por factores sociales, se encuentran quienes señalan que los medios de comunicación, los docentes y las familias de los estudiantes transmiten estereotipos y sesgos sistemáticos que terminan afectando los logros educativos. Torberg Falch y Linn Naper evalúan la hipótesis de que las brechas de género en los logros educativos están relacionadas con los esquemas de evaluación y calificaciones que emplean los docentes. Emplean una base de datos de estudiantes en Noruega que provee información de dos fuentes de calificaciones. Por un lado, los alumnos obtienen calificaciones por parte de sus docentes durante el curso y, por otro lado, obtienen calificaciones por rendir exámenes finales obligatorios que son administrados de manera anónima. En comparación con los resultados en los exámenes anónimos, las mujeres obtienen calificaciones significativamente mayores que los hombres cuando las mismas habilidades y conocimientos son evaluados por sus docentes del curso. Falch y Naper aventuran hipótesis para explicar estos resultados. Señalan que la brecha de género en los logros educativos de los estudiantes a favor de las mujeres suele ser explicada por la mayor participación de docentes mujeres. La idea es que la confianza en sí mismo que tienen los estudiantes, y por ende su performance, es limitada por estereotipos percibidos en clase. Otra explicación posible es que la presencia de docentes de similares características sociodemográficas puede aumentar la motivación y expectativas académicas de los alumnos. Los autores observan que las diferencias en las calificaciones por género que se constatan están relacionadas a las características de los docentes indicando que la interacción docente-estudiante durante el curso explica, al menos en parte, la brecha existente.

En suma, la brecha de género en la educación constituye ya una evidencia para el investigador social. Y las explicaciones de esa brecha van desde lo biológico hasta lo social contribuyendo ambas visiones a la riqueza de las hipótesis y modelos. Hay un creciente interés en la literatura por el estudio de las habilidades no cognitivas y su relación con el género, ya que podrían cumplir un rol fundamental a la hora de explicar la brecha en educación. Cuantiosos estudios hallan que las habilidades no cognitivas muestran ser un determinante de los logros educativos (Jencks; Heckman y Rubinstein; Heckman, Pinto y Savelyev; Flossmann, Piatek y Wichert; Segal; Bertrand y Pan). Y esta brecha educativa por género atrae aún más interés por su estrecha relación con el acceso y logros en el mercado de trabajo (Dougherty; Paglin y Rufolo).

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica incluye herramientas estadísticas para identificar asociaciones entre género y logros educativos prestando especial atención al comportamiento de subpoblaciones agrupadas por región del país, disposición de recursos económicos y ascendencia étnica. Finalmente, se suma al análisis un enfoque cualitativo que contempla entrevistas a actores directos que intervienen en el proceso educativo y que enfrentan diariamente esas diferencias por género en el aula: los docentes.

DATOS

Se emplean en este trabajo datos provenientes de la Encuesta Continua de Hogares (ECH, del Instituto Nacional de Estadística) y de la Encuesta Nacional a la Juventud y Adolescencia (ENAJ, del Ministerio de Desarrollo Social).³

La ECH es una encuesta anual, de corte transversal, que permite conocer las características socio-económicas de la población de Uruguay recogiendo datos sobre el hogar y las características de las personas en áreas como salud, educación, fuentes de ingresos, acceso a políticas sociales y actividad laboral. En el presente trabajo, se emplea la ECH de los años comprendidos entre 1990 y 2013. La ECH es representativa de toda la población de Uruguay desde 2006, ya que se incluye en la encuesta a zonas urbanas y rurales. Hasta 1997 la ECH representaba a localidades de 900 o más habitantes, y de 1998 a 2005 sólo a localidades de 5000 o más habitantes. En suma, en el lapso estudiado, 1998 y 2006 son dos años que traen aparejados cambios en la representatividad de la ECH y, por ende, exigen cautela a la hora de analizar los comportamientos de las variables de interés en torno a estos saltos temporales.

3 En el anexo se encuentra detallado el tamaño de muestra de la ECH según año y el tamaño de muestra de la ENAJ 2008.

A partir de los datos provenientes de esta encuesta, se construyeron los siguientes indicadores de logros educativos: el número de años acumulados de educación, la tasa de finalización de ciclo básico (primeros tres años de educación secundaria), la tasa de finalización de liceo (educación secundaria), la tasa de deserción y asistencia al centro educativo. La ECH no recoge información que permita construir indicadores de aprendizaje.

La ENAJ es una encuesta realizada en 2008 y se implementó anexando un módulo más a la ECH realizada en 2008. La ENAJ está especialmente enfocada en proveer información acerca de los jóvenes urbanos de 12 a 29 años de edad de todo el Uruguay urbano (no cubre el área rural). Recoge datos más específicos vinculados con la educación, trabajo, expectativas sobre el futuro, salud, participación en actividades sociales, alimentación, conflictos con la ley, entre otros. Se utilizó esta segunda fuente de datos porque ofrece información sobre conductas riesgosas de los jóvenes, expectativas sobre su futuro y permite distinguir según género. Esta información no está disponible en la ECH habitual y su importancia para el presente estudio radica en que las habilidades no cognitivas podrían cumplir un rol considerable a la hora de explicar la brecha educativa.⁴

En todas las instancias —estadísticos descriptivos, gráficas y estimaciones por regresiones lineales— se emplean ponderaciones correspondientes a las ponderaciones muestrales que proveen las bases de datos utilizadas.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Tanto la ECH como la ENAJ no proveen información longitudinal y por lo tanto no podemos intentar responder a preguntas sobre causalidad. Sin embargo, estamos en condiciones de proveer un análisis riguroso de «lo que dicen los datos» en un área olvidada del debate educativo en América Latina. Esto es un insumo imprescindible para los diseñadores de políticas públicas y constituye una motivación para fomentar futuras investigaciones.

La estrategia metodológica consistirá, por un lado, en observar asociaciones entre género y logros educativos para distintas subpoblaciones desplegando gráficas que ayuden, también al lector ajeno al análisis econométrico, a identificar la existencia de la brecha. Por otro lado, se harán estimaciones mediante regresiones lineales que permitan sopesar la robustez de los resultados ante la incorporación de controles (ingreso del hogar, región de origen, ascendencia, estructura familiar). El abordaje se torna especialmente atractivo al considerar que se está empleando nada menos que veinticuatro años de microdatos representativos de toda la población de Uruguay en el tramo etario de interés (suman cerca de 200.000 observaciones para el tramo de edad entre 13 y 18 años).

Por último, se sigue una estrategia cualitativa que incluye 21 entrevistas en profundidad a docentes de liceos públicos y privados con el fin de explorar

4 Las variables utilizadas de la ECH y ENAJ se encuentran detalladas en el anexo.

posibles causas y mecanismos detrás de la brecha. Para evitar sesgos en la elección de los docentes por parte de los investigadores, la selección de docentes y la realización de cada entrevista fue tercerizada: únicamente se establecieron, como criterios de elección, contar con docentes mujeres y hombres, que haya docentes de centros educativos públicos y también de privados, y que los centros educativos donde trabajan estuvieran localizados en distintos puntos de la capital para obtener así mayor variabilidad en los contextos de esos liceos.

RESULTADOS

En esta sección se documentan las diferencias en el promedio acumulado de años de educación, niveles de educación completados, deserción y asistencia a centros de estudio según género para el período 1990-2013. El promedio de años de educación formal se calcula por medio de los años finalizados de educación formal. Se entiende como desertores del ciclo básico a aquellos jóvenes entre 13 y 18 años que no asisten al sistema educativo, que completaron primaria y que no han completado ciclo básico. La asistencia a centros educativos se entiende como asistencia al momento de la encuesta.

EVOLUCIÓN DE LA BRECHA EN AÑOS ACUMULADOS DE EDUCACIÓN

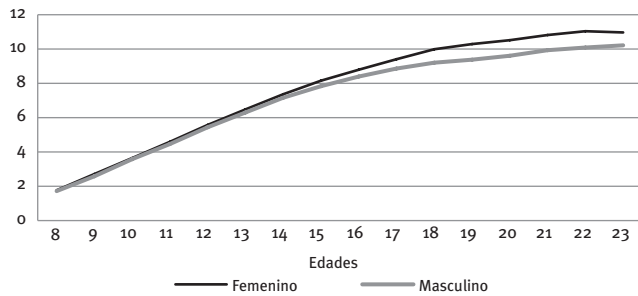
Se computa la brecha en el promedio de años de educación para distintas edades (8 a 23 años)⁵ y para distintos momentos (1990, 2002 y 2013).⁶ La brecha comienza a distinguirse a partir de los 14 años de edad (Gráficos 1a, b y c) y en cada uno de los años considerados. A mayor edad de las personas, mayor es la brecha educativa entre hombre y mujer. Para los tres años en consideración, representativos de todo el período, la brecha hasta los 14 años es casi inexistente, pero a los 18 años es superior al medio año de educación y a partir de los 21 años es próxima a uno. En suma, los hombres se quedan atrás en términos de años de educación acumulados y esta realidad es persistente en los 24 años de encuestas analizadas.

En el Gráfico 2 se puede observar globalmente el período analizado y muestra nuevamente que la brecha es apenas perceptible a los 11 años de edad, pero a los 14 años ya se observa una brecha de 0,4 años de educación a favor de las mujeres, y a los 18 años esa brecha llega a ser casi un año a favor de la mujer. Se consideran estos tramos de edad porque a los 11 años los estudiantes están en condiciones de culminar la educación primaria obligatoria, a los 14 años culminaría el

5 El foco de interés en el presente estudio es la adolescencia, es decir, el tramo de edad de 13 a 18 años. Para contextualizar debidamente este rango de edad, hemos ampliado los extremos de ese rango en esta sección.

6 Se realizó para todos los años en el período 1990-2013, pero se muestran sólo algunos años (el principio, el fin y la mitad del período) a modo de ejemplo. Para todo el período se encuentra el mismo patrón de comportamiento. Los resultados están disponibles de parte de los autores.

Gráfico 1a. PROMEDIO DE AÑOS ACUMULADOS DE EDUCACIÓN - 2013



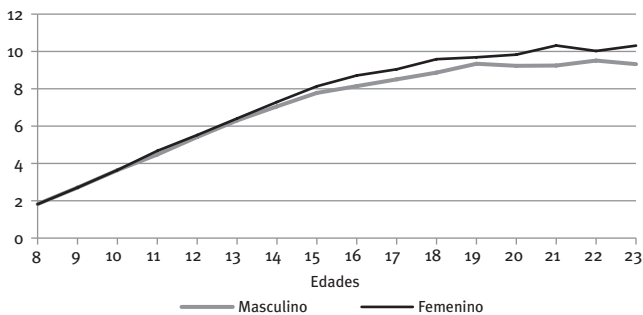
FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

Gráfico 1b. PROMEDIO DE AÑOS ACUMULADOS DE EDUCACIÓN - 2002



FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

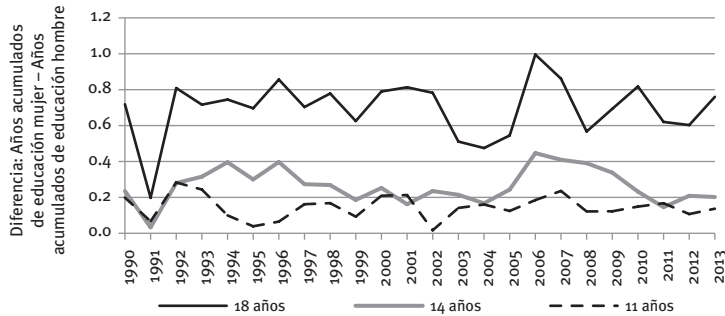
Gráfico 1c. PROMEDIO AÑOS ACUMULADOS DE EDUCACIÓN - 1990



FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

ciclo básico obligatorio (primer tramo de educación secundaria) comenzando al mismo tiempo la brecha de género (observada en los gráficos anteriores) y a los 18 años los estudiantes pueden concluir la educación secundaria formal y deciden si ingresan a la educación terciaria.

Gráfico 2. AÑOS ACUMULADOS DE EDUCACIÓN. Brecha entre mujeres y hombres



FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

Ahora cabe preguntarse si ese patrón de comportamiento encontrado persiste en los distintos estratos de la sociedad. Para ello, se observa qué sucede cuando se condiciona por ingreso, región o ascendencia. Este análisis fue hecho para el último año disponible de ECH: 2013.⁷

En el cuadro 1 se muestran los años acumulados de educación para mujeres y hombres según ingresos per cápita del hogar. Se puede observar que la existencia de la brecha de género no es exclusiva de las personas más pobres (primer quintil) sino que también está presente esta brecha para el quintil de mayores ingresos. Asimismo, la brecha persiste en la educación tanto para Montevideo como para el Interior, como para personas de ascendencia afro o para aquellos de ascendencia blanca (cuadros 2 y 3). En suma, en los distintos estratos de la población (de acuerdo con las variables que se encuentran disponibles por la ECH para todos los años en consideración) se observa la existencia de una brecha de años acumulados de educación a favor de las mujeres.

Para contextualizar debidamente estos datos descriptivos, es relevante considerar que, en los últimos 24 años, se ha experimentado un incremento en los años acumulados de educación para el promedio de la población. Esto se puede observar en los gráficos 3a y 3b. Desde 1990 hasta 2013 el porcentaje de mujeres con doce o más años de educación se ha incrementado y lo mismo sucede en los hombres.⁸ Este hecho es bien interesante porque lo que muestra es que, aún en un contexto de crecimiento en años acumulados de educación para todo el país, la brecha de género está presente (como señalábamos en los cuadros 1 a 3).

7 Los resultados son similares para los otros años estudiados en la presente investigación. Están disponibles dirigiéndose a los autores.

8 Se hicieron los mismos análisis tomando distintos tramos de edades como los 14, 16 y 23 años. El patrón observado es el mismo. Los gráficos para esas edades también están disponibles por parte de los autores.

EDAD	PRIMER QUINTIL			QUINTO QUINTIL		
	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA (M-H)	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA (M-H)
8	1,6	1,7	0,0	1,9	1,9	0,01
9	2,4	2,6	0,2	2,8	2,9	0,13
10	3,4	3,5	0,1	3,9	3,7	-0,17
11	4,2	4,4	0,2	4,7	4,7	-0,03
12	5,2	5,4	0,2	5,8	5,8	-0,04
13	6,0	6,2	0,2	6,8	6,8	0,06
14	6,7	7,0	0,2	7,6	7,8	0,15
15	7,1	7,7	0,6	8,5	8,8	0,26
16	7,4	8,1	0,6	9,4	9,7	0,32
17	7,8	8,4	0,6	10,5	10,6	0,16
18	7,8	8,6	0,8	10,9	11,6	0,66
19	7,8	8,7	0,9	11,8	12,1	0,39
20	7,7	8,2	0,4	11,7	12,7	1,01
21	7,8	8,5	0,7	12,3	13,2	0,87
22	7,7	8,3	0,6	12,2	13,5	1,27
23	8,0	8,0	0,1	12,5	13,7	1,23

FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

EDAD	MONTEVIDEO			INTERIOR		
	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA (M-H)	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA (M-H)
8	1,7	1,7	0,1	1,7	1,7	0,07
9	2,5	2,7	0,1	2,5	2,7	0,14
10	3,5	3,6	0,1	3,5	3,6	0,11
11	4,3	4,5	0,2	4,3	4,5	0,21
12	5,3	5,6	0,2	5,3	5,6	0,24
13	6,2	6,4	0,2	6,2	6,4	0,24
14	7,1	7,3	0,2	7,1	7,3	0,19
15	7,9	8,1	0,3	7,9	8,1	0,29
16	8,6	8,6	0,1	8,6	8,6	0,07
17	9,0	9,3	0,4	9,0	9,3	0,36
18	9,2	10,0	0,8	9,2	10,0	0,77
19	9,8	10,7	0,9	9,8	10,7	0,90
20	10,0	11,0	1,0	10,0	11,0	0,96
21	10,6	11,1	0,5	10,6	11,1	0,53
22	10,7	11,6	0,9	10,7	11,6	0,92
23	11,1	11,6	0,5	11,1	11,6	0,50

FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

Cuadro 3

EDAD	ASCENDENCIA BLANCA			ASCENDENCIA AFRO, INDÍGENA U OTRA		
	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA (M-H)	HOMBRES	MUJERES	DIFERENCIA (M-H)
8	1,7	1,8	0,1	1,7	1,7	-0,01
9	2,6	2,7	0,1	2,4	2,6	0,25
10	3,6	3,6	0,0	3,2	3,6	0,39
11	4,5	4,6	0,1	4,2	4,4	0,22
12	5,4	5,6	0,1	5,2	5,3	0,06
13	6,3	6,5	0,2	5,9	6,1	0,19
14	7,2	7,4	0,2	6,8	6,9	0,15
15	7,9	8,2	0,3	7,1	7,8	0,71
16	8,4	8,8	0,4	7,8	8,2	0,42
17	8,9	9,4	0,5	7,8	8,3	0,50
18	9,2	10,0	0,8	8,6	8,9	0,30
19	9,4	10,4	0,9	8,4	8,8	0,43
20	9,6	10,5	0,9	8,6	9,2	0,57
21	10,0	10,8	0,8	8,3	9,1	0,77
22	10,2	11,1	0,9	7,7	9,1	1,39
23	10,3	11,0	0,7	8,6	9,6	1,06

FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

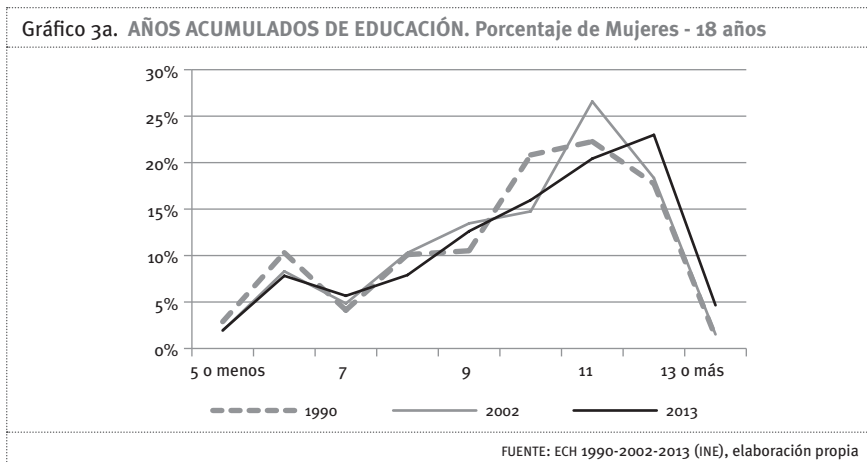
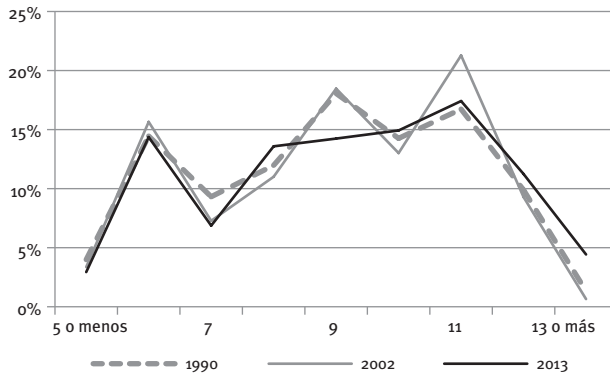
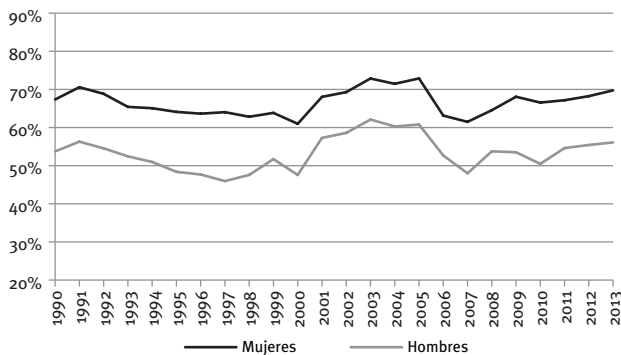


Gráfico 3b. AÑOS ACUMULADOS DE EDUCACIÓN. Porcentaje de Hombres - 18 años

FUENTE: ECH 1990-2002-2013 (INE), elaboración propia

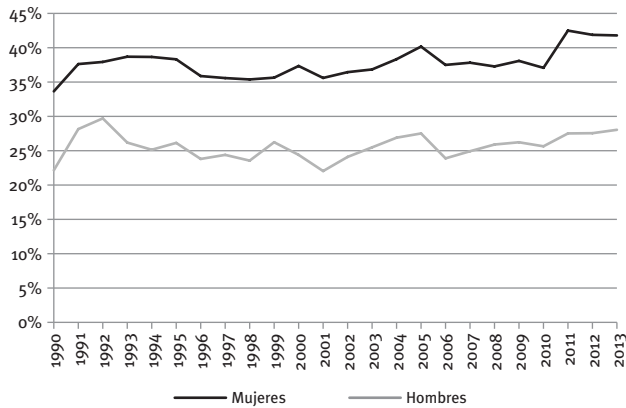
FINALIZACIÓN DE CICLO BÁSICO Y EDUCACIÓN SECUNDARIA COMPLETA

La brecha educativa descrita anteriormente se hace más evidente cuando se estudian los objetivos a nivel de enseñanza media que fueron logrados por hombres y mujeres, en especial cuando se examinan las tasas de finalización de ciclo básico y educación secundaria. Como se observa en el gráfico 4, el porcentaje de mujeres entre 16 y 18 años que finaliza el ciclo básico es considerablemente mayor y esta brecha de género en la finalización del ciclo básico a favor de la mujer ha sido persistente en el tiempo. A modo de ejemplo, en 2013 un 70% de las mujeres en este rango de edad culmina ciclo básico, mientras que sólo un 56% de los hombres lo logra.

Gráfico 4. FINALIZACIÓN DE CICLO BÁSICO. Entre 16 y 18 años

FUENTE: ECH 1990-2013 (INE), elaboración propia

Gráfico 5. FINALIZACIÓN DE SECUNDARIA. Entre 19 y 22 años



FUENTE: ECH 1990-2013 (INE), elaboración propia

Con respecto a la tasa de finalización de secundaria, sucede algo similar (gráfico 5). Las oscilaciones en las tasas de finalización fueron muy leves, pero simétricas para hombres y mujeres. No obstante, se observa que el porcentaje de mujeres entre 19 y 22 años que finalizó secundaria es muy superior al de los hombres. En 2013, el 42% de las mujeres en este rango de edad logró finalizar secundaria en comparación al 28% de los hombres. La brecha de género a favor de la mujer es persistente en todo el período considerado.

Estos resultados no cambian al considerar el sistema público y privado de educación. Las diferencias entre género persisten, aunque en el sistema de educación privado son de menor magnitud. En tres momentos, que representan cambio de década (2013, 2002 y 1991)⁹⁻¹⁰ la finalización de ciclo básico y liceo en Uruguay por parte de las mujeres fue significativamente superior a la de los hombres (Cuadros 4 y 5).

Cuadro 4

			MUJER	HOMBRE
2013	Finalización de ciclo básico	Público	66%	51%
		Privado	95%	91%
2002		Público	67%	56%
		Privado	92%	89%
1991		Público	68%	54%
		Privado	96%	87%

FUENTE: ECH 1990-2002-2013 (INE), elaboración propia

9 La distinción entre sistema público y privado para el año 1990 no está disponible en la ECH de 1990. Por este motivo, se trabajó con ECH 1991.

10 Los resultados están disponibles por parte de los autores para todo el período considerado: 2013-1991.

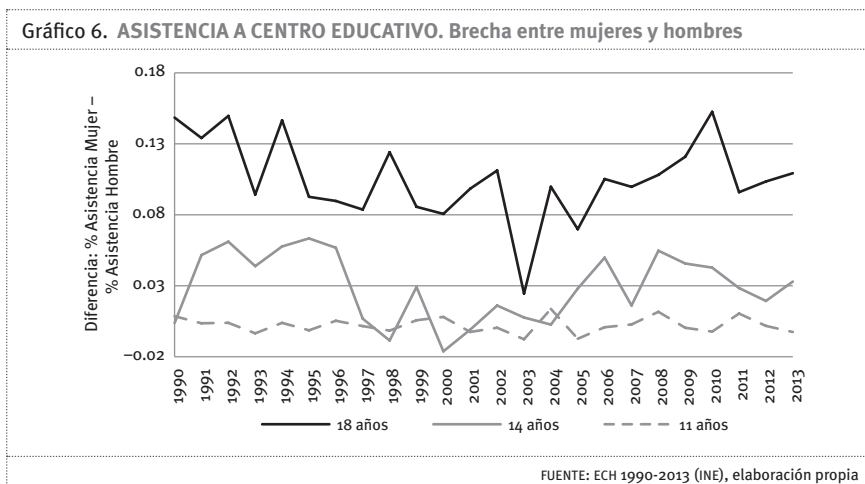
		MUJER	HOMBRE	
2013	Finalización del liceo	Público	35%	22%
		Privado	80%	66%
2002		Público	35%	22%
		Privado	64%	60%
1991		Público	38%	28%
		Privado	45%	43%

FUENTE: ECH 1990-2002-2013 (INE), elaboración propia

ASISTENCIA A CENTRO EDUCATIVO Y DESERCIÓN

Así como los indicadores anteriores evidencian una mayor probabilidad de las mujeres para continuar y terminar sus estudios, las mujeres también asisten en mayor proporción a educación secundaria y desertan menos. El gráfico 6 muestra la brecha de género en materia de asistencia al centro educativo. La diferencia en tasas de asistencia es prácticamente inexistente para quienes tienen 11 años de edad, es levemente distinta de cero a los 14 años y es marcada y persistente a los 18 años a favor de la mujer (Cuadro 6).

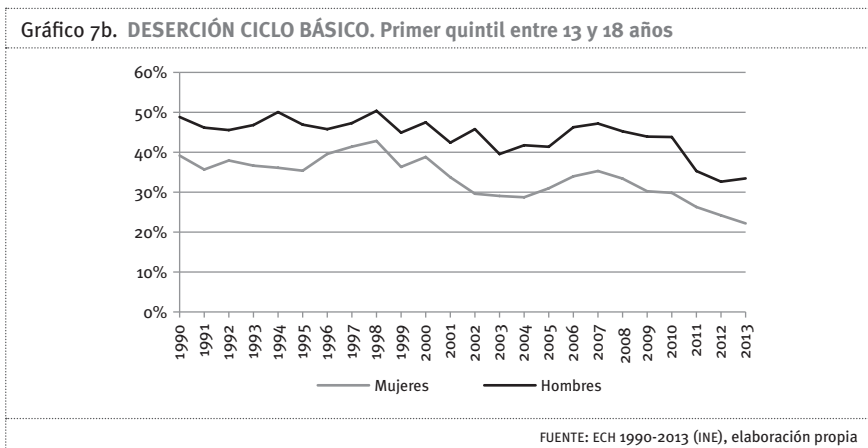
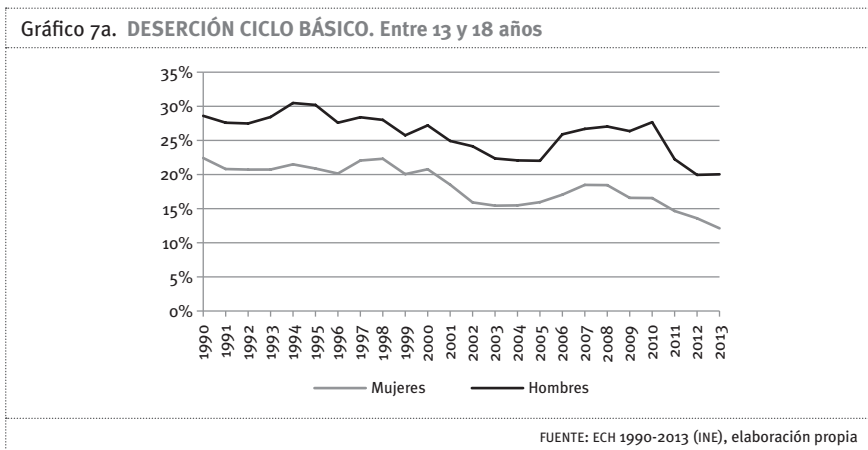
Con respecto a la deserción en el ciclo básico para quienes tienen entre 13 y 18 años, hay una brecha entre hombres y mujeres que se mantiene constante desde 1990. Los hombres desertan más que las mujeres. La brecha es similar si se considera el quintil de ingreso representativo de los hogares más pobres. Y también está presente si se observa el quintil de mayores ingresos. En 2013, un 12% de las mujeres desartaron de ciclo básico, mientras que los hombres un 20% (Gráfico 7a). Para el primer quintil de ingreso, 22% de las mujeres desartaron ciclo básico, mientras que los hombres un 33% (Gráfico 7b).



Cuadro 6

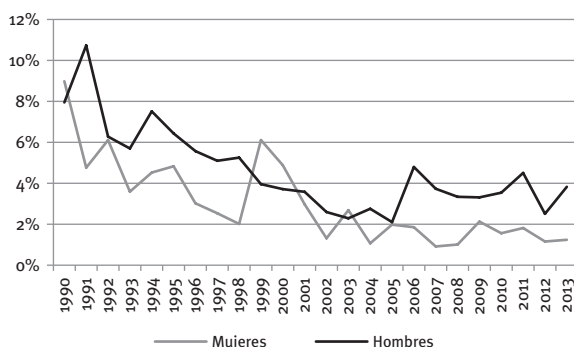
			MUJER	HOMBRE
Asistencia a centro educativo	11 años	Público	99%	99%
		Privado	98%	100%
	14 años	Público	93%	90%
		Privado	100%	99%
	18 años	Público	55%	44%
		Privado	85%	82%

FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia



En el gráfico 7c se observa que el fenómeno de la brecha de género en materia de deserción del ciclo básico no es algo exclusivo de los más pobres. También aquellos jóvenes que pertenecen al 20% de hogares de mayores ingresos experimenta una brecha de género a favor de las mujeres: las mujeres desertan menos

Gráfico 7c. DESERCIÓN CICLO BÁSICO. Último Quintil



FUENTE: ECH 1990-2013 (INE), elaboración propia

Cuadro 7

			MUJER	HOMBRE
2013	Deserción de ciclo básico	Público	14%	22%
		Privado	1%	3%
2002		Público	17%	26%
		Privado	3%	5%
1991		Público	23%	30%
		Privado	3%	3%

FUENTE: ECH 1990-2002-2013 (INE), elaboración propia

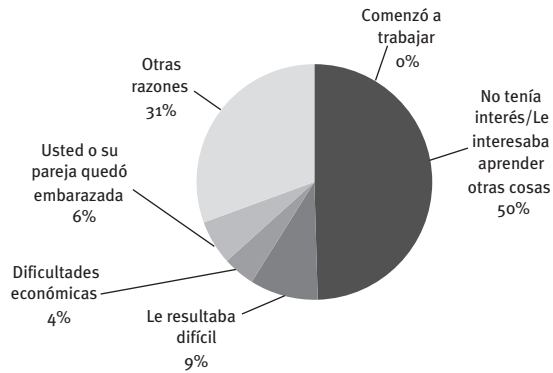
que los hombres para todo el período en consideración —excepto para el año 2000— y esa brecha de género entre la población de mayores ingresos se ve acentuada en los últimos nueve años. Esta situación se ve reflejada en ambos sistemas públicos y privados en la educación uruguaya, los hombres desertan más que las mujeres tanto en el sistema público como privado (cuadro 7).

RAZONES DECLARADAS PARA LA DESERCIÓN

Se suele esgrimir como la razón prevalente en la deserción del sistema educativo formal el acceso temprano al mercado laboral. Sin embargo, al analizar las razones de deserción a los 14 y 16 años (rango de edad en el que comienza a aparecer la brecha de género), la principal causa (más del 50%) es la falta de interés.¹¹ El trabajo parece ser una razón de deserción más importante para hombres que para mujeres en ambos casos, sin embargo representa apenas un 5-7% (gráfico 8a, b, c y d).

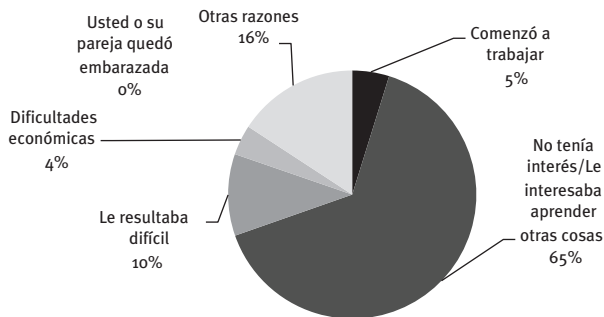
11 Este análisis también está hecho para otros rangos de edades (por ejemplo, para 17 y 18 años). En todos los casos, la deserción por falta de interés - interés en otras cosas es superior al 50%.

Gráfico 8a. RAZONES PARA ABANDONAR CICLO BÁSICO. Mujeres - 14 años



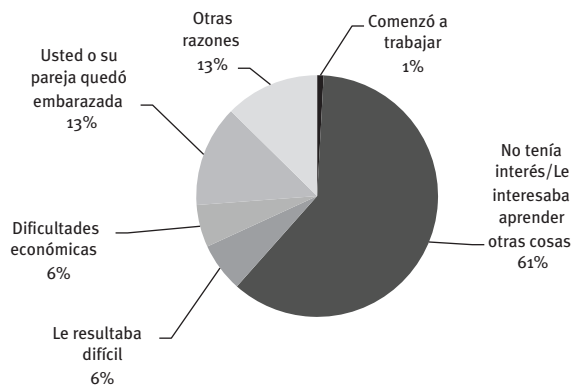
FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

Gráfico 8b. RAZONES PARA ABANDONAR CICLO BÁSICO. Hombres - 14 años



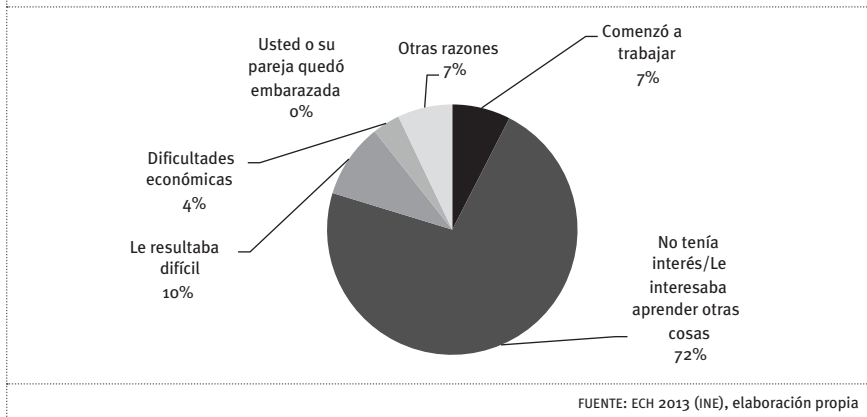
FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

Gráfico 8c. RAZONES PARA ABANDONAR CICLO BÁSICO. Mujeres - 16 años



FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

Gráfico 8d. RAZONES PARA ABANDONAR CICLO BÁSICO. Hombres - 16 años



ANÁLISIS MEDIANTE REGRESIONES LINEALES

En esta sección del trabajo se presentan resultados de regresiones lineales utilizando Mínimos Cuadrados.¹² El objetivo es poder describir la relación entre género y dos variables claves de logro educativo: los años acumulados de educación y la deserción del ciclo básico. El empleo de regresiones lineales brinda un análisis consolidado del análisis descriptivo desarrollado hasta este momento. En el cuadro 8 se pueden observar los estadísticos descriptivos de las variables utilizadas. La población de interés, de 13 a 18 años, tiene un promedio de 8 años acumulados de educación. De estos jóvenes, un 49% son mujeres, un 99% es de ascendencia blanca, el 32% vive en Montevideo, un 51% vive con ambos padres y presenta en promedio un ingreso per cápita de 11.710 pesos (pesos corrientes del 2013).

El cuadro 9 presenta una serie de estimaciones de la brecha de género en materia de años acumulados de educación formal para individuos que tienen entre 13 y 18 años de edad en el año 2013.¹³ La especificación de la estimación (cuadro 9 y 10) es la siguiente:

$$\text{Logroeducativo}_i = \alpha + \beta \cdot \text{Género}_i + \gamma \cdot X_i + \epsilon_i$$

Donde i indexa a cada individuo, Género es una variable binaria que toma el valor 1 para las mujeres, X es el vector de variables sociodemográficas. Las variables elegidas como controles coinciden (en lo que permite la información disponible) con las empleadas en investigaciones recientes sobre logros académicos en poblaciones similares (Fryer y Levitt 2004; 2010): no se pretende

12 Este análisis fue realizado para la población de 13 a 18 años. Se realizó un análisis para distintos tramos etarios y se observa que el signo es análogo: hay una asociación positiva entre ser mujer y número de años de educación, y negativa entre ser mujer y deserción del ciclo básico.

13 Se tomó este año por ser la última información disponible. El mismo análisis se hizo para los otros años de interés y los resultados son análogos.

Cuadro 8. DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN DE VARIABLES. Personas entre 13 y 18 años						
	DESCRIPCIÓN	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR	MÍNIMO	MÁXIMO	OBSERVACIONES
Años acumulados de educación	Suma de años de educación de la persona	8.19	1.96	0.00	16.00	12727
Deserción ciclo básico	Variable Dummy (1=Deserta del ciclo básico; 0=No deserta del ciclo básico)	0.16	0.36	0.00	1.00	12727
Mujer	Variable Dummy (1=Mujer; 0=Hombre)	0.49	0.50	0.00	1.00	12727
Ascendencia	Variable Dummy (1=Ascendencia blanca; 0=Otra ascendencia)	0.99	0.11	0.00	1.00	12727
Montevideo	Variable Dummy (1=Montevideo; 0=Interior)	0.32	0.47	0.00	1.00	12727
Ingreso per cápita	Ingreso del Hogar con valor locativo sin servicio doméstico/ Cantidad de personas sin servicio doméstico	11709.86	8789.12	824.00	129582.2	12727
Hijo de ambos	Variable Dummy (1=Vive con ambos padres; 0=No vive con ambos padres)	0.515	0.5	0.00	1.00	12727

FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

Cuadro 9. ASOCIACIÓN ENTRE AÑOS ACUMULADOS DE EDUCACIÓN Y GÉNERO. Personas entre 13 y 18 años				
VARIABLES	AÑOS ACUMULADOS DE EDUCACIÓN			
	(1)	(2)	(3)	(4)
Mujer	0.414*** [0.035]	0.413*** [0.034]	0.424*** [0.033]	0.428*** [0.033]
Ascendencia Blanca		0.547*** [0.159]	0.237 [0.153]	0.214 [0.153]
Montevideo		0.063* [0.037]	-0.173*** [0.036]	-0.160*** [0.036]
Ingreso per cápita			6.35e-05*** [1.93e-06]	6.16e-05*** [1.94e-06]
Hijo de Ambos				0.246*** [0.033]
Constante	7.990*** [0.024]	7.429*** [0.160]	7.061*** [0.154]	6.974*** [0.154]
Observaciones	12,727	12,727	12,727	12,727
R-cuadrado	0.011	0.012	0.090	0.094

Error estándar en paréntesis recto *** p<-0.01, ** p<-0.05, * p<-0.1

FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

Cuadro 10. ASOCIACIÓN ENTRE DESERCIÓN DEL CICLO BÁSICO Y GÉNERO.				
Personas entre 13 y 18 años				
VARIABLES	DESERCIÓN DEL CICLO BÁSICO			
	(1)	(2)	(3)	(4)
Mujer	-0.079***	-0.079***	-0.081***	-0.081***
	[0.006]	[0.006]	[0.006]	[0.006]
Ascendencia Blanca		-0.082***	-0.038	-0.033
		[0.029]	[0.028]	[0.028]
Montevideo		-0.003	0.030***	0.027***
		[0.007]	[0.007]	[0.007]
Ingreso per cápita			-8.85e-06***	-8.44e-06***
			[3.65e-07]	[3.67e-07]
Hijo de Ambos				-0.051***
				[0.006]
Constante	0.196***	0.277***	0.329***	0.347***
	[0.004]	[0.029]	[0.029]	[0.029]
Observaciones	12,727	12,727	12,727	12,727
R-cuadrado	0.012	0.012	0.056	0.061
Error estándar en paréntesis recto *** p<-0.01, ** p<-0.05, * p<-0.1				
FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia				

buscar relaciones de causalidad entre los regresores y las variables de resultado sino centrarse en las asociaciones entre género y variables indicadoras de logros académicos. Al aplicar sucesivos controles se persigue descartar que los controles puedan explicar toda la asociación entre género y logros educativos (Fryer y Levitt 2010; Bertrand y Pan).

Como se observa en la columna (1), ser mujer está asociado de manera significativa con tener 0.4 años más de educación formal que los varones. De forma interesante, se puede observar en las columnas (2), (3) y (4) que, aun introduciendo controles por ascendencia, región del país, ingreso del hogar y estructura familiar (vive con ambos padres o no), la fuerte asociación positiva se mantiene entre ser mujer y los años de educación formal acumulados.

De forma similar, se explora la relación existente entre ser mujer y la deserción del ciclo básico. En la columna (1) del Cuadro 10, se muestra una asociación negativa entre ser mujer y desertar del ciclo básico. La tasa de deserción es 8 puntos porcentuales menos respecto del varón. Esta disminución es relevante considerando que el promedio para esta población de interés es de 16% (cuadro 8); la tasa de deserción caería casi un 50% respecto a la tasa de la población estudiada. Aun controlando por ascendencia, región del país, estructura familiar e ingreso del hogar, la asociación entre ser mujer y tener una menor tasa de deserción se mantiene y es significativa.

Cuadro 11. PORCENTAJE DE PERSONAS PERTENECIENTES A CADA CATEGORÍA. Entre 8 y 13 años de edad		
	MUJER	HOMBRE
Vive en Montevideo	35%	35%
Vive en el Interior	65%	65%
Ascendencia Principal Blanca	94%	94%
Ascendencia Principal No Blanca	6%	6%
Vive con ambos padres	58%	58%
No vive con ambos padres	42%	42%
Pertenece al primer quintil	38%	38%
Pertenece al segundo quintil	26%	27%
Pertenece al tercer quintil	17%	17%
Pertenece al cuarto quintil	12%	12%
Pertenece al quinto quintil	7%	7%

FUENTE: ECH 2013 (INE), elaboración propia

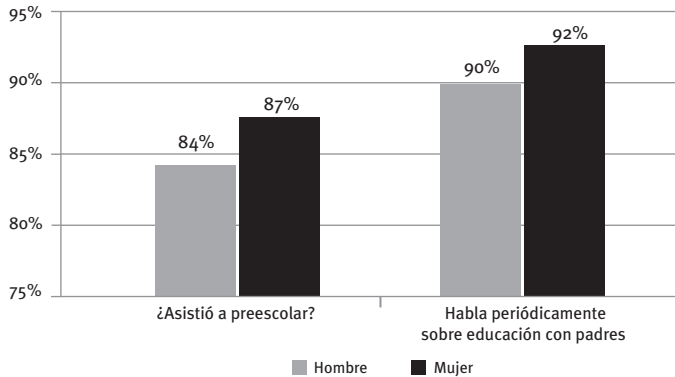
La magnitud y signo de los regresores distintos de la variable binaria de género se muestran coherentes en ambos cuadros. Los adolescentes de ascendencia blanca muestran mejor desempeño educativo, pero el peso de esta variable se torna no significativo cuando se introduce la variable indicadora de ingreso del hogar (esto sugiere que la variable *ascendencia blanca* estaba capturando efectos de riqueza). El ingreso está correlacionado positivamente con los logros educativos (podría estar indicando la disponibilidad de mayores recursos que puede destinar el hogar para la educación de sus miembros). Lo mismo sucede con la estructura familiar: el vivir con ambos padres biológicos está asociado a mayores logros educativos —vivir con ambos padres podría indicar mayor cantidad-calidad de recursos económicos, de tiempo de supervisión, de estabilidad afectiva (Cid y Stokes). Por otra parte, el hecho de proceder de la capital es positivo y apenas significativo, pero cambia su signo y magnitud cuando se introduce como regresor el ingreso del hogar (sería interesante estudiar la posible existencia de una relación causal entre Montevideo-Interior y logros educativos (y los mecanismos que la explicarían, pero excede el foco del presente trabajo).

DISCUSIÓN

La brecha de género en los logros educativos analizados comienza a partir de los 14 años. El cuadro 11¹⁴ muestra que las características sociodemográficas previos a esa edad no parecen indicar diferencias de partida entre niñas y niños (la ECH no provee de datos longitudinales pero los 24 años de encuestas analizados

14 Se tomó el tramo de edad entre 8 y 13 años porque es el tramo inferior a 14 dentro del rango de población de 8 a 23 años que se consideró al comienzo de la investigación. Los resultados son análogos si se toman tramos inferiores más extensos (de 7 a 13 años, de 6 a 13 años, etc.).

**Gráfico 9a. PREESCOLAR Y PREOCUPACIÓN DE LOS PADRES POR EDUCACIÓN.
Entre 13 y 18 años**



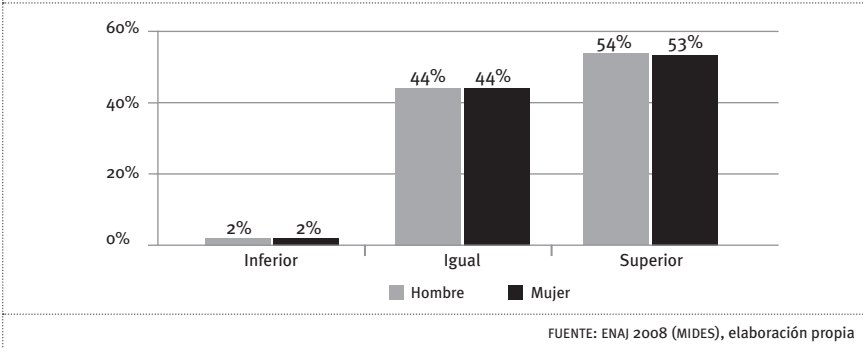
FUENTE: ECH 2008 (INE) / ENA 2008 (MIDES), elaboración propia

muestran el mismo patrón en esas variables sociodemográficas). Este hecho es interesante porque uno se podría plantear, a priori, que los hombres presentan peores tasas de deserción simplemente porque parten de situaciones diferentes (quizá la mayoría de los hombres podrían haber nacido en hogares de menores ingresos o en localidades con peor acceso a la educación o en hogares monoparentales con condiciones más difíciles de seguimiento de los hijos, etc.). Sin embargo, en el tramo de edad anterior a la aparición de la brecha educativa, hombres y mujeres presentan las mismas características sociodemográficas (son equivalentes en variables observables) y, por ende, esas características de partida no parecen explicar las diferencias de género en la educación.

En este mismo sentido, se puede constatar que, tanto hombres como mujeres, asistieron en igual proporción a educación preescolar (gráfico 9a). Si hubiese diferencias, podría ser una explicación interesante para la brecha existente. Diversos estudios señalan que la asistencia a preescolar genera efectos positivos en comportamiento, atención, disciplina (Berlinski, Galiani y Gertler; Currie, Garces y Thomas) así como en resultados académicos (Berlinski, Galiani y Gertler; Magnuson, Ruhmy Waldfogel; Currie, Garces y Thomas).

Tampoco se hallan diferencias entre género en cuán frecuentemente hablan con sus padres sobre educación ni en aspiraciones o expectativas para la vida en comparación con la de sus padres (gráfico 9a y b), variables que podrían también estar asociadas al rendimiento académico. Expectativas positivas sobre el futuro suelen estar asociadas a logros académicos (Arbona; Zimbardo y Boyd) y el optimismo y apoyo familiar usualmente producen expectativas positivas sobre la educación y el empleo (Sulimani-Aidan y Benbenishty). Como se observa en los gráficos, los adolescentes entre 13 y 18 años tienen en su mayoría expectativas iguales o superiores a sus padres, pero siempre balanceadas entre género.

Gráfico 9b. EXPECTATIVAS PARA LA VIDA EN COMPARACIÓN CON SUS PADRES. Entre 13 y 18 años



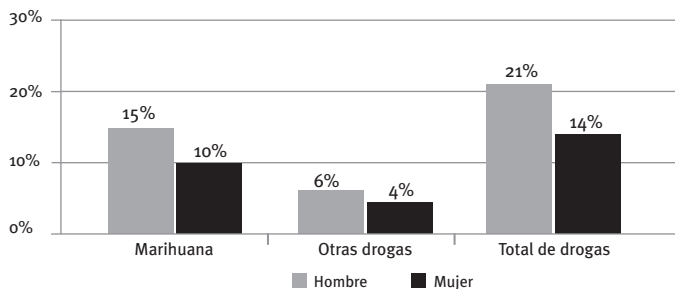
Estudios recientes señalan que diferencias en habilidades no cognitivas según género podrían explicar la brecha en educación (Goldin, Katz y Kuziemko; Becker, Hubbard y Murphy). Al analizarse una variedad de conductas riesgosas, se observa una mayor participación de los hombres en el consumo de drogas, participación en riñas y detención. Para los personas entre 13 y 17 años, 21% de los hombres consume drogas, mientras que dentro de las mujeres el porcentaje asciende a 14% (gráfico 10a)¹⁵. La participación en riñas durante los últimos 12 meses (gráfico 10b), en particular en el rango 1 a 3 veces, es muy superior en el caso de los hombres, mayor al 20%, contrastando con una participación femenina cercana al 9%. La detención también revelaría que los hombres son más proclives a tener conductas riesgosas. Para el rango de edad considerado, la detención («detenidos al menos una vez») (gráfico 10c) fue del 13% en los hombres y apenas 2% en las mujeres.

Considerando las diferencias en conductas riesgosas, no se puede descartar la posibilidad de que las habilidades no cognitivas jueguen un rol importante a la hora de explicar la brecha educativa en Uruguay según género.

Con el fin de explorar en profundidad posibles causas y mecanismos explicativos detrás de la brecha educativa según género, se realizaron 21 entrevistas de opinión a docentes de liceos públicos y privados. En esta primera instancia, el análisis se centró en Montevideo por el volumen de población que asiste a centros educativos en ese departamento y por la gran variabilidad en los contextos de estos centros. Queda para una futura investigación expandir esta sección de entrevistas cualitativas al interior del país. Se contactaron docentes del ámbito público y privado que no estuvieran concentrados en una misma zona para que sus opiniones representaran realidades diversas. El mapa muestra la distribución geográfica de los mismos (para facilitar al lector, se optó por expandir el mapa en Montevideo y dejar uno de los liceos fuera del mapa: Liceo N° 1 de Barros Blancos, se ubicaría hacia el norte del mapa) (Mapa 1).

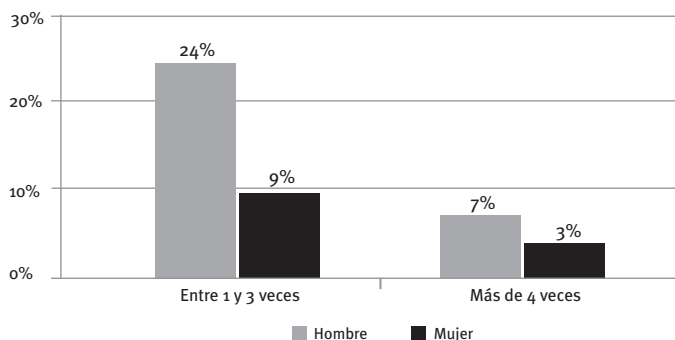
15 Datos provenientes del informe «Quinta Encuesta Nacional sobre el consumo de drogas en la Educación Media, 2011. No se cuenta con la base de datos de dicha encuesta para homogeneizar el rango de edad a 13-18 años.

Gráfico 10a. CONSUMO DE DROGAS. Entre 13 y 17 años



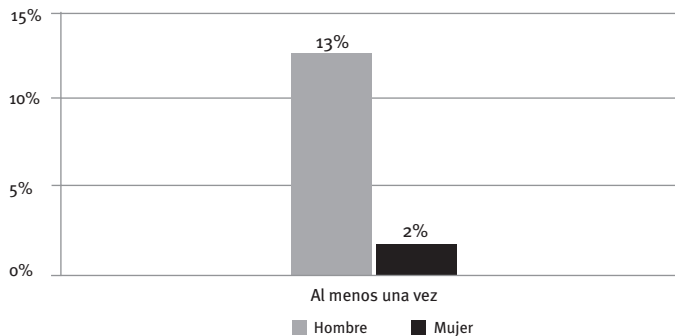
FUENTE: Quinta Encuesta Nacional sobre el consumo de drogas en la Educación Media 2011 (JND), elaboración propia

Gráfico 10b. PARTICIPACIÓN EN RIÑAS. Entre 13 y 18 años



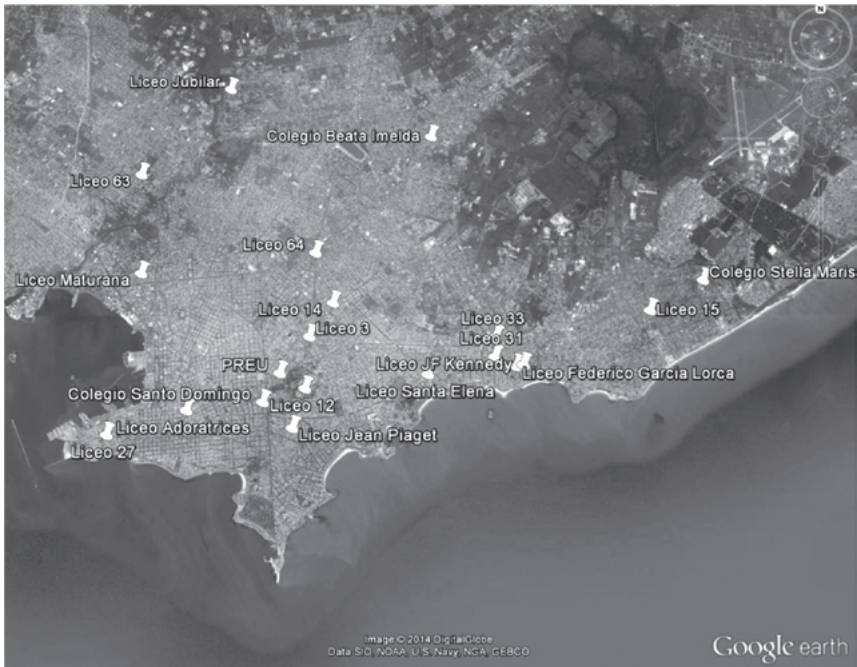
FUENTE: ENAJ 2008 (MIDES), elaboración propia

Gráfico 10c. DETENCIÓN



FUENTE: ENAJ 2008 (MIDES), elaboración propia

Mapa 1



FUENTE: ENAJ 2008 (MIDES), elaboración propia

En esta sección, se exploran los comentarios manifestados por los docentes. Las entrevistas contemplan los siguientes aspectos:¹⁶ si el docente percibe la existencia de una brecha, si las mujeres se comportan y tienen distintas habilidades a las de los hombres, cuáles son las causas de la brecha percibida y si puede sugerir medidas para eliminarla. Al momento de comenzar la entrevista, para evitar posibles sesgos, no se les proporcionó a los docentes ninguna información cuantitativa que confirmara la existencia de una brecha.

Respecto al primer punto (si los docentes perciben que hay una brecha entre géneros) la respuesta no es unánime. Esta constatación es interesante porque, en la medida en que los docentes no perciban la brecha educativa, no se podrá actuar para eliminarla o disminuirla. Esta realidad demanda que los docentes puedan tener mayor acceso a datos agregados por centro educativo, localidad, departamento, etc. A un nivel superior de agregación, se podría pensar que esta falta de acceso a las estadísticas de logros educativos por género podría explicar, al menos en parte, la ausencia del tema en el debate público en América Latina y en el diseño de las políticas educativas.

16 Es preciso aclarar que, dado el enfoque cualitativo de las entrevistas a los docentes en contextos muy diversos, se hace imposible que el documento refleje la opinión de cada uno de los entrevistados. Las respuestas más recurrentes o las que presentan mayor polarización son las que se detallan en la siguiente página.

El segundo aspecto contemplado se relaciona con la percepción de los docentes sobre diferencias en el comportamiento y habilidades de alumnos y alumnas. En estas diferencias se encuentran la responsabilidad y la auto-exigencia —las mujeres son más disciplinadas, menos dispersas, organizadas, prolijas, sienten más presiones al tratar de alcanzar una determinada nota o resultado, el sentido de auto-superación está muy presente, buscan apoyo en pares ante situaciones adversas. Estas observaciones cualitativas coinciden con los estadísticos descriptivos de las secciones anteriores que mostraban las diferencias significativas por género en materia de habilidades no cognitivas y comportamientos riesgosos. Algunas de las percepciones de los docentes en este sentido son las siguientes:

[Las mujeres] son más estudiosas, aplicadas, prolijas, mas organizadas en sus tiempos, los días, las materias, llevan la agenda. Los varones no.

Las mujeres tienden a buscar más ayuda cuando tienen problemas familiares, sus charlas con sus amigas y con el entorno que tienen son más sinceras entonces tienen generalmente apoyo y desahogos; y los hombres no.

Me he encontrado que muchas veces los varones tienen, en comparación con lo negativo de las mujeres, que siempre están estresadas, que ellos están más relajados, entonces a veces pueden o logran disfrutar y encarar ciertas actividades de una manera más relajada y sin esa presión que los hace llegar a conclusiones interesantes o debatir temas importantes. Como no tienen la presión de la nota, escogen caminos interesantes y distintos que aportan cosas que las mujeres por hacer tal cual lo que decís, o seguir al pie de la letra todo, se quedan en la cortita.

Muchas veces ellas ejercen una exigencia sobre sí mismas —sobre todo en los primeros años, primero de liceo, segundo— muy grande, que las lleva emocionalmente a no disfrutar o no pasar tranquilas muchas veces las clases o el año escolar. Les resulta una presión y una auto-exigencia. Son muy noteras, de la nota, de lo que queda en papel: el carné, el escrito, de esas cosas.

[Los alumnos varones] no son organizados, les cuesta mucho organizarse los tiempos, [...] les cuesta decir: tantas horas para estudiar, tantas horas para esto. Les cuesta llevar una agenda [...]. Les cuenta pensar a futuro o a largo plazo, pensar de hacer algo de acá a dos semanas.

Los docentes además destacan diferencias a nivel biológico. Esto es consistente con lo que resumíamos en la sección “Antecedentes” acerca de los descubrimientos de Ruigrok et al. Los docentes perciben que las mujeres son más maduras y esto les permite plantearse metas-objetivos de largo plazo, se distraen menos, tienen menores problemas de aprendizaje, entre otros. Las citas más representativas son las siguientes:

Es verdad que las chicas tienen otro mundo de intereses, pero me parece que en los varones pesa más esa dificultad de concentrarse. Yo los veo más distraídos.

Yo creo que la mujer, ante una misma edad, es más madura que los hombres, se toman las cosas con una mayor responsabilidad, más compromiso y ven las cosas con mayor perspectiva. Los varones son más momentáneos, más efímeros. Las mujeres, al ser más maduras y comprometidas, ven a largo plazo.

Es un tema también de naturaleza. Los intereses de las mujeres y los hombres son diferentes a lo largo de toda la vida. Los proyectos de la mujer son más duraderos, lo vemos por ejemplo en la idea de formar una familia. Lo fugaz y momentáneo es más importante para ellos. La mujer es perseverante y se mantiene fiel a su proyecto; el hombre es más como una veleta.

La chica, todo lo que sea verbal, lingüístico lo tiene más desarrollado. Tiene más creatividad.

La tercera sección de las entrevistas se focaliza en cuáles son las causas atribuidas por parte de los docentes a la brecha de género en los logros académicos. Por un lado, se identifica como causa el acceso al mercado de trabajo. Señalan los entrevistados que los varones tenderían a salir más temprano al mercado laboral. Esta percepción de los docentes no coincide exactamente con los datos cuantitativos representativos de toda la población de interés. Como se observaba en la sección 4.3, el abandono por razones de trabajo tiene un peso muy menor en comparación a las razones principales que allí se señalaban. Por otro lado, los docentes señalan como posible causa de la brecha de género la falta de motivación de los alumnos y la falta de propuestas educativas atractivas. Esto sí coincide con la principal causa identificada por la Encuesta Continua de Hogares (subapartado «Asistencia a centro educativo y deserción» de este trabajo). Los programas resultan de poco interés y las actividades fuera del ámbito educativo les brindan mayor utilidad. También se resalta la idea de que la relación docente-alumno es distinta cuando el docente es mujer y de alguna forma eso podría perjudicar a los estudiantes varones. Esta última hipótesis coincide con el resumen de los descubrimientos de Falch y Naper que destacamos en «Antecedentes». Algunos testimonios de los docentes resaltan:

Entran más pronto al mercado laboral o tienen deseo de disponer de su dinero.

Los adolescentes varones tienen una presión de sus pares en algunos contextos a dedicar su tiempo a otras cosas que no tienen que ver con estudiar, sino que tiene que ver con salir, estar afuera, pasear por el barrio, que las mujeres no lo tienen en tanta cantidad.

Nada dentro del liceo los atrae: no hay buena relación con el docente, buen vínculo, ni un interés particular en completar un programa que se les presenta como ajeno, anacrónico, no responde. Y tienen muchas actividades por fuera que despiertan mejores vínculos, sin ir a las atracciones más patológicas como pueden ser las adicciones, la vagancia por decirlo de alguna manera.

Siento que existe esa diferencia de cómo uno se relaciona con alumnos hombres y con alumnas mujeres y siempre trato desde la clase tener conciencia para que no tenga tanto peso. En general, la forma de relacionarnos nosotras las mujeres con las chicas es diferente, incluso algún estudio había leído que si el docente es mujer, tiende a darles más espacio a las chicas para hablar en clase y participar más. Si es hombre tiene un relacionamiento más cercano con los alumnos. Y en general hay más docentes mujeres que hombres... Creo que esa sería una buena hipótesis. En el departamento de inglés en el colegio donde trabajo somos todas mujeres y hay uno o dos hombres, y al grupo al que le toca el profesor hombre dice: «¡qué suerte!» Eso se escucha entre los alumnos.

Por último, las entrevistas se concentran en discutir posibles políticas para disminuir o eliminar la brecha. Entre las más destacadas, se encuentran aquellas que buscan motivar a los alumnos a permanecer en las instituciones y para que no abandonen sus estudios. La búsqueda de propuestas educativas más atrayentes, la creación de espacios donde los alumnos puedan realizar actividades extracurriculares, la creación de incentivos y la atención a la singularidad del alumno se plantean como soluciones factibles. Esta visión coincide con el análisis que hacen Will Dobbie y Ronald Fryer sobre las estrategias educativas exitosas en los últimos 40 años: dos de ellas son la alta dosis de seguimiento personalizado del adulto y el procurar elevar las aspiraciones educativas del alumno. Algunas ideas sugeridas por los docentes entrevistados son las siguientes:

Que se planteen actividades extracurriculares, donde se motiva a los chiquilines a permanecer en la institución o permanecer en actividades que de alguna manera están relacionadas: un deporte, un taller, un proyecto, algo que los mantenga involucrados con lo que tiene que ver con el contexto de la situación educativa, que no es ir a clase o el colegio, o el barrio, o no sé... Promover que haga actividades extra curriculares que pueden estar relacionadas con el colegio que los atrapen a no salir.

No son atrayentes o interesantes las propuestas educativas para los hombres. El hombre es más práctico, busca algo que pueda aprender y que le sirva en forma práctica. La mujer, en cambio, suele hacer otro tipo de carreras, donde puede dedicarle más años de estudios al solo hecho de aprender. [...] Los currículos no son los más acertados para ofrecerles posibilidades de trabajo. Se deberían hacer cosas más concretas.

Primero que [hay] todo un acercamiento más personal. Como en cualquier caso de desfasaje que se dé. Un acercamiento más personal a los alumnos varones. Disciplina en muchos casos, porque uno tiene la percepción de que los chiquilines son más revoltosos que las chiquilinas, en ese caso una firme disciplina.

Tal vez si se respetara el número adecuado de alumnos que debería haber por clase uno podría dedicarle más tiempo a cada alumno y poder acompañar durante el año el proceso madurativo, hacerle un seguimiento. En esas megaclases es imposible. El que puede, te sigue y el que no, quedó en el camino.

El Estado podría hacer un seguimiento mayor para que los padres pierdan las asignaciones familiares, o lograr que los padres tengan un mayor control para que los chicos asistan.

Igualmente, algunos de los docentes entrevistados no consideran que la brecha deba ser corregida y uno de ellos expresa:

Ellos salen al mercado laboral y en muchos casos les empieza a ir bien, lo que no sucedía en el liceo, que estaban perdiendo el tiempo; empiezan a hacer una vida mucho más productiva. Entonces, no podría decirte que yo tenga un deseo fundado de que ellos hagan ese año más en las circunstancias actuales en las que el liceo parece que no les aporta —y que si es solo por terminar el año, no creo que les aporte. Perdón, quizás no sea la respuesta que esperabas, [pero] es lo que veo.

Además de las propuestas de los docentes entrevistados y de las políticas sugeridas por Dobbie y Fryer, investigaciones recientes están comenzando a explotar experimentos naturales y diseños experimentales de campo para testear relaciones causales entre programas (a nivel de centro educativo o de políticas públicas) y efectos sobre la brecha de género. Hyunjoon Park, Jere Behrman y Jaesung Choi aprovechan un experimento natural en Corea donde los alumnos son asignados al azar a centros educativos para mujeres, centros educativos para varones y centros mixtos. Quieren ver el impacto sobre los test en ciencias, ingeniería, tecnología y matemáticas. Encuentran efectos positivos (en los test de las cuatro áreas) de haber sido asignado a centros educativos para varones y en los test de matemáticas para las que fueron asignadas a centros educativos exclusivos para mujeres, siempre en comparación a quienes asistieron a centros educativos mixtos. Alison Booth, Lina Cardona-Sosa y Patrick Nolen diseñan un experimento de campo donde los alumnos son asignados por género pero en un contexto universitario y evalúan la disminución de los estereotipos sociales como posible causa de la performance diferente por género en el ámbito de las ciencias.

CONCLUSIONES

Hemos documentado y analizado la aparición de una brecha de género significativa en variables clave de logros educativos como son los años de educación formal acumulados, la tasa de permanencia en el sistema educativo formal y el porcentaje de finalización de ciclo básico y de educación secundaria completa. Los resultados del presente trabajo provienen de haber estudiado cerca de 200.000 observaciones provenientes de 24 años de encuestas (ECH) representativas de toda la población para el tramo etario de interés. Este análisis de asociaciones entre género y educación —mediante estadísticas descriptivas, gráficas y estimaciones lineales— está hecho para un país de América Latina que se adelanta al resto de la región en la aparición de una significativa brecha educativa a favor de la mujer. Estas diferencias de logros por género se constatan a partir de los 14 años de edad

y crecen con la edad de las personas. La brecha está presente en todos los estratos, sin importar el quintil de ingreso (ricos o pobres), región del país (interior o capital), estructura familiar (vivir o no con ambos padres biológicos), gestión del centro educativo (público o privado) o ascendencia (blanca o no blanca). En todos los indicadores de logros educativos construidos a partir de la información disponible, las mujeres tienen un mejor desempeño. Más aún, la brecha es persistente en el tiempo: está presente durante los 24 años analizados.

En los intentos de intentar explicar las razones de esta brecha en educación, se repasaron dos corrientes complementarias en la literatura científica, donde algunos enfatizan los factores biológicos y otros los factores socioculturales. El análisis cuantitativo del presente estudio logró recabar datos indicativos de comportamientos y factores socioculturales. Como sugerían las hipótesis de la literatura previa, se constataron diferencias significativas de comportamientos entre géneros. Los varones mostraron las conductas más riesgosas. A pesar de que las encuestas disponibles no proveen de información acerca de variables de índole biológica, las diferencias en comportamientos que encontramos en esta investigación parecerían avalar los hallazgos científicos recientes sobre factores biológicos y psicológicos asociados a género. La investigación también recoge información cualitativa realizando 21 entrevistas a docentes (mujeres y hombres, de centros educativos públicos y privados, que trabajan en distintos contextos). Los docentes son unánimes en señalar diferencias en los comportamientos y habilidades de mujeres y hombres. Tienen también percepciones que no coinciden con los datos cuantitativos (una proporción significativa de los docentes piensa que no existe brecha de género y que la principal causa de abandono del sistema educativo formal es el acceso temprano al mercado laboral). Como sugerencias de política, los docentes en su mayoría destacaban la necesidad, por un lado, de adecuar los contenidos para motivar a los alumnos, y por otro, de atender la singularidad de cada alumno.

Para futuras investigaciones, quedan las tareas de incrementar la información cualitativa disponible (en particular, mediante entrevistas a docentes del interior del país y zonas rurales) y realizar un meta-análisis de la literatura previa en cuánto a políticas exitosas (a nivel de centro educativo y a nivel agregado de región o país) en la reducción de la brecha educativa por género (centrándose en literatura previa que tenga buenas estrategias de identificación causal para superar la endogeneidad en las evaluaciones).

En suma, los resultados que obtenemos estudiando 24 años de microdatos son informativos y, en muchos casos, sorprendentes. El presente estudio identifica y aborda un tema prácticamente inexplorado en la investigación que guía las políticas educativas en América Latina. Existe consenso en la existencia de una brecha en los logros escolares de pobres y ricos. Pero no está presente en el debate educativo la presencia de otra brecha, la que se genera si no se logra atender las singularidades de género. Esta brecha está presente en todas las capas de la sociedad y en todo el período estudiado, a pesar —llamativamente— de los profundos

cambios experimentados en la política educativa de esas décadas. Diseñar estrategias pedagógicas y evaluar con rigurosidad metodológica planes piloto que incorporen los descubrimientos científicos acerca de las particularidades psicosociales de niñas y niños, es un desafío que demanda un lugar en la agenda de los educadores, investigadores y diseñadores de política pública.

BIBLIOGRAFÍA

- Arbona, Consuelo. «The development of academic achievement in school aged children: Precursors to career development» en Lent, Robert W. y S. T. Brown (eds.) *Handbook of counseling psychology*. New York: John Wiley, 2000, pp.270-309.
- Aristimuño, Adriana y Gustavo De Armas. «La transformación de la educación media en perspectiva comparada: tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay». Montevideo: UNICEF, 2012.
- Artola, Teresa. «Educación diferenciada. Algunas razones educativas». European Association Single-Sex Education. Madrid, 2014. Disponible en www.easse.org [Accedido en agosto de 2014].
- Bae, Yupin, Susan Choy, Claire Geddes, Jennifer Sable y Thomas Snyder. «Trends in educational equity of girls & women». Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington DC, 2000. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED440210> [Accedido en agosto de 2014].
- Becker, Gary S., William H. J. Hubbard y Kevin M. Murphy. «The market for college graduates and the worldwide boom in higher education of women» en *American Economic Review* vol.100, n.2, 2010, pp.229-33.
- Berlinski, Samuel, Sebastian Galiani y Paul Gertler. «The effect of pre-primary education on primary school performance» en *Journal of Public Economics*, vol.93, n.1-2, 2009, pp.219-34.
- Bertrand, Marianne y Jessica Pan. «The trouble with boys: Social influences and the gender gap in disruptive behavior» en *American Economic Journal: Applied Economics*, vol.5, n.1, 2013, pp.32-64.
- Boado, Marcelo, Marisa Bucheli, Santiago Cardozo, Carlos Casacuberta, Lorena Custodio, Cecilia Pereda y Ana Verocai. *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Central de Impresiones S.A., 2010.
- Booth, Alison L., Lina Cardona-Sosa y Patrick Nolen. «Do single-sex classes affect exam scores? An experiment in a coeducational university». IZA Discussion Papers, n. 7207, 2013. Disponible en <http://ftp.iza.org/dp7207.pdf> [Accedido en agosto de 2014].
- CEPAL. «Panorama Social de América Latina 2005». 2005. Disponible en <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/23024/P23024.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl> [Accedido en agosto de 2014].
- Cid, Alejandro y Charles Stokes. «Family structure and children's education outcome: Evidence from Uruguay» en *Journal Family and Economic Issues*, vol.34, n.2, 2013, pp.185-99.
- College Board. «College-Bound seniors: Total group profile report: Total Group». New York, 2007. Disponible en http://www.collegeboard.com/prod_downloads/about/news_info/cbsenior/yr2007/national-report.pdf [Accedido en agosto 2014].
- Currie, Janet, Eliana Garces y Duncan Thomas. «Longer-term effects of Head Start» en *American Economic Review*, vol.92, n.4, 2002, pp. 999-1012.
- Dobbie, Will y Ronald G. Fryer. «Getting beneath the veil of effective schools» en *American Economic Journal: Applied Economics*, vol.5, n.4, 2013, pp.28-60.
- Dougherty, Christopher. «Why are the returns to schooling higher for women than for men?» en *The Journal of Human Resources*, vol. 40, n.4, 2005, pp.969-88.
- Duryea, Suzanne, Sebastian Galiani, Hugo Ñopo y Claudia Piras. «The educational gender gap in Latin America and The Caribbean». IADB Research Department Working Papers n.600, 2007. Disponible en <http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubwp-600.pdf> [Accedido en agosto de 2014].

- Falch, Torberg y Linn R. Naper. «Educational evaluation schemes and gender gaps in student achievement» en *Economics of Education Review*, vol.36, 2013, pp.12-25.
- Fernald, Anne, Virginia A. Marchman y Adriana Weisleder. «SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months» en *Developmental Science*, vol.16, n.2, 2013, pp.234-48.
- Filardo, Verónica. «Transiciones a la adultez y educación» en Filgueira, Fernando y Pablo Mieres (eds.) *Jóvenes en tránsito: Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta*. Montevideo: Rumbos, UNFPA, 2011, pp.13-62.
- Flossman, Anton L., Rémi Piatek y Laura Wichert. «Going beyond returns to education: The role of non cognitive skills on wages in Germany». 2007. Disponible en <http://www.eea-esem.com/files/papers/EEA-ESEM/2007/1840/FloPiWi.pdf> [Accedido en agosto 2014].
- Freeman, Catherine E. «Trends in educational equity of girls & women: 2004.»
- National Center for Education Statistics. Washington DC, 2004. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED492634> [Accedido en agosto de 2014].
- Fryer, Ronald G. y Steven D. Levitt. «An empirical analysis of the gender gap in mathematics» en *American Economic Journal: Applied Economics*, vol.2, n.2, 2010, pp.210-40.
- Fryer, Roland G. y Steven D. Levitt. «Understanding the black-white test score gap in the first two years of school» en *Review of Economics and Statistics*, vol. 86, n.2, 2004, pp.447-64.
- Goldin, Claudia, Lawrence F. Katz y Ellyana Kuziemko. «The homecoming of American college women: the reversal of the college gender gap» en *Journal of Economic Perspectives*, vol.20, n.4, 2006, pp.133-56.
- Graduate XXI. «High School Graduation Rates in Latin America». Inter-American Development Bank, 2013. Disponible en www.graduatexxi.org/en/que-es-la-desercion-escolar [Accedido en agosto de 2014].
- Greene, Jay P. y Marcus A. Winters. «Leaving boys behind: Public high school graduation rates» Manhattan Institute for Policy Research Civic Report 48, 2006. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED491633> [Accedido en agosto de 2014].
- Heckman, James J., Rodrigo Pinto y Peter Savelyev. «Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes» en *American Economic Review*, vol.103, n.6, 2013, pp. 2052-86.
- Heckman, James J. y Yona Rubinstein. «The Importance of noncognitive skills: Lessons from the GED Testing Program» en *American Economic Review*, vol.91, n.2, 2001, pp.145-49.
- Jencks, Christopher. *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic success in America*. New York: Basic Books, 1979.
- Junta Nacional de Drogas. «Quinta Encuesta Nacional sobre el consumo de drogas en la Educación Media». Montevideo, 2012. Disponible en http://www.infodrogas.gub.uy/images/stories/pdf/2012_v_estudiantes.pdf [Accedido en agosto de 2014].
- Llambí, Cecilia y Marcelo Perera. «La Función de Producción Educativa: el posible sesgo en la estimación de efectos 'institucionales' con los datos PISA. El caso de las escuelas de Tiempo Completo». Documento de Trabajo 03/2009 CINVE, 2009.
- Magnuson, Katherine A., Christopher Ruhm y Jane Waldfogel. «Does pre kindergarten improve school preparation and performance?» en *Economics of Education Review*, vol.26, 2007, pp.33-51.
- Ministerio de Educación y Cultura. «Logro y nivel educativo alcanzado por la población». Montevideo, 2012. Disponible en <http://educacion.mec.gub.uy> [Accedido en agosto 2014].
- OECD. «Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school». Organisation of Economic Co-operation and Development. 2009. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/42843625.pdf> [Accedido en agosto de 2014].
- Oreiro, Cecilia y Juan Pablo Valenzuela. «Factores determinantes del desempeño educativo del Uruguay 2003-2006». Serie Documentos de Trabajo 340. Departamento de Economía de la Universidad de Chile, 2011.
- Paglin, Morton y Anthony M. Rufolo. «Heterogeneous Human Capital, Occupational Choice, and Male-female Earnings Differences» en *Journal of Labor Economics*, vol.8, n.1, 1990, pp.123-44.

- Park, Hyunjoon, Jere R. Behrman y Jaesung Choi. «Do Single-Sex Schools Enhance Students' Stem (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) Outcomes?» PIER Working Paper n.12-038, 2012.
- Ruigrok, Amber N. v., Gholamreza Salimi-Khorshidib, Meng-Chuan Lai, Simon Baron-Cohen, Michael v. Lombardo, Roger J. Tait y John Suckling. «A meta-analysis of sex differences in human brain structure» en *Neuroscience and Behavioral Reviews*, vol.39, 2014, pp.34-50.
- Segal, Carmit. «Misbehavior, education and labor market outcomes» en *Journal of the European Economic Association*, vol.11, n.4, 2013, pp.743-79.
- Sulimani-Aidan, Yafit y Rami Benbenishty. «Future expectations of adolescents in residential care in Israel» en *Children and Youth Review*, vol.33, n.7, 2011, pp.1134-41.
- UNESCO. «La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿estamos realmente tan cerca?». 2004. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/13733os.pdf> [Accedido en agosto de 2014].
- Wilder, Gita Z. y Kristin Powell. *Sex differences in test performance: A survey of the literature*. College Board Report n. 89-3. New York: College Entrance Examination Board, 1989.
- Zimbardo, Phillip G. y John N. Boyd. «Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric» en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.77, n.6, 1999, pp. 1271-88.

ANEXO

ENCUESTA	AÑO	TAMAÑO TOTAL DE LA MUESTRA (PERSONAS)
Encuesta Continua de Hogares	2013	127.925
	2012	120.462
	2011	130.804
	2010	132.010
	2009	132.599
	2008	144.582
	2007	143.185
	2006	256.861
	2005	54.330
	2004	55.587
	2003	55.369
	2002	56.333
	2001	57.410
	2000	57.984
	1999	57.674
	1998	56.857
	1997	64.028
	1996	64.698
	1995	64.930
1994	62.627	
1993	62.367	
1992	62.687	
1991	62.510	
1990	63.125	
Encuesta Nacional a la Juventud y Adolescencia	2008	19.381

VARIABLES UTILIZADAS DE LA ECH:¹⁷ sexo, edad, ascendencia, departamento, asistencia actual a un establecimiento de enseñanza, nivel y año más alto alcanzado, establecimiento público o privado, ingreso del hogar con valor locativo (sin servicio doméstico), cantidad de personas en el hogar (sin servicio doméstico), razón principal por no haber finalizado la educación media, asistencia a preescolar.

VARIABLES UTILIZADAS DE LA ENAJ: regularmente habla con sus padres sobre su educación, cómo piensa que será su nivel de vida luego de los 30 años en comparación a sus padres, cuántas veces participó en riñas durante los últimos 12 meses, si alguna vez fue detenido.

Recibido el 15 de julio de 2014
Revisado el 28 de agosto de 2014
Aceptado el 31 de octubre de 2014

17 Como los diccionarios varían de año a año, especificamos sólo la descripción de la variable y no el código correspondiente.

LAS INEQUIDADES SOCIOTERRITORIALES EN EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA A SIETE AÑOS DEL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN

*Social and territorial inequities in the Access to the Universidad
de la República after seven years of regionalization*

SANTIAGO CARDOZO* Y VIRGINIA LORENZO**

Resumen. La Universidad de la República ha liderado desde 2007 un proceso de ampliación territorial de la Educación Superior que supuso la creación y/o fortalecimiento de las sedes universitarias regionales y de su oferta académica. En este artículo, comparamos dos cohortes de estudiantes: una previa y otra posterior a la ampliación de la oferta. Analizamos posibles cambios en la proporción de jóvenes, especialmente del Interior del país, que accede a la Universidad y en las inequidades regionales y sociales asociadas al acceso. Nuestros resultados no evidencian impactos significativos derivados de la ampliación de la oferta ni en el acceso ni en sus determinantes, pero sí una disminución del flujo de estudiantes del Interior a la capital.

Palabras clave: Educación Superior, acceso, equidad, regionalización

Abstract. *The regionalization process undertaken by the Universidad de la República since 2007 includes the foundation of university campuses in locations with no previous supply that led to a significant increase in the number and diversity of Higher Education careers available for students settled in the provinces. We search for changes in Higher Education access rates and in the social and regional inequities associated with university access odds. We based on two cohort follow-ups of students that faced higher education transition, respectively, right before and after regionalization. While we find no support for improvements, neither in overall access rates nor in its determinants, our results suggest that regionalization might have led to fewer students from the provinces who moved to Montevideo to carry on their educational careers.*

Keywords: Higher Education, access, equity, regionalization

* Sociólogo. Candidato a Doctor por la Universidad de la República (UdelaR). Docente e investigador del Departamento de Sociología de Universidad de la UdelaR e investigador de la DIEE-CODICEN. Integrante del Grupo de Investigación CSIC sobre Transiciones Educación-Trabajo (DS-FCS-UdelaR) y del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

** Licenciada en Sociología por la Universidad de la República (UdelaR). Candidata a Master en Ciencias Sociales por FLACSO - México. Asistente de investigación en el Grupo de Investigación CSIC sobre Transiciones Educación-Trabajo (DS-FCS-UdelaR).

Desde 2007, la Universidad de la República (UdelaR) ha emprendido un fuerte proceso de descentralización territorial. La política supuso la creación de nuevas sedes regionales, el fortalecimiento de las existentes y la ampliación de la oferta de carreras universitarias en el Interior del país. El objetivo principal de esta política consiste en democratizar el acceso a la UdelaR en términos de las inequidades regionales y sociales que supuso históricamente la concentración de la oferta.

En este artículo, exploramos la evolución reciente del acceso a la UdelaR e indagamos por posibles transformaciones en sus condicionantes socioeconómicos y territoriales. Nos basamos en la comparación de dos cohortes nacionales de estudiantes: 1) la que participó en la evaluación PISA en 2003 (Cohorte PISA 2003), que llegó a la edad normativa de finalización de la Educación Media sobre 2006-2007, es decir, en forma previa a la descentralización, y 2) la que participó en la edición PISA en 2009 (Cohorte PISA 2009), que alcanzó la misma etapa sobre 2012-2013, cuando el proceso de descentralización se encontraba considerablemente avanzado.

JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas, la Educación Superior (ES) ha experimentado un proceso de progresiva masificación en todos los países de América Latina, incluido Uruguay. Esta masificación es el resultado de diversas tendencias, entre las que se destacan, en general, el crecimiento en el número de personas que culmina la enseñanza media y una mayor demanda por educación y certificación entre los potenciales candidatos en virtud de los nuevos requerimientos de los mercados laborales.

En casi todos los países de la región, la masificación de la matrícula ha estado acompañada por un conjunto de transformaciones en los sistemas de ES (segunda generación de reformas) cuyo eje ha sido una doble diversificación: 1) horizontal, producto de la emergencia de nuevos proveedores de educación terciaria, especialmente vinculados con el sector privado, que ensancharon el panorama institucional y favorecieron una mucho mayor heterogeneidad de ofertas formativas, y 2) vertical, asociada a la formación de instituciones educativas y de carreras de distinto nivel, incluso al interior del sistema público, en correspondencia con la división social del trabajo, sus requerimientos de certificación, especialización e intensidad formativa (Jimenez y Lagos Rojas).

La expansión y diversificación de la ES dieron lugar, típicamente, a sistemas duales de ES: una educación pública con crecientes restricciones para el acceso (cupos, exámenes de ingreso) según los casos, asociados a los problemas de financiamiento y a un sector privado pago con restricciones asociadas a los costos de la matrícula. Tales restricciones no fueron significativas para detener las demandas de acceso a la ES, pero tendieron a afectar a los niveles de calidad,

en tanto las instituciones se fueron posicionando en circuitos diferenciados de calidad generando, además, una mayor flexibilidad de los modelos en términos pedagógicos, institucionales y organizacionales. Este nuevo escenario dual permitió ampliar la cobertura social y regionalmente, pero promovió circuitos diferenciados de calidad que derivaron en nuevas formas de inequidad asociadas a la calidad de la ES y al «valor» de las certificaciones de nivel terciario (UNESCO).

En la actualidad, la región viene procesando la llamada tercera generación de reformas de la ES, lo que supone seguir aumentando las oportunidades de acceso al nivel pero también de progresión y culminación de las carreras de toda la población y asegurar niveles de calidad básicos. En general, se reconoce que la masificación de la ES ha supuesto una creciente aunque no completa democratización del acceso, aunque persisten importantes inequidades vinculadas tanto al tipo de carrera-institución a las que acceden distintos grupos sociales como a las oportunidades de éxito en las trayectorias académicas posteriores. Por otra parte, la literatura internacional ha sugerido que la masificación de la ES, positiva de por sí, no implica necesariamente una reducción de las inequidades sociales en el acceso, especialmente cuando la incorporación de las clases o sectores más privilegiados no ha alcanzado el punto de saturación, puesto que son estos grupos quienes mejor y más aprovechan las nuevas oportunidades existentes (Shavit et al. 2007; Shavit y Blossfeld; Torche; Mare 1981).

Uruguay ha experimentado buena parte de estos procesos y enfrenta muchos de los desafíos comunes al resto de los países de la región, pero lo ha hecho en el marco de una estructura bastante particular de su sistema de ES, tal como se describe más adelante. En el marco de los objetivos de este artículo, nos interesa subrayar especialmente la fuerte concentración que tradicionalmente ha presentado la oferta universitaria, particularmente pública, en Montevideo, en desmedro de los departamentos del Interior. Este proceso ha comenzado a revertirse a impulsos de la reforma emprendida por la UdelaR desde 2007, que ha supuesto la creación de sedes y carreras universitarias en distintas regiones del país, la creación de nuevas carreras y la articulación de la UdelaR con otras instituciones en la provisión de servicios.

Entendemos que, si bien las nuevas formas de inequidad vinculadas con la diferenciación vertical y horizontal de la oferta, a la calidad y a la capacidad de progresión y acreditación, son altamente relevantes para el caso uruguayo, las tradicionales inequidades vinculadas directamente con las oportunidades de acceso al nivel siguen constituyendo una materia pendiente. En particular, nos focalizamos en este trabajo en dos dimensiones de la inequidad en el acceso: las vinculadas con el origen social y las vinculadas con la localización territorial. Procuramos, concretamente, valorar el efecto de la principal política de ampliación territorial de la oferta de ES sobre los niveles de inequidad social y territorial sobre las nuevas cohortes de estudiantes que enfrentan la elección de proseguir estudios post-secundarios.

A diferencia de lo que sucede en la enseñanza básica, especialmente primaria, en la ES la localización geográfica ha constituido hasta poco tiempo atrás un factor clave de desigualdad de oportunidades educativas. El carácter fuertemente concentrado de la oferta —especialmente universitaria— en la capital del país supuso históricamente que la consecución de estudios superiores, para la gran mayoría de la población del Interior, estuviera necesariamente vinculada con estrategias altamente costosas de movilización geográfica y, eventualmente, residencial. En este sentido, la dimensión regional de la segmentación en el acceso a la ES interactúa con la dimensión socioeconómica, lo que implica que los jóvenes de menores recursos localizados en las áreas más alejadas de la oferta terciaria han debido enfrentar condiciones doblemente desventajosas.

El proceso de expansión y diversificación de la oferta terciaria en el Interior, liderado desde el Estado y, en los últimos años, con un fuerte protagonismo de la UdelaR, constituye un cambio potencialmente importante en la estructura de oportunidades educativas de la población localizada en los departamentos correspondientes y sus áreas de influencia. En este marco, buscamos analizar los posibles impactos de estas transformaciones sobre 1) la proporción de jóvenes que llega a la UdelaR y, especialmente, 2) la estructura de igualdad-desigualdad en el acceso a la educación terciaria, es decir, sobre la fuerza de la asociación entre origen social, localización regional y acceso. Conceptualmente, esta pregunta implica articular los cambios en la estructura de oportunidades derivados de la creación, expansión y diversificación de la oferta con la capacidad o disposición de distintos grupos sociales para aprovechar dichos cambios.

Comparamos los resultados de las cohortes PISA 2003 y 2009 para responder a tres preguntas específicas: 1) ¿cómo variaron las tasas de acceso a la UdelaR antes y después del proceso de descentralización, tanto a nivel nacional como en las distintas regiones del país?; 2) ¿supuso la descentraliza

ción un menor flujo de estudiantes a la capital procedentes del interior del país?, y 3) ¿ha disminuido la determinación socioeconómica y territorial del acceso a la UdelaR entre las cohortes PISA 2003 y 2009?¹

CAMBIOS EN LA OFERTA EDUCATIVA DE NIVEL SUPERIOR

La estructura de la ES uruguaya ubica al país como un caso atípico en la región. Su primer rasgo distintivo es el carácter eminentemente gratuito del acceso, asociado a una notable preeminencia del sector público. Los distintos servicios de la UdelaR, sumados a la oferta de los institutos de formación docente dependientes de ANEP albergan en conjunto a aproximadamente el 90% de la matrícula del

1 Nuestro análisis se enmarca en un estudio más general sobre las transformaciones recientes en el acceso a la ES en todas sus modalidades, basado en la comparación de las trayectorias académicas de las cohortes PISA 2003 y PISA 2009. Este estudio implica la implementación de la Primera Encuesta Retrospectiva en 2014 a la cohorte PISA 2009, actualmente en curso.

nivel (unos 120 mil estudiantes, según datos del MEC 2011). A excepción del sistema de contribuciones que rige para los egresados con más de cinco años de la UdelaR que se encuentran en actividad (Fondo de Solidaridad), esta oferta no supone formalmente ningún costo económico directo. En segundo término, salvo contadas excepciones, no existen en el país pruebas o exámenes de calificación para el ingreso a la ES que restrinjan las opciones académicas a elección del estudiante. En tercer lugar, tampoco existe competencia entre estudiantes para acceder a un cupo limitado de plazas para los programas académicos ofertados, con la excepción del Instituto Superior de Educación Física, la Escuela Universitaria de Tecnologías Médicas y la Escuela Universitaria de Música. En otros términos, el único requisito formal para el acceso a las carreras de este nivel es la acreditación de la Educación Media Superior en sus distintas modalidades. En consecuencia, en Uruguay, los posibles cambios en los niveles de acceso y en su inequidad dependen en buena medida de la disponibilidad de la oferta, lo que justifica un estudio específico, como este, sobre los impactos de la territorialización de las carreras académicas.

A pesar de estos rasgos, el acceso a la ES ha sido tradicionalmente, y sigue siendo en la actualidad, comparativamente bajo y triplemente segmentado en términos sociales, académicos y regionales. De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística (MEC, 39), apenas uno de cada cuatro jóvenes entre los 24 y los 29 años (24%) había ingresado en 2010 a la ES. Este valor indica un «crecimiento» de apenas cuatro puntos respecto a la cobertura registrada para la «cohorte» anterior (personas entre 30 y 39 años de edad) y de seis puntos en comparación con la población de entre 40 y 49 años, lo que refleja un crecimiento extremadamente moderado.²

Toda la evidencia disponible en el país indica, en segundo lugar, profundas inequidades sociales en el acceso. Sobre 2010, la ES seguía estando, en los hechos, virtualmente vedada a los jóvenes pertenecientes a las familias del primer quintil de ingresos: apenas el 2% de los individuos en estos contextos llegaba a matricularse en cursos terciarios. La proporción para el quintil más rico era 25 veces mayor y se ubicaba en torno al 50% (MEC, en base a ECH-INE), proporción de todos modos muy baja en términos comparados.

La investigación nacional sugiere, en tercer término, que la segmentación social es el resultado de una fuerte selectividad en las trayectorias académicas a lo largo de los niveles educativos previos, especialmente durante la enseñanza media. Los resultados del primer estudio Pisa Longitudinal para Uruguay (PISA-L 2003) sugieren un

2 A los bajos niveles de acceso, deben agregarse importantes problemas de eficiencia interna. De acuerdo con datos de la CEPAL, apenas el 5,1% de los uruguayos entre 25 y 29 años lograban completar cuatro o cinco años de educación terciaria, proporción baja en la perspectiva regional e internacional. De hecho, el importante crecimiento de la matrícula de nivel superior en el correr de las últimas décadas no desembocó en un aumento similar en los egresos, debido a las altas tasas de abandono o deserción de los estudios, en buena parte concentrados en los primeros años de las carreras, y a que muchos alumnos emplean un número de años mucho más elevado del previsto para completar sus cursos (Boado). Ambos rasgos han sido una constante histórica en el nivel, tal como fue subrayado en el informe de la CIDE hace medio siglo.

profundo condicionamiento del desarrollo de competencias cognitivas y del sector institucional en la Educación Media sobre las probabilidades de acceso a la ES. El seguimiento de la cohorte de estudiantes que participó en PISA 2003 mostró, efectivamente, que la transición a la ES fue cinco veces mayor entre la «elite académica», esto es, quienes se ubicaron en los niveles más altos de competencia en las pruebas PISA, que entre los estudiantes con desempeños inferiores al umbral de «alfabetización» (75% y 15% respectivamente). Asimismo, el acceso a estudios terciarios estuvo altamente segmentado por sector institucional: 79% para los jóvenes que hicieron Educación Media en el sector privado, 27% para los de liceos públicos y 18% en la educación técnico-profesional (Fernández y Boado; Fernández, 21-22).

A la segmentación social y académica debe agregarse una pauta histórica de segmentación regional, favorable a la población ubicada en Montevideo. La brecha entre la capital y el Interior en la tasa de asistencia a la educación formal que a los 17 años se ubica en torno a los seis puntos (71% y 65%), asciende a 16 sobre los 20 años (51% vs. 35%) y a 20 puntos a la edad de 22, lo que arroja un ratio de casi dos estudiantes de la capital por cada uno del Interior en las edades que corresponden con la ES (44% y 24%, respectivamente). Las brechas regionales responden, en buena medida, a la histórica concentración de la oferta en Montevideo.

En el último cuarto de siglo, el sistema de ES uruguayo experimentó un conjunto de transformaciones estructurales (Fernández). Entre los hitos más relevantes en este sentido, deben mencionarse al menos los siguientes. Primero: el quiebre del monopolio estatal en la oferta universitaria desde 1984, a partir de la fundación y habilitación de las universidades e institutos universitarios privados. Hasta poco tiempo atrás, esta nueva oferta privada se concentró exclusivamente en Montevideo siguiendo el patrón de centralización histórico de la UdelaR. Actualmente, el sistema privado cubre a unos 15 mil estudiantes y ha comenzado a extenderse a algunas localidades del Interior. Segundo: la creación de los Centros Regionales de Profesores (CERP) de ANEP en el Interior en la segunda mitad de los noventa los que, sumados a los viejos Institutos de Formación Docente (IFD),³ se constituyeron en la oferta terciaria con mayor presencia fuera de Montevideo. Tercero: la transformación de un conjunto de carreras en licenciaturas (por ejemplo, Educación Física) y el reconocimiento del carácter terciario (carreras de grado del Ejército, la Marina y la Aviación) o universitario (como la formación docente) de otras, a partir de la aprobación de la Ley General de Educación de 2008.⁴

3 Los IFD están emplazados en los 18 departamentos del Interior, lo que los ubica como la oferta terciaria con mayor nivel de descentralización y, durante mucho tiempo, como la única oferta de este nivel en amplias regiones del país.

4 En la experiencia internacional, la expansión de la ES ha estado acompañada generalmente de un proceso paralelo de diversificación de la oferta. En buena parte de los casos, de hecho, la masificación de la educación terciaria ha sido el resultado de la creación de cursos y carreras cortas o del reconocimiento del carácter terciario o universitario de otras ya existentes y no necesariamente de la expansión del acceso a las carreras tradicionales.

En relación a la descentralización territorial de la oferta, en cuarto término, la transformación más importante, luego de la creación de los CERP en los noventa, ha sido el proceso emprendido por la UdelaR desde 2007, articulado en torno al impulso a los Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (PRET) y a la creación de los Centros Universitarios Regionales (CENUR). El plan supuso la creación, ampliación o fortalecimiento de un conjunto de sedes universitarias en distintas regiones del Interior, con altos niveles de autonomía pero articuladas con otras instituciones públicas (ANEP, intendencias, entre otras) y con la sede central de la UdelaR, que desarrollan ofertas educativas, polos de investigación y propuestas de extensión en distintos ejes temáticos (UdelaR 2012; 2010; 2009).

La presencia de la UdelaR en el Interior se remonta a más de 50 años, vinculada con las primeras experiencias en Salto con los Cursos Libres de Derecho en 1956, la creación de la Estación Experimental (EEMAC) en 1963 en Paysandú y el surgimiento de las Casas de la Universidad de Paysandú (1969), Tacuarembó (1988) y Rivera (1989). Sin embargo, la oferta académica de enseñanza ha sido históricamente limitada y sumamente heterogénea en las distintas regiones del país.

En la región Noroeste (cuya área de influencia se extiende desde Río Negro hasta Artigas), la Regional Norte con sede en Salto (RN) y el Centro Universitario de Paysandú (CUP) tenían al 2007 un desarrollo relativamente importante, con una oferta de más de veinte carreras cada una. En la región Noreste (que incluye los departamentos de Rivera, el norte de Tacuarembó, Cerro Largo y parte de Artigas), el Centro Universitario de Rivera (CUR), creado como tal en 2002 sobre la base de la anterior Casa de la Universidad, tenía en 2007 no más de cinco carreras en funcionamiento. En tanto, la Casa de la Universidad de Tacuarembó (CUT) carecía de oferta académica de enseñanza. La región Este (Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja) contaba asimismo con una muy escasa oferta académica pública aunque, como se comentó antes, la oferta privada era comparativamente importante, especialmente en Maldonado. En los restantes departamentos del Interior (regiones Suroeste y Centrosur), no existe prácticamente presencia universitaria (UdelaR 2012).

A partir de 2005, el Consejo Directivo Central (CDC) de la UdelaR adoptó un conjunto de resoluciones relacionadas con el desarrollo universitario en el Interior. En relación a la oferta de enseñanza, interesa señalar dos aspectos centrales: la creación en 2007 del Centro Universitario de la Región Este (CURE) y la definición de los Programas Regionales de Enseñanza Terciaria (PRET) ese mismo año, que apuntaban a la consolidación de la oferta universitaria existente y al desarrollo de nuevas ofertas en articulación con otras instituciones como la ANEP (especialmente con el Consejo de Educación Técnico-Profesional y con la Formación Docente), las intendencias y otros actores locales.

En la actualidad, la UdelaR cuenta con sedes en Salto y Paysandú (región Noroeste), Rivera y Tacuarembó (región Noreste), Maldonado, Rocha y Treinta y Tres (región Este). Al 2011, estas sedes ofrecían 83 carreras (en forma total o parcial) y albergaban casi 9 mil estudiantes (Tabla 1). A marzo de 2012, el número

Tabla 1. NÚMERO DE CARRERAS Y DE ESTUDIANTES DE UDELAR EN EL INTERIOR
Según región. Año 2011.

REGIÓN	CARRERAS	ESTUDIANTES
Noroeste	56	6.315
Nordeste	12	572
Este	15	1.995
Total	83	8.872

FUENTE: Adaptado de UdelaR 2012, 27.

de estudiantes cursando carreras universitarias en las distintas sedes del interior ascendía a más de 10 mil (UdelaR 2012, 88).

Entre las ofertas provistas actualmente en las sedes del Interior, se encuentran, entre otras: las licenciaturas de Recursos Naturales y Enfermería (Rivera), las carreras de Tecnólogo en Madera (Rivera) y Tecnólogo Cárnico (Tacuarembó), ofrecidas conjuntamente con el CETP y, en el último caso, con el INIA en la Región Noreste; las licenciaturas en Diseño de Paisajes y en Gestión Ambiental (Maldonado), la licenciatura en Lenguajes y Medios Audiovisuales (Rocha) o la carrera de tecnólogo en Informática (Facultad de Ingeniería y CETP en Maldonado) en la Regional Este; las carreras de Agronomía, Veterinaria, Derecho y Escribanía (Salto y Paysandú), las licenciaturas en Ciencias Hídricas Aplicadas, en Trabajo Social y en Ciencias Sociales (Salto), en Archivología (Paysandú) o las carreras de Tecnólogo Mecánico, Químico e Informático (Paysandú, junto con el CETP) o de Higienista Odontológico (Salto y Paysandú). El cuadro A1 anexo presenta un listado completo de las carreras disponibles en cada región.

UN MODELO CONCEPTUAL DE ELECCIONES EDUCATIVAS

Las teorías sobre elecciones educacionales derivadas de la perspectiva de la elección racional ofrecen un marco apropiado para articular conceptualmente las oportunidades y restricciones sociales y geográficas con las estrategias y lógicas de decisión individual o familiar, es decir, para predecir cómo distintos grupos sociales reaccionarán ante un incremento de las oportunidades educativas (Breen y Goldthorpe; Erikson et al.; Jonsson y Erikson).

Las aspiraciones y elecciones educativas son entendidas desde esta perspectiva como un plan racional para la inserción futura en la estratificación social. En su forma más genérica, el modelo conceptual supone que las elecciones educativas son el resultado de la valoración de los beneficios (B) y costos (C) atribuidos a distintas alternativas educativas y de las probabilidades subjetivas de éxito (P) en cada una de ellas. La alternativa básica, en el contexto de nuestra discusión, es entre matricularse y no matricularse (y, por ejemplo, ingresar al mercado de trabajo), aunque el modelo conceptual puede ampliarse a la consideración de distintas opciones (entre carreras cortas y largas, académicas o técnicas, etc.).

Los beneficios (B) son todos aquellos retornos monetarios y no monetarios de corto y mediano plazo asociados a la alternativa en cuestión. El beneficio paradigmático viene dado por el acceso a determinadas posiciones ocupacionales o niveles de ingreso asociados a los distintos trayectos y logros educativos. Cada alternativa, a su tiempo, está asociada a un conjunto de costos (C) monetarios directos (pago de matrícula, traslado, alojamiento) e indirectos (postergación del inicio de la carrera ocupacional), así como a un conjunto de costos no monetarios en términos del tiempo y esfuerzos necesarios para completar con éxito cada trayecto. Las probabilidades de éxito (P), en tercer lugar, reflejan las expectativas subjetivas de aprobar-completar el nivel iniciado y están determinadas por la autovaloración que cada individuo realiza sobre sus propias habilidades en base a su desempeño anterior en el sistema educativo.

El modelo conceptual supone que los beneficios adicionales para quienes fracasan en cualquier alternativa educativa iniciada pueden considerarse nulos ($B=0$), mientras que los costos permanecen fijos en C. Formalmente, la utilidad de la alternativa i viene dada por: $U_i = P_i * B_i - C_i$. El modelo de elección implica que los beneficios esperados de las distintas alternativas se comparan con sus costos y con las expectativas subjetivas de éxito. Los individuos optarían por aquella alternativa que maximiza la utilidad esperada U_i .

Como han subrayado Jan Jonsson y Robert Erikson, adicionalmente, la elección está restringida por otras dos condiciones. Primero, se supone que la alternativa i solo será considerada si forma parte del conjunto de «opciones disponibles». Por ejemplo, hasta poco tiempo atrás en Uruguay, la elección de una orientación en el bachillerato (científica, humanística, biológica) habilitaba para algunos trayectos terciarios pero, al mismo tiempo, bloqueaba otros. En un escenario de competencia por cupos, un nivel bajo de desempeño podría incidir en el mismo sentido.

En el contexto de nuestra discusión, la lejanía territorial respecto a la localización de la oferta podría considerarse como un caso particular de opción «no disponible», aunque en principio los individuos siempre podrían movilizarse, con el consecuente aumento en (C). El mecanismo de «aversión al riesgo», propuesto originalmente por Richard Breen y John Goldthorpe, constituiría una segunda restricción. La hipótesis es que cada opción conlleva un riesgo, definido como una función de sus costos y de las expectativas individuales de éxito, es decir: $r_i = (1-P_i)*C_i$. Se supone que cada individuo define un umbral máximo de riesgo aceptable (R) que restringe la elección a aquellas alternativas para las que se cumple que $r_i \leq R$.

Este modelo básico de elecciones educacionales predice fuertes diferencias en función del origen social. Primero, debido a los efectos primarios de la estratificación social sobre la habilidad y los resultados académicos (Boudon), las expectativas subjetivas de éxito (P) dependen directamente de los recursos económicos y culturales de las familias de los estudiantes. Este primer mecanismo es perfectamente compatible en sus efectos esperados con las teorías de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron) pero no forma parte, estrictamente,

de lo que el modelo racional pretende explicar. Segundo, aunque los costos (C) de cada alternativa son iguales en términos absolutos, en términos relativos son mayores para las familias de menores recursos. Tercero, el máximo nivel de riesgo aceptable (R) depende del origen social, dado que es una función de (P), por lo que R incidirá en el mismo sentido en la asociación entre origen y logro educacional. Cuarto, se asume que los estudiantes (o sus familias) definen un umbral mínimo de logro educativo dado por su posición social de origen (por ejemplo, el máximo nivel alcanzado por sus padres) y que, más allá de este umbral, la utilidad marginal de avanzar en la educación es decreciente. Dado que los umbrales mínimos de logro son menores para los estudiantes de las clases bajas que para los de las altas y, por tanto, también la utilidad marginal de seguir estudiando en los ciclos superiores, sus expectativas de éxito deberán ser comparativamente mayores para que la alternativa de seguir un año adicional constituya una opción razonable.

ESTRUCTURA DE OPORTUNIDADES Y DECISIONES EDUCATIVAS

La rápida expansión y diversificación de la UdelaR en el Interior en los últimos años implica un cambio en la estructura de oportunidades que debería impactar directamente sobre algunos de los componentes básicos del modelo de decisión descrito más arriba. En primer término, al acercar la oferta territorialmente, disminuye los costos directos (C), tanto monetarios como no monetarios, de la ES para la población ubicada en las regiones de influencia. En segundo lugar, incide sobre los riesgos (R) y las expectativas de éxito (P), en tanto habilita una serie de estrategias de apoyo familiar (por ejemplo, de cuidado) que quedarían restringidas ante la necesidad de movilización territorial para proseguir estudios cuando la oferta estaba circunscrita a unas pocas localidades del país. En tanto, la diversificación horizontal de la oferta, en particular la creación de tecnicaturas o carreras cortas que no impliquen necesariamente una apuesta académica de largo plazo, en tercer lugar, operan en el mismo sentido sobre C, R y P.

De acuerdo con el modelo conceptual expuesto, la expansión y diversificación de la oferta educativa de nivel terciario en las regiones del interior debería impactar en dos sentidos. Primero, en un aumento de la proporción absoluta de la población ubicada en estos departamentos que accede a la Universidad y, por ende, en la disminución de las inequidades de origen territorial. Segundo, en un aumento del acceso de los sectores de origen bajo ubicados en esas regiones disminuyendo por tanto las inequidades sociales.

EXPANSIÓN DE LA OFERTA Y «DESIGUALDADES PERSISTENTES»

Buena parte de la investigación internacional, especialmente en los países desarrollados, sugiere sin embargo «efectos persistentes» de la desigualdad de oportunidades educativas en contextos de fuerte expansión de la educación terciaria y a pesar de procesos estructurales que implican menores barreras económicas para educarse, el fortalecimiento de los sistemas de bienestar o las mejoras en las condiciones de vida (Shavit, Arum, Gamoran y Menahem, 2007).⁵ Esto es, a pesar de la tendencia al aumento en los niveles educativos entre las nuevas generaciones (masificación), no es claro que los efectos del origen social sobre los logros se hayan modificado en términos relativos (Shavit y Gamoran; Shavit y Blossfeld; Torche; Mare 1981).

En relación al acceso a la ES, específicamente, esta «desigualdad persistente» se explica por el hecho de que los estratos sociales más aventajados también se benefician de la expansión de las oportunidades educativas, mientras no alcancen los niveles de «saturación», es decir, mientras el acceso al nivel no sea universal para los miembros de esos estratos (Raftery y Hout). En el contexto del actual proyecto, por ejemplo, una eventual disminución de las desigualdades regionales (especialmente, entre Montevideo y el Interior) podría coexistir con pautas persistentes de estratificación por origen social al interior de las regiones. El punto es especialmente crítico en el caso uruguayo dado que no solo el acceso a la ES sino también los egresos del nivel anterior están lejos de ser universales y se encuentran además altamente segmentados por el origen social. En este sentido, los posibles impactos en términos de equidad de una expansión del nivel superior podrían verse seriamente limitados por la ausencia de mejoras sustantivas en las tasas globales de acreditación del bachillerato y por la persistencia de la estructura de desigualdades sociales en dicho ciclo.⁶

DATOS Y MÉTODO

Basamos nuestro análisis en la comparación del acceso a la ES, específicamente en servicios de la UdelaR, de las cohortes de estudiantes uruguayos que participaron en las ediciones PISA 2003 y 2009, la primera previa y la segunda posterior al proceso de descentralización territorial de la oferta universitaria. Para la cohorte PISA 2003, nos basamos en los microdatos generados por el primer estudio Pisa Longitudinal (PISA-L 2003), coordinado por Tabaré Fernández y Marcelo Boado desde la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR (Fernández y Boado; Fernández, Boado y Bonapelch). Por razones de comparabilidad, utilizamos la información correspondiente a la Primera Encuesta Retrospectiva aplicada en

5 Esto no quiere decir, tal como señalan los propios autores, que la expansión educativa no sea positiva por sí misma, aun si la selectividad social permanece estable. El hecho de que más personas de todos los estratos sociales, incluidas las clases bajas, alcancen niveles de educación superiores, es un logro importante con consecuencias deseables en términos de bienestar y desarrollo.

6 No abordamos este último problema en el marco de este artículo.

2007 sobre los 20 años de edad. Para la Cohorte PISA 2009, en segundo término, hemos articulado la información derivada de la base PISA nacional con los registros de inscripción de las bedelías de todos los servicios de la UdelaR desde 2011 a 2013 y con los datos del Censo Universitario de 2012.

En ambos casos, se trata de muestras estadísticamente representativas a nivel de todo el país de las personas de 15 años escolarizadas en 2003 y 2009 respectivamente, en instituciones de educación media. Los tamaños muestrales son de $n=2.201$ para la cohorte 2003 y de $n=5.957$ para 2009.⁷

El criterio de regionalización del que partimos distingue cuatro grandes áreas geográficas que definen situaciones distintas de partida y de llegada en relación a la penetración de la oferta universitaria:

MONTEVIDEO Y ÁREA METROPOLITANA. Esta región ha concentrado históricamente la mayor parte de la oferta terciaria, especialmente universitaria. Entérminos relativos, los cambios han sido mínimos en el período de referencia. La inclusión de esta región juega esencialmente un papel de control del efecto «historia». En este caso particular, permitirá controlar «hipótesis rivales» respecto a las tasas de acceso global a la UdelaR que pudieran derivar por ejemplo de cambios en las coyunturas socio-económicas generales del país para una y otra cohorte de estudio.

LA REGIÓN ESTE. Está integrada por los departamentos de Maldonado, Rocha, Treinta y Tres y Lavalleja. Constituye uno de los polos más dinámicos de desarrollo de la ES en el Interior en los últimos años, tanto en relación a su magnitud como en cuanto a la creciente diversificación de la oferta. Se trata de una región que contaba, en forma previa a las transformaciones que nos ocupan, con un desarrollo relativamente importante de su oferta académica, especialmente de carácter privado, con una fuerte concentración en el departamento de Maldonado y en carreras tradicionales.

LA REGIÓN NORESTE. Comprende los departamentos de Rivera, Tacuarembó, Cerro Largo y Artigas.⁸ Esta región ha experimentado un fuerte desarrollo relativo de carreras de nivel terciario en los últimos años, habida cuenta de la virtual ausencia hasta poco tiempo atrás de oferta terciaria. En este caso, por tanto, las transformaciones, en términos relativos, han sido máximas.

RESTO DEL PAÍS. Incluye las regiones Suroeste y Centrosur, con desigual grado de penetración histórica de la enseñanza terciaria. Al igual que Montevideo y su Área Metropolitana, se la incluye especialmente como una estrategia de control.

7 La Primera Encuesta a la cohorte PISA 2003 se aplicó sobre una sub-muestra aleatoria estratificada de la muestra nacional PISA. Para la segunda cohorte, trabajamos sobre el conjunto de la muestra nacional.

8 A excepción de Bella Unión.

Los resultados preliminares que presentamos en este artículo enfrentan tres limitaciones que conviene explicitar. En primer lugar, nuestras comparaciones no consideran otras modalidades de ES aparte de la UdelaR, lo que implica que solo observamos parcialmente el resultado de interés, a saber: el acceso a la ES en su conjunto. Cabe señalar al respecto que la UdelaR concentra una proporción ampliamente mayoritaria de los ingresos a la ES, cercana al 90%, lo que minimiza en parte este primer problema.

En segundo término, no sabemos todavía cómo variaron las tasas de egreso de la Educación Media entre ambas cohortes. En la medida en que el acceso a la ES, incluida la UdelaR, es condicional a la finalización del nivel anterior, lo correcto sería realizar estimaciones en términos de probabilidades condicionadas siguiendo el esquema clásico propuesto por Robert Mare (2006; 1981; 1980) y de uso común en los estudios sobre transiciones educativas. De acuerdo a estimaciones indirectas realizadas con datos de corte transversal en base a las encuestas de hogares del INE y presentados en el Observatorio de la Educación de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE) del CODICEN, los egresos de la Educación Media habrían tendido a aumentar en los años correspondientes a nuestras dos cohortes de comparación: de 25.8% a 28.4 entre 2007 y 2012 para la población de 18 a 20 años y de 34.85 a 38.3% en el mismo período entre los 20 y los 22. Aunque leve, este incremento supone que un número mayor de jóvenes llegaría a estas edades con posibilidades de transitar a la ES en la cohorte 2009 que en la anterior. A niveles constantes de inscripción entre los egresados, debería esperarse un aumento global en el acceso a la ES, proporcional al crecimiento de la tasa de finalización de la educación media. No podemos, con la información que disponemos a la fecha, controlar esta circunstancia, pero conocemos en cambio el sentido de los posibles sesgos a que nos expone y que indican máxima cautela en el caso de encontrar un aumento en el acceso a la UdelaR en la cohorte 2009 respecto a la cohorte 2003, pero no en caso contrario.

En tercer término, la descentralización de la UdelaR no es el único cambio acontecido en el período de interés que podría afectar las pautas de acceso de los jóvenes a estudios superiores. Al no incorporar en forma sistemática otros posibles factores exógenos a nuestra explicación, no estamos en condiciones de descartar en forma robusta otras hipótesis rivales a la que nos ocupa, por ejemplo, vinculadas con el impacto de los cambios en el mercado de trabajo sobre las elecciones educativas.⁹

9 Las primeras dos limitaciones señaladas serán superadas una vez que contemos con la información derivada de la Encuesta 2014 que actualmente estamos levantando y que nos permitirá reconstruir las trayectorias educativas de la cohorte PISA 2009 en su totalidad, tal como se ha hecho con la cohorte anterior. La tercera, en tanto, forma parte del programa de investigación más amplio en que se enmarca el presente estudio y será abordada oportunamente.

RESULTADOS

Presentamos nuestros resultados en tres secciones. En la primera, describimos el perfil de los jóvenes de la cohorte PISA 2009 que lograron acceder a la UdelaR en función de cuatro dimensiones básicas: demográfica (región de origen y sexo), académica (condición de rezago escolar y desempeño en la prueba de Lectura PISA a los 15 años), institucional (sector público y privado) y socioeconómica (capital familiar global). La segunda sección se ocupa de las transformaciones y permanencias en el acceso a la UdelaR respecto de la proporción que ingresa y a la distribución territorial de las inscripciones en función de la región de origen (donde estudiaba el joven a los 15 años) para las cohortes 2003 y 2009. En la tercera y última sección analizamos posibles cambios en la estructura de determinantes socioeconómicos y territoriales del acceso a la UdelaR. Específicamente, indagamos por posibles efectos de interacción entre la cohorte, la región de origen y el nivel de capital familiar global.

QUIÉNES ACCEDEN A LA UDELAR (PISA 2009)

La Tabla 2 describe el acceso a la UdelaR para la cohorte PISA 2009 en función de las variables indicadas más arriba. Nuestras estimaciones indican, en primer lugar, que algo menos de la cuarta parte de esta cohorte se había matriculado en algún servicio de la UdelaR hasta 2013 (23.1%).¹⁰ Esta proporción es algo menor en los departamentos de la región Este del país (20.3%) y especialmente del Nordeste (16.9%), aunque las diferencias solo son estadísticamente significativas en este último caso. En tanto, las mujeres se han incorporado a la UdelaR más que los varones (27.6% y 18.0% respectivamente), patrón extensamente documentado en el país sobre las diferencias de género en el sistema educativo.

En segundo término, el acceso aparece fuertemente asociado al grado de progresión escolar que el joven había alcanzado a los 15 años: el acceso es casi nulo entre los jóvenes que, en ese momento, presentaban al menos un año de rezago respecto al grado normativo (1.2% en comparación con el 37.2% entre quienes cursaban el grado esperable para su edad). Asimismo, se constata una fuerte segmentación académica en términos de las habilidades cognitivas demostradas en las pruebas PISA de Lectura de 2009: casi el 60% de los jóvenes de más altos desempeños (estrato 1) se encontraba en la UdelaR en 2011, 2012 o 2013, frente a un 30.3% en el estrato 2 y un 6% en el estrato 3, que corresponde a aquellos estudiantes que no superaron el umbral mínimo de competencias lectoras.

Nuestros resultados también muestran, en tercer lugar, una fuerte segmentación según el sector institucional seguido en la educación media. Las tasas de acceso a la UdelaR para la cohorte PISA 2009 se ubican en 20.8% entre los

10 El Universo PISA 2009 era representativo del 80.4% de la cohorte edad (el 20% restante estaba rezagado en la Educación Primaria o no asistía al sistema educativo, por lo que quedó fuera de la evaluación). Aplicando un factor de corrección de 0.84 a la proporción de la cohorte PISA 2009 que accede a la UdelaR se puede obtener la estimación relativa a la cohorte poblacional: $23.1 * 0.84 = 19.4\%$.

Tabla 2. PROPORCIÓN QUE ACCEDE A LA UDELAR SEGÚN VARIABLES SELECCIONADAS.
Cohorte PISA 2009

	MEAN	SE	LI	LS
TOTAL	0.231	0.006	0.219	0.242
MVD+AM	0.244	0.009	0.226	0.261
ESTE	0.205	0.017	0.171	0.239
NORDESTE	0.169	0.017	0.135	0.203
RESTO	0.238	0.010	0.218	0.257
Varón	0.180	0.008	0.164	0.195
Mujer	0.276	0.009	0.259	0.293
Sin rezago	0.372	0.009	0.355	0.389
Con rezago	0.012	0.002	0.007	0.016
Estrato 1	0.599	0.022	0.555	0.643
Estrato 2	0.303	0.009	0.285	0.321
Estrato 3	0.060	0.005	0.050	0.071
Secundaria pública	0.208	0.007	0.194	0.221
Privado	0.474	0.016	0.442	0.506
Utu	0.052	0.007	0.037	0.066
KFG=Cuartil 1	0.066	0.007	0.053	0.080
KFG=Cuartil 2	0.156	0.011	0.135	0.177
KFG=Cuartil 3	0.280	0.014	0.253	0.307
KFG=Cuartil 4	0.352	0.011	0.330	0.375

FUENTE: Elaboración propia en base a los microdatos de PISA 2009 y a datos de las Bedelías de Udelar.

estudiantes de los liceos públicos, caen al 5.2% en la educación técnico-profesional y alcanzan al 47.4% en el sector privado. Finalmente, la evidencia para esta cohorte vuelve a mostrar las profundas inequidades socioeconómicas que pautan el ingreso a la ES: la probabilidad de que un joven perteneciente a los sectores más desaventajados (primer cuartil del índice de capital familiar global) alcance a iniciar una carrera en la Udelar es de 6.6%, mientras que en el estrato más alto (cuartil superior) trepa al 35.2%, una proporción más de cinco veces mayor.¹¹ Estos resultados son altamente consistentes con la investigación nacional sobre el tema. En las secciones siguientes intentaremos determinar *si y en qué medida* estos factores clásicos de inequidad educativa han modificado su intensidad en relación a la cohorte PISA 2003, es decir, luego del impulso a la descentralización y diversificación de la oferta universitaria.

11 El índice de capital familiar global es un puntaje factorial derivado de un análisis de componentes principales que incorpora variables de capital económico (equipamiento del hogar), capital cultural objetivado e institucionalizado (bienes culturales y niveles de educación de padre y madre) y estatus socio-ocupacional del hogar, medidas al momento de la evaluación PISA.

Tabla 3. ACCESO A LA UDELAR SEGÚN REGIÓN. Cohortes PISA 2003 y PISA 2009

	COHORTE PISA 2003				COHORTE PISA 2009			
	PROPORCIÓN	SE	LI	LS	PROPORCIÓN	SE	LI	LS
TOTAL	0.228	0.011	0.206	0.250	0.231	0.006	0.219	0.242
AM	0.266	0.019	0.229	0.304	0.244	0.009	0.226	0.261
ESTE	0.166	0.026	0.115	0.217	0.205	0.017	0.171	0.239
NE	0.135	0.024	0.088	0.181	0.169	0.017	0.135	0.203
RESTO	0.233	0.020	0.194	0.272	0.238	0.010	0.218	0.257

FUENTE: Elaboración propia en base a los microdatos de PISA 2009 y a datos de las Bedelías de UdelaR y a los microdatos del PISA-L 2003-2007.

LA EVOLUCIÓN DEL ACCESO A LA UDELAR ENTRE LAS COHORTES PISA 2003 Y 2009

La Tabla 3 presenta estimaciones comparativas de las tasas de acceso a la UdelaR en las cuatro regiones del país definidas anteriormente para las cohortes PISA 2003 y PISA 2009. El primer resultado de interés que surge de nuestros análisis es que, a nivel global, las tasas de acceso a la UdelaR para ambas cohortes se mantuvieron básicamente estables, en torno al 23%. Tampoco detectamos variaciones importantes, en segundo lugar, en la proporción de jóvenes que se matriculó en la UdelaR en cada una de las cuatro regiones consideradas. A lo sumo, nuestros datos sugieren un posible aumento, en cualquier caso leve, en las regiones Este (de 0.166 a 0.205) y Noreste (de 0.135 a 0.169) que, con los márgenes de error que manejamos, podríamos no llegar a captar como estadísticamente significativo.

El tercer resultado de interés es el siguiente: prácticamente todos los jóvenes de la primera de las dos cohortes que llegaron a iniciar estudios en la UdelaR se matricularon en una institución ubicada en la capital del país, independientemente de su origen geográfico. Tal como se muestra en la Tabla 4, así lo hizo el 99.8% de los procedentes de Montevideo y su Área Metropolitana, el 96.6% en la región Este, el 97.1% en el Nordeste y el 95.0% en el resto del país. Para la cohorte PISA 2009 que, como hemos insistido, llegó a esta etapa de su trayectoria educativa sobre 2012 luego de la descentralización de la oferta universitaria, Montevideo continúa siendo el destino mayoritario, pero ya no el único: un 10% de los ingresos a la UdelaR en esta segunda cohorte se produce en las sedes del Interior (20% si no se toma en cuenta a los estudiantes originarios de la capital). Esta proporción es levemente menor en la región Nordeste y apenas mayor en el Resto del País, probablemente por influjo de la Regional Norte. Notoriamente además, los estudiantes que se matriculan en el interior lo hacen, casi en su totalidad, en su región de origen. El Noreste representa una excepción parcial a esta pauta, puesto que en esta región las inscripciones se encuentran repartidas casi en partes iguales con jóvenes que estudian en sedes universitarias del Resto del País.

Tabla 4. ESTUDIANTES QUE INGRESARON A LA UDELAR SEGÚN REGIÓN EN LA QUE SE MATRICULARON POR REGIÓN DE PROCEDENCIA. Cohortes pisa 2003 y PISA 2009. En %

REGIÓN DESTINO	REGIÓN DE ORIGEN									
	COHORTE PISA 2003					COHORTE PISA 2009				
	MVD AM	ESTE	NE	RESTO	TOTAL	MVD AM	ESTE	NE	RESTO	TOTAL
MVD y AM	99.8	96.6	97.1	95.0	97.7	99.9	81.6	83.2	78.0	89.8
Este	0.0	3.4	0.0	0.0	0.3	0.0	18.1	2.7	0.5	1.9
Noreste	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.1	0.0	7.5	0.2	0.7
Resto	0.3	0.0	2.9	5.0	2.0	0.0	0.3	6.6	21.3	7.7
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

FUENTE: elaboración propia en base a los microdatos de PISA 2009 y a datos de las bedelías de Udelar y a los microdatos del PISA-L 2003-2007

En definitiva, nuestros primeros resultados sugieren que la expansión territorial de la oferta universitaria ha tenido como principal efecto un cambio en la distribución de los estudiantes en favor de las sedes del Interior. Este cambio ha supuesto que un conjunto de jóvenes del Interior permanezca en sus regiones de origen (no necesariamente en sus localidades) en lugar de trasladarse a la capital del país para iniciar sus estudios superiores. En cambio, no encontramos evidencia relativa a una mejora en el nivel global de acceso a la Udelar entre ambas cohortes.

La pregunta que resta por responder es si, y en qué grado, esta situación ha implicado una disminución de las inequidades, especialmente socioeconómicas, en el acceso para la población ubicada en el interior del país. Abordamos este aspecto en la sección siguiente.

¿HAN CAMBIADO LOS DETERMINANTES EN EL ACCESO A LA UDELAR?

La Tabla 5 presenta los resultados de un modelo logístico binario sobre la probabilidad de acceder a la Udelar en función de la cohorte (PISA 2003 y 2009), la región y el nivel de capital familiar global, además de otro conjunto de factores que se incorpora esencialmente como variables de control. En las dos primeras columnas resumimos los efectos de cada variable antes de controlar por las restantes, mientras que en las siguientes presentamos los resultados de nuestro modelo completo.

Los resultados confirman, en primer lugar, la estabilidad en la proporción de jóvenes que acceden a la Udelar entre ambas cohortes de estudiantes (el efecto cohorte no es estadísticamente significativo). En segundo término, muestran que, cuando se controla por el resto de los factores, el acceso a la Udelar es similar en Montevideo y su Área Metropolitana y en las regiones Este y Noreste, pero es mayor en el resto del país considerado en su conjunto ($OR > 1.000$). En tanto, los restantes efectos son estadísticamente significativos y tienen el sentido

Tabla 5. MODELO LOGÍSTICO DE ACCESO A LA UDELAR. Cohortes PISA 2003 y PISA 2009

TRQR	EFECTOS UNIVIARIADOS		MODELO COMPLETO				
	OR	P...Z	OR	SE	P...Z	LI	LS
cho9	1.015	0.834	1.143	0.103	0.137	0.958	1.364
Este	0.653	0.001	1.047	0.162	0.769	0.772	1.419
Nordeste	0.518	0.000	0.966	0.163	0.837	0.694	1.344
resto del país	0.900	0.203	1.555	0.181	0.000	1.237	1.954
Mujer	1.618	0.000	1.670	0.153	0.000	1.396	1.999
pv1read	1.010	0.000	1.004	0.001	0.000	1.003	1.005
Rezago	0.027	0.000	0.068	0.014	0.000	0.045	0.103
Privado	4.691	0.000	1.489	0.175	0.001	1.182	1.876
kfg5	2.512	0.000	1.784	0.099	0.000	1.599	1.990
_cons			0.034	0.011	0.000	0.018	0.066

FUENTE: elaboración propia en base a los microdatos de PISA 2009 y a datos de las Bedelías de Udelar y a los microdatos del PISA-L 2003-2007

esperado: manteniendo constantes las restantes variables, las mujeres, los jóvenes de mejores desempeños en las pruebas PISA de Lectura, los que progresaron en su trayectoria escolar en los tiempos normativos, los estudiantes de liceos privados y los de más alto capital familiar aumentan significativamente sus chances de haberse matriculado en una carrera de la Udelar sobre los 20 años de edad.

Estos resultados representan los efectos «agregados» para ambas cohortes de cada uno de los factores incluidos en el modelo. Nuestro interés específico, sin embargo, radica en el análisis de los posibles cambios en el tiempo en dichos efectos, es decir, en el análisis de posibles interacciones, en particular: entre la cohorte y la región de origen y entre la cohorte y el capital familiar en cada región.

¿HA HABIDO CAMBIOS EN EL ACCESO DE AMBAS COHORTES EN LAS DISTINTAS REGIONES DE ORIGEN?

La Tabla 6 presenta los efectos marginales¹² de la variable cohorte sobre la probabilidad de acceso a la Udelar conjuntamente con los intervalos de confianza correspondientes. Tal como sugerían nuestros análisis descriptivos, no existe evidencia de una mejora en la proporción de jóvenes que ha alcanzado a inscribirse en la Udelar ni para el total del país ni para ninguna de las cuatro regiones consideradas individualmente: los efectos marginales estimados, que indican el cambio en la probabilidad de acceso entre ambas cohortes, no son estadísticamente diferentes a 0.

12 Los efectos marginales indican el cambio en la probabilidad del evento de interés que, de acuerdo con los resultados de la estimación, corresponden a un cambio en la variable explicativa considerada.

	DY/DX	SE	Z	P< Z	LI	LS
Total	0.018	0.012	1.510	0.131	-0.006	0.043
MVD y AM	0.018	0.012	1.520	0.129	-0.005	0.040
Este	0.018	0.012	1.500	0.133	-0.005	0.041
Nordeste	0.017	0.012	1.490	0.135	-0.005	0.040
Resto	0.020	0.013	1.500	0.132	-0.006	0.045

FUENTE: elaboración propia en base a los microdatos de PISA 2009 y a datos de las bedelías de UdelaR y a los microdatos del PISA-L 2003-2007

¿HA HABIDO VARIACIÓN EN LA INEQUIDAD SOCIOECONÓMICA DEL ACCESO A LA UDELAR EN LAS DISTINTAS REGIONES?

De acuerdo con nuestros resultados, asimismo, la determinación socioeconómica sobre el acceso a la UdelaR también se ha mantenido constante para las dos cohortes bajo estudio, tanto a nivel de todo el país como en cada una de las regiones consideradas por separado (las diferencias en los efectos marginales para una y otra cohorte no son estadísticamente significativas). Interesa señalar, por otra parte, que los efectos del capital familiar son similares además en la comparación entre regiones (Tabla 7). Este último resultado es contrario a nuestra hipótesis inicial relativa a la interacción de las inequidades sociales y las desigualdades territoriales en la oferta educativa.¹³

A modo de cierre de esta sección, presentamos en la Tabla 8 nuestras estimaciones sobre la probabilidad de acceso a la UdelaR en función del capital familiar en las distintas regiones para las cohortes PISA 2003 y PISA 2009. Nótese que las probabilidades estimadas para ambas cohortes son prácticamente idénticas (de hecho, no varían significativamente por lo que deben considerarse iguales) para una misma región y nivel de capital familiar.

	CH 2003	CH 2009
Total	0.079	0.081
MVD+AM	0.075	0.078
Este	0.076	0.079
Nordeste	0.074	0.077
Resto	0.084	0.086

FUENTE: elaboración propia en base a los microdatos de PISA 2009 y a datos de las bedelías de UdelaR y a los microdatos del PISA-L 2003-2007. (*) Las diferencias por cohorte y región no son estadísticamente significativas.

13 Es decir, a la hipótesis según la cual los sectores socialmente más desventajados ubicados en regiones con una menor oferta educativa enfrentan una doble desventaja.

Tabla 8. PROBABILIDADES ESTIMADAS DE ACCESO A LA UDELAR SEGÚN REGIÓN PARA NIVELES SELECCIONADOS DE KFG. Cohortes 2003 y 2009. Tabla resumen (*)

	KFG ENTRE -1 Y 0		KFG ENTRE 0 Y 1	
	CH 2003	CH 2009	CH 2003	CH 2009
MVD+AM	0.122	0.135	0.264	0.286
Este	0.126	0.140	0.271	0.294
Nordeste	0.118	0.131	0.258	0.280
Resto	0.169	0.185	0.341	0.366

FUENTE: elaboración propia en base a los microdatos de PISA 2009 y a datos de las bedelías de Udelar y a los microdatos del PISA-L 2003-2007. (*) Las diferencias por cohorte y región no son estadísticamente significativas.

DISCUSIÓN

La evidencia preliminar presentada en este artículo sugiere que los impactos de la descentralización territorial de la Udelar, a siete años de iniciado el proceso de reforma, han sido por lo menos parciales. Tres conclusiones fundamentales se derivan de nuestro análisis comparativo entre las dos cohortes de estudiantes que llegaron al momento teórico de la transición a la ES justo antes y después de la expansión de la oferta:

1. **NO SE EVIDENCIAN CAMBIOS EN EL NIVEL DE ACCESO GLOBAL PRE Y POST REGIONALIZACIÓN DE LA OFERTA.** Efectivamente, cuando comparamos las cohortes PISA 2003 y 2009 lamentamos hallar que, tanto a nivel de todo el país como de cada región en particular, las tasas de acceso a la Udelar se han mantenido estables. En términos agregados, sólo uno de cada cuatro jóvenes llega a transitar a la Udelar sobre los 20 años de edad, tanto en el año 2006-2007 (cohorte 2003) como en 2012-2013 (cohorte 2009).
2. **LA DESCENTRALIZACIÓN HA LOGRADO RETENER A UN CONJUNTO DE JÓVENES EN SUS REGIONES DE ORIGEN.** Mientras que en la cohorte PISA 2003 el acceso a la Udelar fue casi excluyentemente en Montevideo, uno de cada diez jóvenes de la cohorte 2009 comenzó su carrera universitaria en alguna de las sedes del Interior. Esta proporción alcanza a uno de cada cinco cuando se saca de la comparación a los estudiantes originarios de Montevideo y su área de influencia próxima. Con los matices señalados oportunamente, podemos afirmar además que, en términos generales, quienes se matriculan en el Interior lo hacen en su propia región de origen. En otras palabras, la expansión territorial de la oferta universitaria permitió a un conjunto de jóvenes cursar sus estudios superiores sin tener que «morir en la capital». Hasta el momento, este parece ser el principal logro de la política en términos de democratización del acceso. Será necesario valorar, en un futuro cercano, si este cambio conlleva además mejoras en los niveles de retención, progresión y egreso. Cabe señalar, de todos

modos, que la migración a Montevideo continúa siendo la pauta predominante de acceso a la UdelaR de los jóvenes del interior del país.

3. **NO HAY EVIDENCIA EMPÍRICA RESPECTO A UN DEBILITAMIENTO DE LAS INEQUIDADES SOCIALES EN EL ACCESO DERIVADAS DE LA DESCENTRALIZACIÓN TERRITORIAL DE LA OFERTA.** Nuestra hipótesis de trabajo respecto a un posible debilitamiento de los condicionantes sociales en el ingreso a la UdelaR, vinculado con el cambio en la estructura de oportunidades y en la ecuación de costos, beneficios y riesgos que conlleva la extensión territorial de la oferta no pudo ser confirmada. Nuestros resultados no muestran cambios en el peso del origen socioeconómico entre cohortes en ninguna de las regiones del país.

Las probabilidades estimadas de acceso a la UdelaR para las cohortes PISA 2003 y 2009 para un mismo nivel de capital familiar global son prácticamente idénticas. En tanto, tampoco registramos diferencias en la asociación entre origen social y acceso a la ES en la comparación entre regiones desestimando nuestra hipótesis inicial sobre la interacción de las inequidades sociales y las desigualdades territoriales vinculadas a la oferta educativa.

Finalmente, nuestro estudio confirma un conjunto de resultados largamente documentados en nuestro país en relación a los factores clásicos de inequidad asociados al acceso a la ES que, en nuestro trabajo, hemos incorporado esencialmente como estrategia de control. Destacamos en este nivel los siguientes.

El acceso a la UdelaR está fuertemente asociado al origen socioeconómico y es mayor entre las mujeres. A su vez, muestra una fuerte segmentación tanto en relación al desempeño académico del joven como respecto al sector institucional donde cursaba la enseñanza media (ambas medidas fueron levantadas por PISA a los 15 años). Todos estos aspectos habían sido señalados oportunamente para la cohorte PISA 2003 (Fernández y Boado).

Estos hallazgos refuerzan, primero, la consagrada evidencia favorable a las mujeres en lo que refiere al éxito académico para todos los niveles del sistema educativo. Vuelven a confirmar, en segundo lugar, las escasas chances que tienen los jóvenes más «pobres» de acceder a la ES. Tercero, indican la capacidad predictora de las competencias que evalúa PISA a los 15 años, que muestran una fuerte asociación con las trayectorias académicas posteriores aun cuando se «descuentan» los efectos del origen social, la progresión escolar o el sector institucional. Cuarto, los resultados se alinean con la literatura que señala al rezago escolar como un anticipo de futuros fracasos educativos. Quinto, confirman las diferencias en las trayectorias educativas asociadas al sector institucional.

Uruguay deberá encarar en el futuro cercano los desafíos que enfrentan casi todos los países de la región vinculados con la tercera generación de reformas de la ES, en particular las nuevas formas de inequidad que acompañan la tendencia a la masificación del nivel: diversificación horizontal y vertical de la oferta, tasas diferenciales de progresión y egreso, entre otras. Estos desafíos implican

trabajar en áreas en las que se ha venido avanzando, como la provisión de apoyos o el fortalecimiento de los sistemas de becas que faciliten la incorporación y permanencia de nuevos estudiantes, pero también requieren avanzar en áreas comparativamente mucho más deficitarias como la instrumentación de sistemas de evaluación y acreditación de la calidad de la enseñanza, las carreras y los títulos. En paralelo, resulta imprescindible que el país logre superar las persistentes inequidades sociales y territoriales en el acceso al nivel, puesto que las mejoras en la persistencia de los estudiantes y en la calidad de la formación solo tendrán impactos sustantivos en la medida en que se ensanchen fuertemente las bases del reclutamiento de la matrícula.

Parece importante retomar, en el contexto de esta discusión, un argumento esbozado más arriba. El acceso a la ES constituye uno de los últimos peldaños de la trayectoria de los jóvenes en la educación formal, al que llegan únicamente aquellos que han logrado sortear con éxito las transiciones anteriores y «sobrevivir» a la educación media. En Uruguay, esto lo alcanza menos del 40% de los jóvenes de cada cohorte generacional, lo que equivale a decir que buena parte de la selectividad social y territorial que se observa en el acceso a la ES, en realidad, se jugó antes. Una efectiva democratización de la enseñanza terciaria, incluida la UdelaR pero no exclusivamente, requerirá necesariamente de mejoras sustantivas en cada uno de los niveles previos.

BIBLIOGRAFÍA

- Boado, «La deserción universitaria en la UdelaR: algunas tendencias» en Fernández, Tabaré (coord.) *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: UdelaR-CSTC, 2010
- Boudon, Raymond. *Education, opportunity and social inequality*, New York: Wiley, 1974.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres y Beverly Hills: Sage, 1997.
- Breen, Richard y John H. Goldthorpe. «Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory» en *Rationality and Society*, n.9, 1997, pp.275-305.
- CIDE. *Informe sobre el estado de situación de la educación en Uruguay. Plan de desarrollo educativo*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1965
- Fernández, Tabaré y Marcelo Boado. *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El Panel PISA 2003-2007*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, 2010.
- Erikson, Robert, John H. Goldthorpe, Michelle Jackson, Meir Yaish y D.R. Cox. «On class differentials in educational attainment» en *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol.102, n.27, 2005, pp.9730-9733.
- Fernández, Tabaré. «Desigualdad, democratización y pedagogías en el acceso a la Educación Superior de Uruguay» en *Revista de la Educación Superior*, n.152, México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2009
- Fernández, Tabaré, Marcelo Boado y Cecilia Bonapelch. *Reporte técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA en 2003 en Uruguay*. Informe de Investigación n.40. Montevideo: Departamento de Sociología – Universidad de la República, 2008.
- Jimenez de la Jara, Mónica y Felipe Lagos Rojas. *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago: Foro de Educación Superior, 2011

- Jonsson, Jan y Robert Erikson. «Sweden: Why Educational Expansion is Not Such a Great Strategy for Equality-Theory and Evidence» en Shavit, Yosi y Richard Arum y Adam Gamoran (eds.) *Stratification in Higher Education. A Comparative Study*, Stanford: California, 2007.
- Mare, Robert D. «Social Background and School Continuation Decisions» en *Journal of the American Statistical Association*, vol.75, 1980, pp.295-305.
- . (1981). «Change and Stability in Educational Stratification» en *American Sociological Review*, vol.46, 1981, pp.72-87.
- . «Response: Statistical Models of Educational Stratification: Hauser and Andrew's Model for School Transitions» en *Sociological Methodology*, vol.36, 2006, pp.27-37.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC). *Anuario estadístico de educación 2010*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, 2011
- Raftery, Adrian y Michael Hout. «Maximally Maintained Inequality - Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education» en *Sociology of Education*, 1993, vol.66, n.1.
- Shavit, Yosi y Adam Gamoran (eds.) *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto: Stanford UP, 2007
- Shavit, Yosi y Hans-Peter Blossfeld. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press, 1993
- Shavit, Yosi, Richard Arum y Adam Gamoran (eds.) *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto: Stanford University Press, 2007.
- Shavit, Yosi y Hans-Peter Blossfeld. «Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries». Boulder: Westview Press, 1993.
- Solís, Patricio. *Inequidad y movilidad social en Monterrey*. México: El Colegio de México, 2007.
- Torche, Florencia. «Economic Crisis and Inequality of Educational Opportunity in Latin America» en *Sociology of Education*, vol.83, n.2, pp.85-110.
- Universidad de la República. *Hacia la reforma universitaria. La política de regionalización y descentralización de la Udelar. 2007-2011*. Montevideo: Rectorado, 2012.
- . *Hacia la reforma universitaria. La Universidad en el interior*. Montevideo: Rectorado, 2009.
- . *Universidad de la República. Memoria 2010*. Montevideo: Rectorado, 2010.
- UNESCO. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC, 2006.

ANEXO

Tabla A1. OFERTA DE ENSEÑANZA EN LAS SEDES UNIVERSITARIAS DEL INTERIOR. 2012		
NOROESTE (RN Y CUP)	NORESTE (CUR-CUT)	ESTE (CURE)
Completas	Completas	Completas
Ciclo Inicial Optativo y Tecnologías	Lic. Recursos Naturales	Lic. Diseño de Paisaje
Agronomía	Lic. Enfermería	Lic. Gestión Ambiental
Veterinaria		Lic. Turismo
Lic. en Diseño Integrado		Lic. Lenguaje y Medios Audiovisuales
Química Agrícola y Medioambiental		Lic. Educación Física
Lic. Ciencias Hídricas Aplicadas		
Lic. Enfermería		
Obstetricia		
Instrumentista Quirúrgico		
Fisioterapia		
Laboratorio Clínico		
Imagenología		
Psicomotricidad		
Educación Física		
Abogacía		
Escribano Público		
Lic. Trabajo Social		
Lic. Ciencias Sociales		
Lic. Turismo		
Lic. Bibliotecología		
Tecnólogos/Tecnicaturas	Tecnólogos/Tecnicaturas	Tecnólogos/Tecnicaturas
Tecnólogo Mecánico	Técnico en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable	Tecnólogo en Informática
Tecnólogo Químico	Tecnólogo en Madera	Tecnólogo en Comunicaciones
Tecnólogo Informático	Tecnólogo Cárnico	Técnico en Administración
Higienista Odontológico	Tecnólogo en Administración y Contabilidad	Tecnólogo en Administración y Contabilidad
Tecnólogo en Hemoterapia	Comunicación Organizacional	Técnico en Turismo
Tecnólogo en Podología	Auxiliar de Enfermería	Técnico en Relaciones Laborales
Tecnólogo en Salud Ocupacional	Higienista Odontológico	Tecnicatura en Artes
Tecnólogo en Anatomía Patológica	Asistente en Odontología	Auxiliar de Enfermería
Tecnicatura en Deportes (básquetbol)	Técnico Operador de Alimentos	Tecnicatura en Deportes (vóleibol)
Tecnicatura en Archivología		

NOROESTE (RN Y CUP)	NORESTE (CUR-CUT)	ESTE (CURE)
TI en canto, guitarra, piano, dirección coral		
Tecnología Imagen Fotográfica		
Tramos	Tramos	
Arquitectura (1º a 3º)	Practicantado Veterinaria	
Química Farmacéutica (1º)	Practicantado Odontología	
Bioquímica Clínica (1º)	Módulo Volumen Escultórico	
Química (1º)	Módulo Diseño Preindustrial	
Ing. Química (1º)	Módulo Enlace (Fac. Enfermería)	
Ing. Alimentaria (1º)		
Psicología (3º a 5º)		
Odontología (pasantía)		
Medicina (CICLIIPA)		
Esc. Nutrición (pasantía)		
Consultorio Jurídico		
Clínica Notarial		
Cs. Políticas (1º)		
Sociología (1º)		
IENBA (módulos fotografía, dibujo y pintura, esculturas y cerámica)		

FUENTE: adaptado de UdelaR, 2012: 80-85

Recibido el 1 de setiembre de 2014
 Revisado el 5 de abril de 2015
 Aceptado el 10 de abril de 2015

HACER ESCUELA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES NÓVELES

Developing a reflective thinking for the training of new teachers towards school culture

GLORIA CALVO* Y MARINA CAMARGO ABELLO**

Resumen. Este artículo es resultado de la validación de un programa de formación de docentes noveles que analiza, a partir de tres casos cualitativos, la manera como estos apropian la cultura institucional en un proceso que pone en juego sus saberes de acción y los saberes de innovación como expresión de su inserción como docentes del sector oficial. El objetivo del texto es mostrar que los docentes noveles enfrentan retos derivados de las dinámicas de las instituciones educativas y que, en la práctica, recomponen saberes —saberes de acción— que los llevan a interpretar los contextos y a desarrollar las competencias —saberes de innovación— que necesitan para hacerse docentes.

Palabras clave: docente novel, formación docente, teoría educativa, cultura escolar, Colombia

Abstract. *This article presents the outcome of the validation of a training program for new teachers. The analysis was based on three qualitative cases taking into account how new teachers integrate themselves in the institutional culture, thus facing the challenge of making a balance between applying their knowledge and the need of being innovative. The document shows that new teachers face challenges coming from the dynamics of the institution itself which leads them to adapt their practices, build their own understanding of the context and develop innovative skills that are relevant to keep on growing their teaching career.*

Keywords: *new teacher, teacher training program, educational theory, education culture, Colombia*

1 Profesora Honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, con desempeño actual como consultora independiente en Educación. Coordinadora del grupo de investigación Cultura Democrática en la Institución Escolar. Experta en formación de docentes.

2 Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana en Chía, Cundinamarca, Colombia. Doctora en Educación con amplia trayectoria en investigaciones sobre instituciones educativas.

Este artículo fue elaborado a partir de un informe de investigación que dio cuenta de la validación de una propuesta de formación para la inserción de docentes nóveles en tres instituciones educativas del sector oficial de Bogotá, Distrito Capital, en Colombia. En tal sentido, plantea interrogantes relacionadas con el papel que desempeña la escuela como espacio de acogida del docente que se vincula por primera vez a una institución educativa del sector oficial. En esta forma vale la pena preguntarse: ¿cómo resuelve la escuela la llegada de estos nuevos docentes y cómo éste recién llegado apropia una cultura institucional que es el marco para su acción?, ¿con qué conocimiento orienta sus decisiones? y ¿cómo la escuela se constituye en espacio de formación?

Los resultados de un estudio cualitativo, basado en reflexiones sobre la práctica, relatos de experiencias, historia de vida y cine-foros virtuales, durante tres meses, en 2012, permitieron aproximarse a esta realidad y generar la hipótesis que afirma que los docentes nóveles aprenden a partir de los problemas que les genera su inserción en la institución, sobre la cual nadie les informa o da a conocer y que ellos mismos, con sus recursos, aprenden a sortear. Esta situación les plantea una tarea compleja en la que se debaten entre los distintos planteamientos teóricos y prácticos que traen de su formación y experiencia y que requieren reconfigurar para enfrentar estas nuevas situaciones.

El objetivo del texto es, entonces, mostrar que los docentes nóveles enfrentan retos derivados de las dinámicas de las instituciones educativas y que, en la práctica, recomponen saberes —saberes en acción— que los llevan a leer los contextos y a desarrollar las competencias —saberes de innovación— que necesitan en el ejercicio de hacerse profesionales de la docencia.

La práctica de los docentes constituye el escenario donde confluyen saberes, imaginarios, rituales y concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, la institución, su función como docente y su propia práctica. Por ello, la reflexión y tematización sobre esta práctica, y la de otros, son una posibilidad de resignificarla y reinterpretarla para su transformación o potenciación. La visibilización crítica de las prácticas de los docentes principiantes permite mejores aprendizajes para su movilización en los contextos donde se despliegan mediante la comprensión de las dinámicas y lógicas que atraviesan los escenarios educativos como espacios donde confluyen las historias y las experiencias de diferentes actores en diversos roles. De tal modo, se requiere avanzar en el reconocimiento de la cultura institucional como espacio clave donde se desarrolla la práctica pedagógica de un docente en el sector público.

A continuación, se plantea una revisión de la literatura sobre el tema con el interés de relevar el papel de la escuela como espacio de formación y cómo en ella se ponen en juego no sólo la cultura institucional —sus posibilidades y límites— sino los saberes de los docentes para interpelar y apropiarse el nuevo espacio en que enseñan. Seguidamente se presentan y analizan los tres casos con el interés de mostrar diferentes rutas donde este proceso se visibiliza y se plantean algunas conclusiones para abrir caminos en esta concepción de la escuela como espacio de formación.

QUÉ SABEMOS DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS NÓVELES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

La formación de docentes se ha visto influida por el concepto de Desarrollo Profesional Docente (Day), entendido como todas las experiencias de aprendizaje natural que viven aquellos en su proceso de convertirse en docentes. También incluye todas las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto tanto al individuo como al grupo o a la escuela. Dentro de estas últimas, pueden incluirse aquellas diseñadas y ejecutadas durante un proceso sistemático de formación. El interés de este concepto radica en la consideración de la docencia como una profesión que requiere un desarrollo y en la posibilidad de reconocimiento de los saberes que, por diferentes fuentes, nutren las prácticas de los docentes.

No siempre se tienen en cuenta los conceptos de Desarrollo Profesional Docente (DPD) y el papel de los saberes de los docentes cuando se diseñan propuestas para su formación. La mayoría de las veces, esta se concibe como un evento aislado que poca o ninguna relación tiene con el DPD y menos aún se reconoce el papel de la experiencia, de la formación o de la legislación —las tres fuentes de los saberes en acción— en la configuración de los saberes de los docentes (Tardiff). Tampoco se tiene en cuenta que el docente se hace docente en un contexto institucional y, con frecuencia, la formación se concibe y realiza a sus espaldas desconociendo la importancia de lo que acontece en la cotidianidad de la práctica de los docentes como objeto de reflexión para su formación en el marco del DPD.

La inserción a la docencia ha sido identificada como un momento crítico que requiere un especial apoyo dentro del DPD. El docente llega a la institución educativa con los recursos que le ha ofrecido su formación inicial que ha privilegiado algunos aspectos pero ha olvidado otros, como el trabajo en equipo, el manejo del clima del aula, las relaciones con los padres de familia, la adaptación de los contenidos a los contextos, entre otros.

El ingreso del docente novel a la institución educativa lleva implícito el reconocimiento de la institución educativa como el espacio en el que pondrá en juego su bagaje de conocimientos, sus expectativas frente a la enseñanza y el aprendizaje y sus posibilidades de hacerse docente. Podría afirmarse que, en este proceso, se adapta a la institución, morigera sus expectativas de cambio o se va del magisterio.

La inserción a la docencia se ha venido configurando como un campo dentro de la formación de los docentes en servicio. En América Latina, por ejemplo, ha sido objeto de políticas agenciadas desde los ministerios de Educación (Argentina, Colombia, Ecuador y República Dominicana); de investigaciones asociadas a estudios realizados en programas de formación universitaria (Católica de Temuco y Católica de Valparaíso, en Chile) o de tesis doctorales (Filomena María de Arrude Monteiro en la Universidad Federal del Mato Grosso, Brasil) y de experiencias desarrolladas por entidades de cooperación internacional (oficina de la OEI en Santiago y alianza OEI - Secretaría de Educación de Bogotá).

Con respecto a experiencias que privilegien la formación de docentes nóveles en la institución educativa, tal y como se quiere presentar en este texto, se identificaron dos. La primera, en Uruguay, reporta acompañamiento a nóveles a partir de la incorporación de «parejas pedagógicas» que actúan como apoyo a partir de la co-observación continua de la práctica cotidiana y su posterior análisis para la cualificación de la misma, sin abandonar el centro de práctica. Así se potencia así la formación de un maestro abierto, reflexivo y participante de una comunidad de aprendizaje (Rodríguez Zidán y Grilli Silva).

La segunda experiencia «El puente está quebrado» (SED-OEI-Bogotá) privilegió la formación *in situ*, es decir el trabajo en las instituciones educativas, las expediciones institucionales y barriales, además de la construcción de historias de vida y los foros virtuales con el acompañamiento de tutores.

Al analizar los modelos pedagógicos que subyacen a los procesos de formación de docentes en servicio en el marco del DPD, Vezub (120) señala a aquellos de mayor impacto que se dirigen a colectivos de docentes facilitando la conformación de equipos de trabajo que luego continúan con las innovaciones en la práctica diaria; los que están basados en la escuela, centrados en sus problemas y necesidades; los que son flexibles y adaptables a las características del entorno escolar; los que proveen formación *in situ*; los que consideran las creencias y representaciones previas de los docentes y los que permiten la reconstrucción crítica de la experiencia docente y el saber pedagógico.

La literatura sobre los docentes nóveles reporta la dificultad para saber quiénes son nóveles. Se propone dos o tres años de experiencia como el tiempo en que se puede considerar que un docente es nóvel. Sin embargo, también se reconoce «novedad» ante el cambio de una institución a otra, o frente a nuevas políticas, o cuando se accede a un nuevo cargo. Lo que muestra el estudio de la OEI y la SED en Bogotá es que los docentes, cuando ingresan por concurso a instituciones educativas oficiales, cuentan ya con algunos años de experiencia en instituciones privadas. En este orden de ideas, los problemas a los que se enfrentan estarían relacionados más con los contextos institucionales que con los propios del manejo del aula de clase, factor a tener en cuenta cuando se diseña un proceso de formación.

Finalmente, pensar los procesos de inserción a la docencia dentro del desarrollo profesional docente lleva a reconocer los primeros años de docencia como el momento de inicio a la profesionalidad. La inserción a la docencia relaciona la formación inicial con los contextos institucionales y permite el aprendizaje de las competencias para ser docente.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN

En la formación de docentes en general, y de docentes nóveles en particular, aparece como tendencia la formación *in situ*, a escala institucional. Esta formación garantiza que el núcleo de docentes reflexione conjuntamente sobre asuntos que

los involucran y asimismo encuentre alternativas a los principales problemas que lo aquejan. En esta ruta de formación —entendida como el proceso de acompañamiento *in situ*— se propende al fortalecimiento de la identidad del docente con su profesión y con la institución en la que se desempeña y de la construcción de una cultura institucional con una mirada convergente a partir de la discusión y el diálogo entablado en la formación. Puede decirse que tiene mejores resultados una estrategia de desarrollo de la profesionalidad docente a partir del ejercicio *in situ* que en ambientes separados de la institución y de los compañeros de labor.

Dado que el aprendizaje de ser docente ocurre en la misma práctica, es fundamental contar con el entorno, ambiente y compañeros en que se realiza para generar procesos de formación que sitúen las problemáticas en tiempo actual, de forma que sea más efectiva la colaboración con esa tarea de hacerse docente en el caso de aquellos de reciente vinculación. Muchas veces, el docente necesita un interlocutor válido de su experiencia, una voz y una mirada en espejo capaz de impulsarle desarrollos, un encuentro con otros para reconocer que no es el único al que le sucede o se le ocurre un determinado evento.

La experiencia de formación *in situ* pone en común un saber teórico y experiencial que, para quienes lo comparten, encuentran valioso para su movilización como docentes, para la cualificación personal y profesional y para la promoción de cambios. En este intercambio, los docentes aprenden, adquieren estrategias y herramientas adecuadas para resolver los problemas y tomar decisiones. De la misma manera, reconocen que las instituciones requieren fortalecerse a partir del reconocimiento de su diversidad, de la complejidad institucional de los contextos, de las historias particulares y de la forma en que los mismos actores constituyen la dinámica institucional.

Si bien el oficio de docente propicia el aislamiento y el individualismo, permanece en el interior de la identidad profesional —lo que se refleja entre en el trabajo del docente en aulas separadas— la tendencia es romper el aislamiento en estos procesos de formación. La cooperación profesional es necesaria para que el docente asuma la responsabilidad por lo que ocurre en la institución.

De lo dicho, se desprende la importancia de la conversación en la evolución de las representaciones sociales, de los lazos entre los actores y del diálogo para favorecer el cambio. El grado y el modo de cooperación actúan sobre el sentimiento de pertenencia a una comunidad de solidaridad o de soledad. Estos sentimientos influyen en el grado de seguridad, de toma de riesgos, de autoevaluación y de autocritica así como del replanteamiento de la práctica de los docentes noveles.

Con relación a la institución educativa no todas son iguales aun cuando las atraviesen coordenadas comunes que parecen uniformarlas. Al ingresar a ellas y recorrerlas, estas diferencias se hacen visibles en la atmósfera misma que se respira, en las relaciones que se desnudan en la conversación y en la forma de asumir los retos y oportunidades que les plantea el contexto. Estas formas particulares de organizarse, actuar, promover sus valores y proponer su acción educativa son aprendidas por sus integrantes al incorporarse por primera vez a una institución y,

una vez aprendidas, encuentran en ellas la posibilidad de moverse y de cambiarla si lo consideran necesario. De esta manera, se configuran maneras compartidas de pensar, sentir, valorar y actuar entre los integrantes de la misma institución educativa configurando lo que se conoce como «cultura escolar».

Para que existan instituciones escolares articuladas es necesario que exista una línea de continuidad entre objetivos, fines y medios dispuestos para ello; una conciencia de la dinámica de la institución; mecanismos, estrategias y dispositivos contruidos en forma concertada y participativa con un seguimiento permanente de las actividades y procesos para conseguir los fines establecidos, así como el compromiso y la voluntad de servicio de los actores empeñados en ellos. En esta medida, la organización es el resultado de la interacción entre sus actores y de la orientación intencional de la acción hacia destinos definidos en colectivo. Como los individuos también cambian de forma permanentemente y modifican sus concepciones y representaciones acerca del mundo en que viven, es necesario que la institución incorpore la negociación como uno de sus principios clave.

La diversidad de problemas que enfrentan las instituciones motiva distintas reacciones y respuestas. Así, los docentes se ven obligados a desarrollar nuevas estrategias para enfrentar y resolver los problemas que se les presentan en su cotidianidad. Este «saber afrontar» «consiste en adquirir nuevas herramientas que permitan instaurar intercambios fructíferos, observar y analizar las prácticas y hacer más competitivos los procesos de toma de decisiones» (Thurler, 109).

La evolución de la cultura escolar depende del modo en que el cuerpo docente logra mantener una reflexión y una comunicación constantes en cuanto a los problemas profesionales y aportar habilidades y conocimientos nuevos a su repertorio. Un compromiso duradero con el desarrollo, cambiar y profesionalizarse no son meros ideales: son actividades personales y colectivas ordinarias que participen de un ritmo de investigación-formación continuo desde dentro de distintos grupos de docentes, desde las aulas y desde las instituciones en su conjunto.

LOS SABERES DE ACCIÓN Y DE INNOVACIÓN DEL DOCENTE

Como se ha venido mostrando, la institución como espacio social de producción de conocimiento permite a los docentes aprender en las comunidades escolares (comunidad de aprendizaje y de práctica) visibilizando su saber, sus sentimientos y pensamientos, a la vez que propone la práctica como un lugar de partida para esta construcción de conocimiento.

Hacer visible y reconocer este saber, sacar a la luz el pensamiento y sentimiento de los docentes, sus experiencias vitales, intereses y principios, y proyectarlos a través de una relectura de su práctica para integrarse a la institución constituye un ejercicio fundamental para cualquier programa de formación de docentes que quiera reconocer la escuela como espacio de formación.

De esta manera, se concibe el saber que porta el docente como un «saber social»: su saber no es sólo cognitivo; no depende de las construcciones individuales que estos actores hacen sino que es compartido por el grupo, a través de la formación y por la colectividad a la que pertenecen, en términos laborales y profesionales. Decir que el saber del docente es un saber social, implica reconocer que está legitimado por la sociedad. Esta reconoce en los docentes a un actor escolar, con una función y responsabilidad dentro de la escuela y de la sociedad. Ahora bien, los contenidos de su quehacer no los define él. Podría decirse que son un proceso de negociación en la sociedad en la cual participan diferentes grupos. Adicionalmente, un saber social se ancla en una práctica social y ésta es característica de la práctica del docente que trabaja en la formación de los individuos y cambia en la medida en que cambia también la sociedad y por lo tanto se modifican sus necesidades y demandas de formación.

El saber así definido está íntimamente relacionado con una práctica y ésta se lleva a cabo en instituciones específicas. Tiene que ver con lo que es y hace el docente y con lo que sus antecesores y él mismo han sido y han hecho. De igual manera, su saber contiene la impronta de su trabajo pues es, al mismo tiempo, medio de trabajo, producto del mismo y se modela en su desarrollo. De esta forma, es un saber sobre lo que hace y de lo que hace (Tardiff).

Los saberes en que se basa el docente para tomar decisiones toman la forma de «saberes de acción» que están configurados por un conjunto complejo y plural de saberes, entre los que cabe mencionar los normativos, los experienciales y los de la formación.

El saber normativo generalmente se introduce desde fuera de la práctica profesional del docente cambiando su marco de acción y transformando su saber. Es un saber que ingresa a su trabajo, lo afecta y acaba por impactar el saber que el docente ha construido a partir de su trabajo y en su trabajo. Es un saber coyuntural y temporal que, aunque puede prolongarse al permanecer incorporado a su cúmulo de conocimiento, puede desaparecer en cuanto desaparezca lo que lo motivó, como sucede con las reformas educativas y en general con todas las políticas que no son de Estado.

Los saberes experienciales se anclan socialmente e incluyen los saberes profesionales que se adquieren en el contexto de una historia de vida y una carrera profesional. De esta manera, la escuela no es ajena a este saber. A través suyo, es posible adquirir representaciones y certezas sobre la práctica del oficio de docente y sobre lo que significa serlo. La historia escolar hace parte de su concepción de escuela y es una influencia fuerte que, si bien es transformable, no siempre es reconocida. La experiencia aporta un elemento fundamental a manera de práctica y en la práctica se configura el rol docente.

Los saberes de formación recogen los énfasis disciplinares y pedagógicos de los programas —iniciales o en servicio— y las instituciones formadoras.

Al parecer los saberes de la experiencia son el fundamento de la práctica, pues la experiencia es la condición para adquirir y producir el saber. La experiencia

produce un saber que resulta del trabajo sobre saberes, o sea, de la reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración, de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional.

El «saber de acción» es una noción que alude al empleo pragmático de los conocimientos, sin favorecer un modo particular de génesis: así como pueden ser científicos, también pueden ser experienciales o estar arraigados en una cultura profesional; «son conocimientos (declarativos o procesales) puestos al servicio de una “lógica de acción”» (Thurler, 123).

Se afirma que existe una lógica de acción cuando un agente orienta su propia lógica en función de uno o de varios criterios para obtener el mejor resultado pues, al mismo tiempo, se sostiene que es muy difícil obtener un resultado óptimo como consecuencia de seguir un criterio único. La presencia de conflictos de intereses, dilemas organizativos, posturas narcisistas, éticas y económicas, y todas aquellas posturas que amenazan el equilibrio y la armonía institucional, permiten hablar de una lógica de acción multidimensional.

Los saberes de acción en cuanto saberes o representaciones de la realidad, no son capacidades tácticas ni tipos de saber de relación o institucionales sino teorías de las organizaciones, del cambio, de la acción y de sus efectos. «Teoría» significa aquí, en un sentido más común, un «conjunto de ideas, de conceptos abstractos, más o menos organizados y aplicados a un campo particular». Una teoría torna una realidad previsible, permite actuar «con conocimiento de causa». «No existe estrategia sin teoría, pero ninguna teoría dicta una estrategia única y cuya eficacia esté garantizada» (Thurler, 137).

Dadas las discusiones anteriores sobre la institución educativa y su cultura, y el docente con su trayectoria formativa, experiencial y normativa, conceptualizada a través de los saberes en acción, puede decirse que el docente genera un nuevo saber. Este nuevo saber permite comprender la manera en que piensan e interactúan los agentes educativos tomando en consideración características particulares del contexto y de las situaciones de trabajo con las que se enfrentan. Lo que cuenta es la plasticidad y la adaptabilidad de las estrategias y recursos que él pone en juego. Estos saberes denominados por Thurler «saberes de innovación» son, pues, saberes tácticos y estratégicos mucho más que saberes procesales debidamente codificados. No es fácil dar cuenta de los saberes de acción y de innovación elaborados en el curso de la experiencia. Innovar es movilizar saberes de acción y de innovación en el momento oportuno. La competencia no es una técnica o un saber más: es la capacidad de disponer de un conjunto de recursos —saberes, saber hacer, métodos, instrumentos, actitudes— con el fin de hacer frente, con eficacia, a situaciones complejas. Supone otorgar la debida importancia a la experiencia personal y a la intuición, a la construcción individual y colectiva, a la cultura nacional y administrativa, y a las ciencias humanas y sociales.

No es fácil transmitir los saberes de innovación. No se dejan encerrar fácilmente en referenciales; no son todos explícitos o compartidos y se movilizan en la acción gracias a esquemas mentales, de análisis, de resolución de problemas,

tan decisivos como los propios saberes. Dos grandes pistas se sugieren como alternativas para la formación de los docentes en las escuelas: una formación de larga duración y unos dispositivos centrados en el análisis de las prácticas.

METODOLOGÍA

La validación del proceso de formación de docentes nóveles se llevó a cabo a partir de un contrato interinstitucional entre la oficina en Colombia de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá (SED). Es conveniente señalar que la SED cuenta con una oficina encargada de la Formación Docente y que, a su vez, la OEI agencia proyectos en este campo a través del Instituto para la Formación Docente (IDIE). Esta comunidad de intereses ha permitido el desarrollo de varios proyectos de formación de docentes, entre ellos varios de nóveles, tal como se anotó en la revisión de la literatura para este artículo.

En 2012, la SED estaba interesada en validar el modelo de la OEI con el fin de asumir, dentro de sus políticas de formación docente, la de los nóveles, más aún cuando la planta de docentes del sector público en Bogotá estaba en proceso de ampliación mediante nuevos concursos de oposición y méritos.

En este proyecto participaron cincuenta docentes de tres instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Bogotá DC. Su vinculación era para el nivel de educación inicial y, en su gran mayoría, eran mujeres. El carácter de nóveles se determinó por su ingreso al sector oficial, pues todos contaban con varios años de experiencia docente en instituciones educativas del sector privado.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

El eje central de este proceso de formación fue el acompañamiento *in situ* a partir de sesiones de trabajo presenciales (momentos) con énfasis en el significado de la inserción a la docencia como parte del desarrollo profesional docente, la importancia de la reflexión sobre la práctica, el sentido del trabajo docente en el sector público y en el privado, y el significado de la cultura institucional como elemento de arraigo en los procesos de construcción de identidad docente.

En este proceso se tuvieron en cuenta distintas estrategias metodológicas, especialmente historias de vida, relatos de su experiencia y formatos que daban cuenta de las reflexiones que suscitaban las lecturas seleccionadas para la formación, las que se dispusieron en un blog. Contrario a lo que reportan muchas experiencias de formación de docentes nóveles (memorias de los congresos sobre inserción a la docencia), en este programa el blog fue utilizado por todos los participantes y en tiempos que no necesariamente coincidían con sus jornadas laborales. El programa de formación diseñó cuatro momentos, cada uno con dos sesiones de acompañamiento *in situ* con una duración de dos horas por sesión.

DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES DE ACOMPAÑAMIENTO

Las sesiones de acompañamiento fueron diseñadas a partir de la experiencia de trabajos anteriores llevados a cabo por la OEI en Bogotá, Colombia, específicamente en *El puente está quebrado* (OEI – SED – IDEP, 85). En este orden de ideas se trató de conservar las denominaciones de cada una de ellas, tal como se enuncian a continuación:

- **LA SORPRESA - EL ASOMBRO.** Relato sobre la llegada. Dos semanas. Taller vivencial, reflexión sobre la experiencia, escritura de la misma.
- **LOS CAMINOS.** Reconocimiento de la cultura escolar y posibles rutas de trabajo. Dos semanas. Casos que evidencien posibles referentes para el análisis de la propia práctica y análisis de la propia práctica.
- **EL ESPEJO.** Reconocimiento de la historia de vida del docente de la institución educativa con el que les gustaría identificarse. Recolección de información (entrevista) y escritura del texto. Dos semanas (línea de tiempo personal e institucional).
- **EL ÁRBOL.** Identificación de prácticas institucionales que sorprenden a los docentes, para documentarlas y analizarlas de manera colectiva.

En cuanto a su intensidad académica, las estrategias tuvieron las siguientes características:

- Acompañamiento *in situ*: dos horas.
- Trabajo virtual: una hora.
- Trabajo autónomo: dos horas.
- El total de horas de formación acreditadas fue de 40, con posibilidad de validación como una materia académica en los cursos de posgrado que ofrecen las universidades en el país.

Las personas encargadas de acompañar el proceso de formación *in situ* consignaron cada sesión de cada uno de los cuatro momentos en bitácoras (ocho bitácoras por cada una de las tres instituciones en las que se llevó a cabo el proceso de formación) cuyos análisis dan pie a la construcción de los tres casos, objetos de este artículo.

Por su parte, cada uno de los docentes participantes en el proceso de formación situó en el blog diseñado para el mismo cada uno de los trabajos autónomos, a razón de uno por sesión según las temáticas definidas, para un total de ocho por docente participante. Los testimonios que ilustran los casos tienen esta fuente. El blog también permitió la participación en los chats según la pregunta que orientaba cada sesión *in situ*, además de la realización de dos cine-foros virtuales. Las películas que se vieron fueron *T de tomate* y *Todo empieza hoy*.

CONSTRUCCIÓN DE LOS CASOS

Con el fin de validar la propuesta de la escuela como espacio de formación de docentes nóveles, se abordó el proceso investigativo como un estudio colectivo de tres casos tal y como lo plantea Robert Stake. Ello significa que los casos no interesan en sí mismos como dados, tal y como se presentan en una realidad determinada, sino que interesan porque sirven para entender el interjuego de saberes de los docentes y la cultura institucional. En consecuencia, no interesa el caso como tal para buscarle sentido en cuanto al mismo, pues se constituye de tal forma que es posible que nunca más vuelva a configurarse de igual manera. A pesar de ello, el caso da lugar al fenómeno en escenarios particulares, como en esta situación, en las instituciones educativas a las que los docentes ingresan.

La selección de los casos fue intencional, a partir del interés suscitado por el proyecto en las autoridades de las instituciones educativas, pues implicaba que las instituciones se comprometieran con la generación de espacios y tiempos para su desarrollo con los docentes nóveles.

Se construyen los casos:

- **CASO 1.** Comunidades afectivas. Inserción a partir de la generación de vínculos informales entre los docentes que permiten la apropiación de la cultura institucional.
- **CASO 2.** Comunidades académicas. Inserción a partir del reconocimiento de afinidades en escuelas de pensamiento y del trabajo por proyectos en los saberes escolares (lectura y escritura)
- **CASO 3.** Comunidades políticas. Inserción a partir del reconocimiento del docente como actor social con posibilidades de generar cambios en la institución educativa a la que llega.

La tipicidad de cada caso, lo que interesa de él, tiene que ver con las rutas de inserción, esto es, con la manera en que los docentes nóveles reconfiguran sus saberes de acción a partir de lo que permiten las distintas culturas institucionales. Así, la denominación de cada uno de los tres casos deriva del interjuego entre los saberes de acción y la lectura de los contextos institucionales —saberes de innovación— para la inserción como profesionales de la docencia.

HACER ESCUELA: ANÁLISIS DE TRES CASOS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES NÓVELES

En la construcción de los casos se acude a la descripción para determinar las características propias de cada uno, esto es, sus regularidades y diferencias, aquello que lo configura como caso. Tal y como corresponde al enfoque de las investigaciones cualitativas, se trata de interactuar con los actores del escenario real con el fin de interpretar la realidad intentando justificar o integrar los hallazgos en un

marco teórico que permita la denominación de los mismos, a saber: comunidades afectivas, comunidades académicas y comunidades políticas.

CASO 1. COMUNIDADES AFECTIVAS

Este colegio, de tamaño mediano —cuatro mil quinientos estudiantes, en dos jornadas (mañana y tarde)— mostró la necesidad de superar la dificultad de formar *in situ*, en instituciones con dos jornadas, y cada una con sus propios docentes y dinámicas. Al incorporarse docentes noveles a los proyectos de la jornada de la mañana y de la tarde, fue necesario que los grupos de niños de la mañana salieran más temprano y los de la tarde ingresaran una hora después. De esta manera, las docentes pudieron trabajar juntas, durante su tiempo para el almuerzo.

El acceso a la institución se logró gracias a la disposición del coordinador académico expresada en su deseo de «ayudar» con el proyecto garantizando que se contara con un espacio para las sesiones y con los recursos necesarios (televisor, video y computadores portátiles para el trabajo en el blog). Una institución como ésta plantea una sintonía total entre el coordinador y la rectora en cuanto a su idea de institución «como si fuera propia» y estuvieran haciendo un favor al permitir el ingreso de un proyecto nuevo a su institución. En otras palabras, no necesariamente el contenido del proyecto y su pertinencia para la institución guían la decisión sino que se trata de un acto de amabilidad de «sus dueños» en un territorio que está bajo su dominio. A la manera de un feudo, es común oír hablar en este espacio de «mi» institución, «mi» rector, «mi» coordinador, «mis maestros y «mis» niños.

Para el asesor, una primera dificultad se encontraba en la ubicación de la institución en un sector urbano marginal a una distancia que implicaba, por lo menos, dos horas de viaje. Adicionalmente a esto, el acompañamiento exigió un fuerte compromiso con las diversas responsabilidades que se le asignaron: experiencia en el manejo de grupo, facilidad para documentar las actividades realizadas en los diferentes momentos, una disposición a la escritura y una capacidad de lectura del contexto grupal que permitiera la retroalimentación de las reflexiones y la profundización más allá de los lugares comunes. Estas características estuvieron presentes en este caso e influyeron en su buena marcha: «A pesar de no vivir tan lejos como algunos de mis compañeros de trabajo, sentía mucho temor por la población con la que iba a laborar» (D1).

El grupo de maestras participantes se fue expandiendo a medida que avanzaba el acompañamiento, tal vez motivados por el «voz a voz» de sus compañeros sobre lo que sucedía en las sesiones y la pertinencia de las reflexiones para su inserción en la institución. Este aspecto positivo para el proyecto implicó mucha flexibilidad de parte del asesor para aceptar el tránsito de diez a treinta docentes sin alterar los principios del proyecto ni la organización de las sesiones de trabajo. Se destaca el compromiso de las docentes con el proyecto, evidenciado en lo dicho y en el desarrollo cumplido de todos los ejercicios que se propusieron (trabajos autónomos, blog, cine-foros virtuales, encuentros *in situ*).

Los docentes nóveles se inscriben en esta institución a partir del otro quien, de manera informal, se encarga de mostrarle lo instituido a partir de la misma cultura escolar pues, aún por fuera del reglamento, funcionan prácticas consuetudinarias que facilitan una inserción más efectiva: por ejemplo, no llegar a las 6 en punto de la mañana, un poco más tarde, como límite las 6:30, porque el coordinador llega después de esta hora.

Me dediqué a ser muy observadora e imitadora de lo que veía; y me parecía que estaba bien, pues esta es una institución muy grande en la que los primeros días me perdía y desubicaba con gran facilidad (D2)

... falta de acompañamiento de coordinación académica... me dio un poco de papeles sueltos y me sugirió exigirlos a los niños nuevos que iban llegando... hasta hoy en día no sé para qué sirven (D2)

Lo más importante es la posibilidad de crear lazos afectivos en un espacio donde no existen procedimientos ni redes formales para acoger al recién llegado (no hay mapas para saber dónde quedan las oficinas; no hay un protocolo de llegada; no hay empalme cuando se hace un reemplazo).

Estas docentes nóveles han hecho el tránsito del sector privado al sector oficial y encuentran diferencias en relación con la cultura institucional. Es así como las prácticas pedagógicas en lo privado se encuentran más reguladas, orientadas externamente y previsibles, ya que sobre ellas se ejerce un mayor control por parte de la comunidad educativa. En las instituciones del sector oficial parecería haber mayor complejidad, libertad y retos: se aprende más de la comunidad, de sus experiencias y de los niños mismos.

Los saberes de los docentes provenientes de su formación y de su experiencia no son suficientes para enfrentar los nuevos contextos y realidades institucionales. Ello los lleva a afirmar que se aprende a ser docente en la práctica, recurriendo a la enseñanza de sus pares más experimentadas.

Soy maestra de Preescolar y aunque mi formación fue en la Universidad, con excelentes profesores, podría decir que mi aprendizaje mayor se ha dado en el aula y a lo largo de mi experiencia como maestra. (D4)

Recurrir al saber de otras maestras más experimentadas en enseñar, que sugieren soluciones frente a problemas que son constantes o repetidos en las prácticas de nuestro contexto. (D5)

Encontrar un colectivo de maestros que llegábamos con las mayores expectativas y saber que compartíamos el desconocimiento por todo aquello que significa hacer la inmersión a un nuevo lugar y que podríamos apoyarnos frente a todo aquello que desconocíamos. (D5)

Igualmente, se pidió ayuda y colaboración a las compañeras que ya habían trabajado con el curso, eso daría ciertas bases en el momento de iniciar el año escolar. (D5)

Las expectativas generadas por contar con un trabajo más estable se acompañan de miedo, angustia e incertidumbre al tener que afrontar un medio vulnerable y los desafíos que ello acarrea en cuanto a educación de los niños y al buen desempeño del docente.

Llegar a una nueva institución siempre será algo nuevo, algo no visto, estudiantes que son diferentes a los anteriores y uno se preguntará ¿cómo me irá este año? (D₃)

El iniciar en un nuevo espacio laboral genera muchas expectativas, aumenta la ansiedad por el reconocimiento del contexto y plantea nuevos desafíos a nivel personal y profesional. [Era] reconocer una nueva localidad, unas dinámicas particulares y una población específica. (D₃)

El sentimiento de asombro y expectativa cuando se está en frente de un grupo de niños y niñas por primera vez y querer estar en la cabecita de ellos para saber qué piensan sobre la profe que les tocó este año es maravilloso. (D₃)

Como puede verse en la construcción de este caso, el proceso de inserción se potencia por la activación de lazos afectivos entre los docentes noveles y sus pares ante la ausencia de procesos institucionales formales. Así, los saberes de innovación llevan a reconocer el papel del otro como modelo para la actuación en situaciones desconocidas, como es el caso de iniciar el trabajo profesional docente en instituciones del sector oficial.

CASO 2. COMUNIDADES ACADÉMICAS

En este colegio, ubicado en otro sector urbano marginal, más antiguo en el proceso de urbanización y por tanto más consolidado, el rector se mostró entusiasmado con el proyecto de formación pues «veía una posibilidad para cambiar los paradigmas de la institución» (R₂). El rector recién nombrado en este cargo expresa su compromiso para asignar una franja horaria entre las once de la mañana y la una de la tarde, con licenciamiento de los niños para llevar a cabo la formación. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, en este no basta con la aquiescencia del rector, dado que los poderes constituidos empiezan a mostrarse a través de la oposición al ingreso del proyecto.

Estos juegos de poder se evidencian en la dificultad de tiempo para la reunión inicial, la poca claridad para la convocatoria a los docentes para que participaran en el proyecto, la falta de sintonía del rector y el coordinador y la dificultad para negociar los posibles horarios de encuentro. Adicionalmente, como sucede con buena parte de las instituciones educativas en la actualidad, un número alto de proyectos hacen presencia en ella convirtiéndose esta situación en un obstáculo más.

Por otra parte, existe una débil cultura institucional expresada en que «las cosas se hacen según quién las ordene». No se respetan las jerarquías y en un continuo se pasa del orden al desorden. En tres años hubo tres rectores y no es

difícil identificar corrientes ideologizadas en la dirección de la institución y en la búsqueda de adeptos para ciertas agrupaciones gremiales partidistas, lo cual dificulta la conformación de grupos con intereses pedagógicos.

Fueron las docentes, interesadas en la propuesta, motivadas después de la presentación inicial y apoyadas por la psicóloga de la institución, quienes constituyeron «un grupo de presión» ante la coordinación académica, presentando alternativas de horarios, estrategias de rotación entre ellas para acompañar a los grupos que se quedaban sin docente durante el trabajo *in situ*. Finalmente lograron trabajar cuatro horas en diferentes momentos de su jornada, según las posibilidades que lograron identificar para tales propósitos.

En medio de discusiones y replanteos, el proyecto de formación se flexibiliza para dar cabida a este imprevisto y aprovecharlo como una oportunidad para construir una ruta distinta de la formulada para la formación.

El trabajo de las maestras fue bueno, al igual que en el caso anterior, a pesar de que los trabajos autónomos no siempre estuvieron listos antes de los encuentros *in situ* para ser trabajados o retomados en él.

En cuanto a la manera en que se insertaron los docentes noveles en la institución educativa, se identificaron algunos proyectos como parte de los saberes académicos que ellos traen (entre los que se cuenta el proyecto de lectoescritura). No obstante, su formación inespecífica en relación con las áreas escolares, les dificultó vincularse inicialmente al grupo de docentes existente y solo cuando estos lograron identificar la existencia del proyecto superaron las diferencias entre las jornadas y convirtieron el proyecto en un puente para su inserción como parte de la comunidad establecida.

En síntesis, parte del proceso de inserción de las maestras noveles a la cultura institucional está en aceptarse como «docentes integrales» y en diseñar estrategias para el logro de la colaboración de los padres de familia. También en seguir trabajando como grupo.

A su vez, el aparente caos inicial que pudo haber generado desesperanza para trabajar en esta institución muestra que siempre existen posibilidades que no están predeterminadas y que se necesita el encuentro entre los intereses de las docentes y las oportunidades que les presenta una oferta de formación como esta.

CASO 3. COMUNIDADES POLÍTICAS

La problemática de esta institución tiene dos fuentes: los problemas socioeconómicos del contexto en que está ubicada y del cual proceden sus estudiantes y la naturalización del rector con las dificultades al punto de parecer que no interesa nada porque nada cambiará la situación.

El proyecto tuvo que realizar múltiples convocatorias para lograr reunir a los docentes noveles de tal forma que, mientras pasaba el tiempo, se iba estudiando

una nueva alternativa de flexibilización con un fuerte componente virtual que no había sido considerado hasta el momento como énfasis. También fue necesario realizar las sesiones de acompañamiento *in situ* de manera intensiva (concentrar los contenidos del trabajo de formación en un tiempo menor del establecido por el proyecto) efectuando la reflexión colectiva en las sesiones.

Finalmente, el proceso de acompañamiento se inició al final de mayo con diez maestros. Los participantes tuvieron acceso a todo el programa de formación en el sitio web. Con ellos no se procedió en forma secuencial, es decir, según cada uno de los momentos sino que las temáticas relacionadas con la inserción a la docencia podían desplazarse desde la llegada a la reflexión sobre la cultura institucional hasta lo que significaba la vinculación al sector oficial.

En esta institución los vínculos que establecen los docentes nóveles, y que permitirían posteriormente su inserción en la institución, ocurre en la informalidad a partir del descubrimiento de quién es el par y qué posibilidades de acercamiento existen entre ellos. Además, los docentes están absortos en la vida cotidiana de la institución dando clases, llenando formatos y consiguiendo recursos para la misma pero sin la posibilidad de apoyos para la comprensión de una realidad compleja, con altos índices de vulnerabilidad.

Durante la formación, los docentes participantes discutieron sobre la manera de asumirse como sujetos, bien desde lo político, lo cultural o como sujetos de conocimiento. Cada una de estas posibilidades está relacionada con la identidad que construya cada uno de su profesión y que va a determinar posibilidades de acción. Los referentes para el logro de estas reflexiones se encuentran en los argumentos políticos alrededor de los cuales se configuran los saberes de innovación, entre ellos la preocupación por garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y el manejo de los severos problemas de convivencia.

Con estos referentes, los docentes encuentran posibilidades de dar sentido a su quehacer en una cultura escolar con fuerte desinstitucionalización, y de hacer de la diferencia con el otro una potencialidad para la alianza y la construcción de la identidad como docentes. El resultado del ejercicio son relatos que ponen de manifiesto lo que hace a un buen docente en su ser y hacer. Pese a las problemáticas presentadas en este caso, los docentes logran su identificación como grupo con potencialidades de cambio y de mantener una comunidad de aprendizaje y reflexión para construirse en medio de la desinstitucionalización.

ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DE DOCENTES NÓVELES

A manera de síntesis, se presenta el siguiente cuadro que recoge el proceso de inserción de los docentes nóveles en los casos en que se llevó a cabo el proyecto de formación.

Cuadro 1. LA APROPIACIÓN DE LA CULTURA INSTITUCIONAL EN LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA. Análisis intracaso			
FORMACIÓN DE DOCENTES NÓVELES	CASO 1 COMUNIDADES AFECTIVAS	CASO 2 COMUNIDADES ACADÉMICAS	CASO 3 COMUNIDADES POLÍTICAS
Condiciones favorables	Proyecto común, compañerismo, cooperación entre docentes Trabajo docente orientado a resolver problemas y a reflexionar sobre la práctica	Comunidad de docentes con dinamismo para implantar posibilidades de cambio y propiciar proyectos de formación pertinentes Trabajo docente orientado a resolver problemas y a reflexionar sobre la práctica	Comunidad de docentes con dinamismo para implantar posibilidades de cambio y propiciar proyectos de formación pertinentes Capacidad de innovar pese a la desinstitucionalización
Condiciones desfavorables	Participación de los docentes en muchos proyectos generando interferencia en la formación	Presencia de macropoderes que dificultan la toma de decisiones frente a la formación	Rigidez institucional, débil liderazgo del rector Dificultad para convocar los docentes para el proyecto de formación
Formas de apropiación de la cultura institucional	Los vínculos afectivos facilitan la emergencia de espacios y rutas informales para la inserción de los docentes	La configuración de proyectos académicos convoca a la inserción de las docentes en la cultura institucional	El despliegue del saber normativo de los docentes permite la constitución de una comunidad académica que cuestiona su identidad y quehacer para insertarse en la cultura institucional con posibilidades de cambio
Saberes de acción	Formación universitaria, experiencias como docentes	Formación universitaria, experiencia en el desarrollo de proyectos	Formación universitaria, legislación
Saberes de innovación	Comunidades académicas que se constituyen como comunidades afectivas	Reconocimiento de los saberes escolares de docentes de preescolar que no trabajan disciplinariamente	Significado de ser docente y compromiso político del docente con la garantía del derecho a una educación de calidad
Ruta de formación: cómo se adapta la propuesta de acompañamiento para la inserción de los noveles al contexto institucional	Convocatoria aceptada por los directivos Docentes motivados a participar Negociación de tiempo como los plantea el proyecto Desarrollo de las actividades previstas sin contratiempos Obtención de resultados esperados	Convocatoria aceptada por el rector y no por los coordinadores Docentes que presionan por participar Flexibilización de tiempos para la formación in situ Desarrollo de las actividades previstas al ritmo propio de las docentes Obtención de resultados esperados	Convocatoria dilatada en el tiempo Docentes sin tiempo para participar y a la espera de una decisión institucional Flexibilización de tiempos, secuencias, espacios de formación y productos esperados Desarrollo concentrado de las actividades previstas Obtención de resultados esperados
FUENTE: Bitácoras del proyecto de formación de docentes noveles			

Cada caso ilustra una dinámica particular entre los saberes de los docentes y los saberes de innovación para la apropiación de la cultura institucional: el recurso a la afectividad y lo que lleva a la conformación de comunidades en las que prima la experiencia; comunidades de aprendizaje o académicas en las que la inserción pasa por el reconocimiento de los saberes de formación —escuelas de pensamiento, trabajo por proyectos y, finalmente, comunidades con compromiso político donde el docente, como actor social, encuentra una posibilidad de cambio frente a las dificultades de la institución a la que llegan.

Formar docentes nóveles a partir de la escuela lleva a reconocer la importancia de la flexibilidad de las rutas de formación entendidas como la adaptación de la propuesta de acompañamiento para la inserción de los nóveles al contexto institucional. Las instituciones educativas tienen dinámicas propias y no es fácil la llegada de nuevas propuestas que alteran tiempos y espacios institucionales para procesos de reflexión *in situ*. No obstante, los docentes pueden conformar grupos de presión y agenciar desde dentro de la institución modalidades de formación que juzgan pertinentes para formarse como docentes.

La flexibilidad también abarca los dispositivos de formación. Los docentes realizan las actividades propuestas en sus propios tiempos y espacios expresando gran compromiso con el proyecto de formación. Los propios ritmos con frecuencia retrasan los cronogramas pero al final las metas se cumplen.

Los dispositivos virtuales contribuyeron notoriamente a la flexibilización de la propuesta de formación, especialmente en el caso 3 sobre Comunidades Políticas. Los cine-foros dinamizaron las reflexiones y permitieron que los docentes se dieran cuenta de que sus problemas son los mismos de otros docentes, en otros contextos y en otras latitudes.

Lo que muestran los casos analizados es la importancia de la formación de docentes nóveles en la institución educativa, a partir de la reflexión sobre la cultura escolar y en el marco del DPD, es decir tomando en consideración los saberes docentes y asumiendo el ingreso al sistema educativo oficial como una posibilidad de nuevos aprendizajes.

La inserción a la docencia, entendida en el marco del DPD, requiere del compromiso de las autoridades de las instituciones educativas, de tal suerte que la participación en proyectos de formación no sea sólo por la voluntad del docente. Para su desarrollo profesional, el docente novel requiere apoyo y tiempo.

La inserción a la docencia necesita ser una política agenciada desde las secretarías de educación como procesos de formación en ejercicio, más aún cuando existen muchas diferencias en la manera de ser docentes en el sector privado y en el sector oficial.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Mayor de Bogotá. *¡Todo pasa... Todo queda!* Bogotá: IDEP, 2013.
- Alen, Beatriz. «El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo» en Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. 2009, vol.13, n.1, pp.79-87.
- Boerr, Ingrid (ed.) *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago: OEI-AECID-Universidad Católica de Temuco-Universidad Católica de Valparaíso-Ministerio de Relaciones Exteriores de España, 2010.
- Corradine, Christian. *T de Tomate*. Bogotá: Yo reinaré producciones, 2001.
- Day, Christopher. *Formar docentes ¿Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado?* Madrid: Narcea, 2005
- De Arrude Monteiro, Filomena María. «Evidencias de Epistemes na abordagem narrativa» en *Tercer Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago de Chile, febrero de 2012 (Memorias en CD).
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) - Secretaría de Educación del Distrito (SED) - Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo pedagógico (IDEP). *El Puente está quebrado: acompañamiento a docentes de reciente vinculación en colegios públicos de Bogotá. Informe de Sistematización*. Bogotá, 2012. Disponible en <https://sites.google.com/site/puenteestaquebrado/-como-va-nuestro-proceso> [Accedido en abril de 2015].
- Rodríguez Zidán, Eduardo y Javier Silva Grilli. «La pareja pedagógica: una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor» en *Páginas de Educación*, Montevideo, 2013, vol.6, n.1, pp.61- 81.
- Stake, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1988.
- Tavernier, Bertrand. *Todo empieza hoy*. París: Sarde-Little Bear-TF1, 1999.
- Tardiff, Maurice. «Los saberes del docente y su desarrollo profesional» Madrid: Narcea, 2004.
- Thurler, Mónica. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Grao, Colección Acción Directiva, 2004.
- Segundo Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Buenos Aires, febrero de 2010. (Memorias en CD).
- Tercer Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Santiago de Chile, febrero de 2012 (Memorias en CD).
- Vezub, Lea. «Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores» en *Páginas de Educación*. Montevideo, vol.6, n.1 2013, pp.97-124.

Recibido el 20 de octubre de 2014

Revisado el 5 de abril de 2015

Aceptado el 26 de abril de 2015

LAS FUNCIONES EJECUTIVAS: HACIA PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE POTENCIAN SU DESARROLLO

The Executive Functions: Towards Educative Practices that Empower their Development

ALEJANDRA YOLDI*

Resumen. El presente trabajo tiene dos objetivos. En primer lugar, realizar un relevamiento de la producción científica más reciente sobre las Funciones Ejecutivas; en segundo lugar, reflexionar sobre su abordaje en las prácticas pedagógico-didácticas cotidianas en las instituciones educativas. Para esto, se analizan los desarrollos teóricos elaborados por la neuropsicología y sus tratamientos de rehabilitación y estimulación en contextos clínicos y escolares de diversos países. El desarrollo de las funciones ejecutivas debería constituirse en una de las principales metas de la educación formal obligatoria. A ella compete procurar la formación integral de todos los miembros de la sociedad aportándole conocimientos y habilidades para la participación plena como ciudadanos y para sus proyectos de vida.

Palabras clave: funciones ejecutivas, rehabilitación, estimulación, intervención.

Abstract. *Firstly, this paper surveys the most recent scientific production about Executive Functions. Secondly, it reflects on its use into everyday teaching practices in educative institutions. For this, we analyze the theoretical developments made by neuropsychology, rehabilitation treatments and stimulation in school and clinical contexts of diverse countries. The development of Executive Functions should be considered one of the main goals of formal mandatory education since it has the responsibility of providing an integral formation of all members from society and giving the knowledge and skills for the full involvement of citizens.*

Keywords: *executive functions, rehabilitation, stimulation, intervention*

* Profesora de Educación Media en la especialidad Física, Instituto de Profesores Artigas (IPA). Magíster en Educación por la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Especialización en Dificultades de Aprendizaje (UCU). Diplomada en rehabilitación y estimulación cognitiva de niños y adolescentes por la Fundación de Neuropsicología Clínica de Argentina. Profesora Efectiva de Didáctica de la Física, Consejo de Formación en Educación (ANEP). Profesora del Postgrado de Dificultades de Aprendizaje de la UCU.

Después de siglo y medio, múltiples casos como el de Phineas Gage nos indican que algo en el cerebro humano concierne a la conducta humana, como la capacidad de anticipar el futuro, de actuar en un mundo social complejo, el conocimiento de uno mismo y de los demás, y el control de la propia existencia. Tal vez la definición de las funciones ejecutivas no es más que el inicio de un largo camino hacia lo desconocido.

Javier Tirapu Ustarroz y Pilar Luna Lario.

En las últimas décadas, la neuropsicología ha elaborado un importante cuerpo de conocimientos directamente vinculado con los procesos de aprendizaje humano que resulta central en el ámbito la educación. Ellos proveen un marco de referencia sólido desde donde establecer la reflexión pedagógica didáctica y el diseño de estrategias y entornos de enseñanza adecuados a la heterogeneidad y diversidad de todos los estudiantes.

El constructo «Funciones Ejecutivas» (FFEE) aborda, como dice la cita, los aspectos de la conducta más distintivos del ser humano, la capacidad de actuar en forma propositiva en el mundo físico y en contextos sociales de interacción variados, dinámicos y complejos. Su afectación produce alteraciones en todos los órdenes de la vida y por esto la rehabilitación y/o estimulación constituye una prioridad y un reto para los profesionales de la salud y la educación.

Existen variadas circunstancias por las que puede producirse esta situación: vulnerabilidad social, trastornos del neurodesarrollo, trastornos de aprendizaje, pero no siempre un desempeño poco eficaz responde a una disfunción sino a cuestiones evolutivas: su total desarrollo se completa aproximadamente en las tres primeras décadas de vida. Esta evolución depende de un programa genético, necesario pero no suficiente, y de los estímulos y oportunidades que les provee el medio, las personas e instituciones de su entorno y la cultura. La educación formal tiene un rol significativo en la adquisición y perfeccionamiento en tanto provee de instancias sistemáticas de aprendizaje.

Por otra parte, existen investigaciones que vinculan el buen desempeño académico con el grado de desarrollo de las FFEE. En el ámbito de los aprendizajes en matemáticas y ciencias, por ejemplo, la comprensión y la construcción de conceptos y modelos, la experimentación, la resolución de problemas y la argumentación propias de estas disciplinas exigen un funcionamiento adecuado de las FFEE. Florencia Stelzer y Mauricio Cervigni describen una serie de investigaciones que evalúan la relación entre algunas habilidades ejecutivas y el desempeño académico en distintas asignaturas. En un estudio realizado con niños de 11 y 12 años (St. Clair, Thompson y Gathercol), se encuentra que la memoria de trabajo y el control inhibitorio están vinculadas con el rendimiento en lengua, matemáticas y ciencias. La memoria verbal se correlaciona con la

varianza de rendimiento en lengua, mientras que la memoria visoespacial lo hace con el rendimiento en inglés, matemáticas y ciencias. En un estudio sobre el rendimiento de estudiantes de 11 a 16 años (Lee, Elkovitch, Young y Clark) se encuentra, a partir de un análisis factorial, que los componentes ejecutivos como la flexibilidad, el monitoreo y la inhibición inciden en todos los dominios evaluados.

Otras investigaciones señalan, de modo recíproco, la relación entre educación formal y desarrollo de las FFEE. Encuentran una incidencia positiva en la mayor cantidad de años de escolarización así como la influencia del tipo de orientación de los estudios preuniversitarios en el perfeccionamiento de algunos de los procesos ejecutivos, por ejemplo, las áreas científicas y tecnológicas producirían mejoras significativas en memoria espacial y planificación (Korzeniowski; Méndez et al.). También existen trabajos que ponen de manifiesto la incidencia de las metodologías de enseñanza. A modo de ejemplo, en el nivel preescolar, el Método Montessori y el Método *Tools of the Mind*, resultan promotores efectivos de las FFEE (Lillard y Else-Quest; Lipina y Sigman).

Por lo dicho, consideramos necesario sensibilizar a los distintos actores educativos de nuestro medio, a la vez que generar insumos de reflexión sobre la importancia de la enseñanza explícita de las FFEE en las instituciones educativas en todos los ciclos obligatorios. La introducción en educación de conocimientos y experiencias producidas en otros campos o medios requiere de un profundo análisis para su transposición dadas las diferencias de lógicas, finalidades, lenguajes, culturas, actores y realidades. Algunas cuestiones nos parecen básicas analizar para tal finalidad.

¿Qué intervenciones se realizan a nivel clínico, tanto para la rehabilitación como para la estimulación de FFEE? ¿Cuáles y cómo podrían implementarse en el ámbito académico? ¿Qué experiencias de abordaje intencional y explícito existen en la enseñanza formal, en especial de FFEE metacognitivas en el nivel medio? ¿Cuáles han sido sus fortalezas y fragilidades? ¿Qué precauciones deberían tomarse para instrumentar programas educativos para el desarrollo de FFEE en nuestras instituciones y aulas?

Para atenderlas, hemos relevado información producida sobre la temática en los últimos diez años, difundida en distintas bases especializadas de datos, fundamentalmente en el área de educación, psicología y medicina: Development Collection, Fuente Académica Premier, Google Académico, Eric, Medline, PsycARTICLES y PsycINFO.

A continuación, iniciaremos nuestro trabajo tomando como punto de partida algunas conceptualizaciones sobre las FFEE y sus principales características.

LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Existen diversas definiciones de FFEF pero no existe un consenso entre los investigadores debido a la complejidad de los procesos con los que se vinculan. De acuerdo con Rocío Sánchez y Juan Narbona, pueden concebirse como un conjunto de actividades mentales de alto orden que el sujeto despliega para alcanzar metas. Implica resolver situaciones complejas y novedosas cuya consecución implica, a su vez, una conducta organizada y toma de decisiones. Se destaca así su naturaleza consciente y deliberativa para producir una conducta propositiva.

Diversos autores señalan la implicancia de funciones interrelacionadas e interdependientes que actúan, según algunos autores, como un sistema integrado de supervisión y control de la cognición, la conducta y las emociones (Stuss y Alexander y Anderson en Lozano y Ostrosky). Se describen como reguladoras de los procesos cognitivos y de su organización en el tiempo y el espacio; posibilitan la formulación objetivos, planes y estrategias, la consideración de recursos e información propios del sujeto y del medio, el sostenimiento de la actividad mental durante todo el proceso, su evaluación y monitoreo. Son responsables de la regulación del comportamiento, de la adquisición y del uso de la teoría de la mente, para interpretar las intenciones de las personas con las que interacciona el sujeto. (Trujillo y Pineda).

Distintos componentes participan y se integran para llevar a cabo esta gestión. Los más destacados en la literatura especializada son la memoria operativa, los recursos atencionales, la inhibición de estímulos y respuestas, la monitorización de conductas, los estados emocionales y motivacionales y la flexibilidad cognitiva.

BASES NEUROLÓGICAS

Diferentes regiones del cerebro están implicadas en el despliegue de las FFEF. La mayoría de los estudios de neuroimágenes ha mostrado que los procesos de control ejecutivo se hallan localizados en la Corteza Pre Frontal (CPF) y en la corteza cingulada anterior. Uno de los hallazgos de más consenso es que hay incremento de la activación en la CPF cuando una tarea se complejiza o se realiza más de una simultáneamente.

Existen distintos circuitos funcionales en el cortex prefrontal, el dorsolateral, que controlaría la memoria de trabajo, la atención selectiva, la formación de conceptos, la flexibilidad cognitiva, los procesos de mayor jerarquía cognitiva como la metacognición, la cognición social, la conciencia del yo y el autoconocimiento. (Stuss y Levine). Las áreas orbitofrontales y medial controlan la regulación de la conducta y la coordinación de la cognición-emoción/motivación a partir del procesamiento de señales emocionales, que guían la toma de decisiones hacia objetivos a partir de juicios cuando fundamentalmente involucran aspectos sociales y éticos (Flores, Ostrosky y Solís).

La corteza prefrontal es la región de integración por excelencia con el resto del cerebro, intercambia información con todos los sistemas sensoriales y motores y, si bien tiene un rol preponderante en el desarrollo de las FFE, también participan regiones posteriores corticales y subcorticales (Roberts, Robbins y Weiskrantz en Ardila, Ostrosky y Solís). El mantenimiento de la información se lleva a cabo en regiones de la CPF ventromedial y su manipulación depende de la activación de la región de la CPF dorsolateral así como la selección. La inhibición de información irrelevante (interna y externa) sería consecuencia de la activación del giro cingulado anterior, la detección de errores y cambio atencional en el giro cingulado, corteza orbitofrontal bilateral, regiones posteriores y estructuras subcorticales. La flexibilidad cognitiva depende de la activación de la CPF dorsolateral, giro frontal inferior, giro supramarginal y cingulado anterior. La elaboración de planes en función de metas (generación de objetivos, secuencia de pasos basados en anticipación) implica a la CPF y regiones parietales bilaterales, ganglios basales y cerebelo (Tirapu Ustárroz y Luna Lario).

MODELOS DE FUNCIONES EJECUTIVAS Y CONTROL EJECUTIVO

Existen diversos modelos que tratan de describir y explicar el funcionamiento ejecutivo a partir de la articulación y participación de los distintos componentes. A continuación presentamos dos de ellos: el modelo de Peter Anderson y el modelo de Javier Tirapu Ustárroz y Pilar Luna Lario.

El modelo de Anderson (en Dansilio) se elabora a partir de un análisis factorial sobre los distintos componentes que incluye una extensa serie de baterías de evaluación de las FFE. En su conjunto, las FFE se interpretan como un sistema de control total constituido por varios procesos que se agrupan en cuatro dominios que operan de modo integrado para ejecutar ciertas tareas. Los dominios serían: 1) control atencional; 2) procesamiento de la información; 3) flexibilidad cognitiva, y 4) formulación de metas. El primer dominio contiene funciones prioritarias tanto en la selección de información como en el sostén de ésta para su uso; influye también en la regulación y el monitoreo de las acciones, y para que los planes y programas sean ejecutados en el orden correcto y se identifiquen errores cometidos en alguna parte del proceso, ya sea de diseño o de realización.

El funcionamiento adecuado de la atención implica, necesariamente, una inhibición de la información y/o acciones no apropiadas a la situación. El segundo dominio refiere a la eficiencia, fluidez y velocidad de procesamiento de la información. El tercero, a la posibilidad de dividir la atención, al uso adecuado de la memoria operativa, a la transferencia conceptual y a la utilización del *feedback* para realizar ajustes. El cuarto dominio refiere a la iniciativa, al razonamiento conceptual, a la planificación y organización estratégica.

El modelo de Tirapu Ustárroz y Luna Lario presenta un funcionamiento ejecutivo a partir de los modelos de Memoria Operativa de Alan Baddeley, de

Funciones Jerárquicas de Donald Stuss y Frank Benson, del Sistema Atencional Supervisor de Timothy Shallice y del Marcador Somático de Antonio Damasio.

El primer componente estaría conformado por el sistema sensorial y perceptual. Si el estímulo se reconoce, se activa una respuesta automática y no participa la conciencia ni los marcadores somáticos, el proceso se desarrollaría en el bulbo raquídeo con rapidez y menor consumo de energía (ejemplo: conducción de un vehículo). Si surgiera un estímulo novedoso (un peatón cruzando la calle) se activaría un proceso de anticipación, selección de objetivos, planificación y monitoreo. Actuaría la memoria de trabajo y el sistema de atención supervisor. Se produciría la realización de marcadores somáticos, criterios que expresan preferencias acumulativas que adquirimos, en especial cuando implican componentes sociales y éticos. El funcionamiento del sistema atencional supervisor y la memoria operativa crean posibilidades y los marcadores somáticos fuerzan la atención a una opción. Una vez realizado el proceso, se ponen en marcha conductas motoras a través del sistema efector.

DESARROLLO DE LAS FUNCIONES MÁS ESTUDIADAS

El desarrollo de las FFE ocurre de manera solidaria al sistema nervioso produciendo cambios tanto en su estructura como en su funcionamiento. Las distintas regiones del cerebro maduran de acuerdo a un patrón jerárquico, desde las regiones sensoriales hasta los lóbulos frontales que completan su evolución hacia la tercera década de vida. Cambios en el metabolismo de glucosa, procesos de mielinización y pérdida de sustancia gris se traducen en un mejor nivel de conectividad entre las distintas regiones del cerebro que lo hacen más eficiente (Tsujimoto en Lozano y Ostrosky).

Las distintas habilidades que intervienen en el funcionamiento ejecutivo se perfeccionan en tiempos diferentes. La capacidad de establecer objetivos y elaborar planes se inicia antes del primer año de vida, pero se hacen uso de estrategias ineficaces, azarosas y fragmentadas hasta los 7 años. Esta situación mejora al perfeccionarse el razonamiento, la secuenciación y organización de conductas para alcanzar metas. La cúspide se alcanzaría entre los 20 y 29 años (Luca el alter en Tirapu Ustárrroz; Luna Lario).

Existe una mejora importante en la capacidad de memoria de trabajo en forma paulatina hasta la adolescencia, que no se debe a un aumento del *span* sino a mejoras atencionales y de gestión. La atención sostenida y selectiva incluye la inhibición de respuestas automáticas. A los 5 o 6 años se logra el control de respuesta motora y verbal siendo alrededor de los 10 años que se logra un nivel de inhibición similar al del adulto. La flexibilidad cognitiva, es decir el cambio de respuesta empleando estrategias alternativas y el aprendizaje de errores, se constata a partir de los 5 años consolidándose a los 6 y alcanzando el nivel adulto a los doce años (Rosselli, Jurado y Matute).

EVALUACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Una evaluación diagnóstica exhaustiva permitirá elaborar un plan de intervención integral. En tal sentido, deberá inscribirse en un enfoque multidisciplinario que aborde aspectos cognitivos, emocionales y familiares que contemple el despliegue de las FFEE en los distintos contextos de uso: escuela, hogar u otros.

Antonio Verdejo y Antoine Bechara señalan que las pruebas diagnósticas usuales resultan algo asistemáticas a consecuencia de falta de modelos previos sobre los procesos implicados en el funcionamiento ejecutivo. En general, se utilizan pruebas de escasa validez ecológica ya que tanto las situaciones planteadas a los sujetos como las condiciones de trabajo resultan artificiales y alejadas de las circunstancias de vida real. Resulta esencial identificar el impacto de los problemas que se ocasionan en la vida cotidiana. Al respecto, se han elaborado cuestionarios para padres y docentes y para los afectados, pero la información puede ser muy subjetiva y, en el último caso, presentar carencias dado que parte de las dificultades en las FFEE implica una capacidad limitada para comprender situaciones complejas y de escasa capacidad de autoconocimiento. Así, son evaluados los componentes que se consideran pertinentes: planeación, organización, solución de problemas, seguimiento de reglas, atención, memoria operativa, flexibilidad cognitiva y toma de decisiones con implicaciones emocionales.

Las pruebas habituales son los test de Stroop, cartas de Wisconsin, torre de Hanoi, torre de Londres, pruebas de dígitos de la escala de Wechsler, test multitarea como el mapa del zoo, Gambling Task, Escala BRIEF e Inventario de Iowa.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN FUNCIONES EJECUTIVAS

Hemos realizado un relevamiento que ha incluido los abordajes provenientes de la rehabilitación y de la estimulación. Los primeros, se utilizan fundamentalmente en el ámbito clínico, en el marco de intervenciones con personas que han tenido lesiones cerebrales por diferentes causas. Los segundos, se proponen el desarrollo, mejora y optimización de las FFEE.

TRABAJO DE REHABILITACIÓN EN CONTEXTOS CLÍNICOS

La rehabilitación neuropsicológica tiene por objetivo favorecer la integración social y laboral de la persona afectada tratando de lograr su máxima autonomía y capacidad de autorregulación. Existen distintos modelos de intervención en rehabilitación, los que se pueden clasificar de acuerdo al objetivo de intervención: 1) de recuperación o restitución y 2) de compensación y/o sustitución.

Los primeros pretenden el restablecimiento de las funciones afectadas mientras que los segundos se focalizan en la adaptación funcional, desarrollo de habilidades indemnes para suplir las funciones afectadas, que suele acompañarse de ayudas externas y de modificación de los entornos de vida de los afectados,

casa, salón de clase y otros. Gran número de autores reportan que la mejor intervención es la combinación de todos estos enfoques: ayudas externas, estrategias conductuales, estrategias de autocontrol, entrenamiento de las técnicas en el entorno familiar, educativo y social del niño o adolescente con el fin de generalizar todo lo aprendido.

Las estrategias utilizadas en el trabajo de rehabilitación también pueden clasificarse en internas y externas tomando como criterio que el sujeto internalice una rutina mental de trabajo dada o una técnica de autoenseñanza de alguna clase, o bien que la estrategia o ayuda sea proporcionada por otros o el medio. En este sentido, la rehabilitación puede enmarcarse como un continuo, que se inicia con una fuerte estructuración e intervención explícita externa hasta la gestión autónoma del sujeto (Mateer). Esta sesión gradual en la regulación cognitiva se produce en la medida en que mejoran procesos como la flexibilidad, la iniciativa y la conciencia de los déficits en la resolución de las distintas tareas. La selección del abordaje y de las estrategias específicas debe ser personalizada basándose en las características del sujeto en forma integral, tanto en sus entornos familiares como sociales.

Como señala Jonathan Evans, la mayor parte de los pacientes presentan varias habilidades ejecutivas afectadas y requieren un rango de intervenciones a ser usadas, es decir un programa de rehabilitación comprensivo que ayude al paciente a identificar estrategias para compensar los impedimentos cognitivos y a practicarlo en situaciones relevantes. Resulta necesario instrumentar un enfoque integrado de trabajo que aborde tanto aspectos cognitivos como factores emocionales.

Las metas clave en un proceso de rehabilitación son: 1) desarrollar introspección y conciencia; 2) gestionar los estados de ánimo y ajuste psicológico; 3) desarrollar estrategias compensatorias a impedimentos cognitivos, y 4) aplicar estrategias en situaciones funcionales de la vida real. Estos procesos son dependientes entre sí y requieren el progreso de cada uno para conseguir el de los otros. Evans describe una variedad de estrategias que se utilizan según sea la problemática.

La terapia de resolución de problemas de Yves Von Cramon y Matthes Von Cramon et al. se basa en el trabajo de técnicas para reducir la complejidad de los problemas fraccionándolos en subproblemas. Se consigue un enlentecimiento del proceso de resolución controlado paso a paso que sustituye un abordaje no sistemático en pacientes con una tendencia a la impulsividad. Toman del marco de resolución de problemas de Thomas d'Zurilla y Marvin Goldfried, los objetivos de la terapia que consiste en mejorar las habilidades de los pacientes en las distintas etapas del proceso. Esto se logra a partir de tareas diseñadas para ejercitar las dificultades de cada una de ellas en forma aislada. Combina la modalidad de trabajo individual y grupal. Evans describe un enfoque de grupo de resolución de problemas que es una adaptación del enfoque elaborado por el equipo de Yves von Cramon y Matthes von Cramon. En las primeras

sesiones (ocho a diez semanas, con una frecuencia de dos sesiones semanales) se atienden dificultades atencionales y en las siguientes se trabaja en el marco de resolución de problemas. Se alienta a los pacientes, para llevar a cabo la resolución de problemas de forma sistemática, utilizar una plantilla u hoja guía hasta que la automaticen.

Levine describe el uso de entrenamiento de «Gestión de metas» a partir de los aportes de John Duncan, quien había señalado que los pacientes con daño frontal fallan en la generación de metas y planificación para su solución así como su alcance. El entrenamiento consiste en cinco etapas. Luego de introducir cada una de las etapas de resolución, se dan ejemplos ilustrativos de la propia vida del paciente. El modelo de Shallice, de procesamiento de resolución de problemas con el funcionamiento del sistema de atención supervisora, remarca la importancia de recuperar de la memoria la experiencia pasada. John Hewitt, Jonathan Evans y Bárbara Dritschel demostraron que las personas con lesiones cerebrales fallaban muy seguido al referirse a experiencias previas para resolver tareas prácticas y, en consecuencia, plantearon la necesidad de un entrenamiento breve en la recuperación de memoria autobiográfica, lo que repercutiría en su habilidad de resolución de tareas prácticas. El entrenamiento tomó la forma de la ilustración del valor de la recuperación de experiencias autobiográficas específicas en la solución práctica de problemas. La efectividad de los programas de entrenamiento de resolución de problemas puede verse incrementada si en ellos se incorpora la enseñanza específica de estrategias para recuperar memorias autobiográficas específicas.

Luciano Fasotti y otros desarrollan un entrenamiento en «gestión de presión tiempo». La utilizan para compensar un procesamiento de información lento y un manejo inadecuado del tiempo. La estrategia consiste en hacerles elaborar planes de resolución con estimación de tiempos para cada etapa y en el diseño de planes alternativos de emergencia en caso de falta de tiempo ejercitándose en el uso de estos. Ayuda a los pacientes a ser más planificadores y más conscientes de su desempeño, a ser mejores gestores de su ambiente y del tiempo.

Keith Ciserone y John Wood utilizan técnicas de autoenseñanza o autoinstrucción. Se basan en la concepción de Alexander Luria sobre la importancia del habla interior como regulador de la conducta, útil en personas con comportamiento impulsivo. Se les pide que expresen en voz alta las acciones que van a realizar antes de resolver el problema y mientras las están haciendo. Luego se les pide que repitan todo el procedimiento en susurro y, finalmente, que lo vuelvan a hacer hablándose a sí mismos. Esta simple técnica se ha mostrado eficiente para desarrollar hábitos de reflexión antes y en el transcurso de su acción.

Donald Meichenbaum y Joseph Goodman también utilizan la modalidad de autoinstrucción haciendo una adaptación de este programa. En este caso, el terapeuta es quien primero realiza la actividad actuando como modelo. A medida que desarrolla la tarea, da indicaciones en voz alta sobre cómo la lleva a cabo

y luego sigue la ejecución del paciente mientras el terapeuta va verbalizando el proceso. A continuación, el paciente repite la realización pero dándose a sí mismo las orientaciones en voz alta. Luego lo repite dándose instrucciones en voz baja para finalizar practicando nuevamente la acción dándose las instrucciones sin verbalizarlas (Meichenbaum y Goodman en Gil Orejudo et al.).

El uso de estrategias externas más comunes son las *check lists*, diarios u organizadores electrónicos, que resultan útiles para personas con problemas organizacionales y de planeamiento. El proceso de escribir ideas o pasos que requieren de una determinada actividad resulta crítico para prevenir un estilo impulsivo de respuesta a situaciones. La escritura hace posible también analizar beneficios y desventajas de distintas soluciones. Para los individuos con déficits en la memoria de trabajo o velocidad de procesamiento de la información también resultan útiles las ayudas externas compensando debilidades de retención en el trabajo oral.

Para las personas que presentan problemas de secuenciación de tareas las *check lists* resultan útiles. William Burke y Arnie Zencius señalan que, para generalizar su uso y de este modo lograr la transferencia de estas habilidades desarrolladas, resulta crítico utilizarlas en un amplio rango de tareas en forma sistemática. Para las personas con problemas de inicio de actividad y culminación de tareas, resulta en cambio más oportuno las ayudas de programas con recordatorios electrónicos como fue por ejemplo NEUROPAGE, el sistema utilizado por Neil Hersh y Larry Treadgold en 1994 (en Evans).

Las intervenciones para desarrollar habilidades de supervisión y conciencia de los déficits requieren que el terapeuta realice, como una de las primeras tareas, indicaciones cuando una conducta resulta inapropiada a la situación y acerca de cuál o cuáles serían las que se requerirían ser presentadas (Mateer). El proporcionamiento de *feedback* permite registrar al paciente la conducta inadecuada cada vez que ocurre y mejora la atención en ella, con lo que suele reducirse el número de veces que se presenta luego al desarrollar actividades similares. Para mejorar la conciencia de las dificultades, puede usarse también grabaciones de video que, con posterioridad, se muestran al paciente señalando errores. Otra estrategia útil es solicitar al paciente que prediga el rendimiento que tendrá en una determinada actividad y luego proporcionar información sobre el resultado final.

Para algunas personas con grandes problemas ejecutivos pueden no ser suficientes las ayudas externas y debe modificarse el entorno físico y social: trabajar con la familia, profesores y compañeros para entender la naturaleza de la dificultad y minimizar las respuestas negativas así como las ayudas que se les puedan proporcionar. La educación tiene un rol importante: proveer un ambiente altamente estructurado con la oportunidad de *feedback* frecuente para moldear y modificar su comportamiento.

TRABAJOS DE REHABILITACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y DE ESTIMULACIÓN

Peg Dawson y Richard Gare describen pautas para diseñar, implementar y evaluar programas de intervención en el entorno educativo. La metodología de estos profesionales se enmarca en la rehabilitación de niños y adolescentes con problemas en las FFEE. Sin embargo, al implementarse en escuelas y liceos con el modelo RTI (*Response To Intervention*), se constituye también en una intervención de estimulación de la que se benefician todos los estudiantes. El modelo se basa en la detección precoz de estudiantes con riesgo de presentar dificultades a través de evaluaciones periódicas a la totalidad del grupo clase. A partir de los resultados, se implementan programas y se monitorea la respuesta a la intervención.

El método RTI se organiza en tres niveles de atención consecutivos. En el primero, se trabajan explícitamente habilidades que han sido detectadas como prioritarias dadas las dificultades que presentan ciertos alumnos con la totalidad del grupo. El segundo, en pequeños grupos, con aquellos estudiantes que, luego del trabajo realizado en el nivel uno, mantienen aún dificultades y, en un tercer nivel, de forma individual con aquellos que lo requieren por el grado de severidad de la problemática.

Dawson y Gare sugieren pautas de modificación del entorno para aumentar el nivel de atención y mejora en el control de inhibición de respuesta en las actividades de clase. Propone modificaciones del entorno y de las actividades que se le proponen de modo de disminuir el uso de las habilidades ejecutivas deficitarias, lo que se combina con un trabajo conjunto en dichas habilidades para realizar paulatinamente una reducción gradual de estas adecuaciones. La intervención procura que el niño o joven tome conciencia de los tiempos que demanda una tarea en la división de tareas complejas y en la concesión de descansos luego de completar cada subetapa. También resulta central la toma de conciencia sobre los estímulos o aspectos que contribuyen a su motivación para mantener su atención. Para la inhibición de respuestas, sugieren incrementar la supervisión y el *feedback* inmediato cuando las respuestas son correctas: ofrecer reglas y expectativas claras de comportamiento, utilizar directrices breves y visuales de presentación de normas, enseñar a realizar verbalizaciones internas.

Para mejorar las habilidades de planificación proponen la división de tareas y proyectos en subáreas, asignar fechas de entrega, priorizar tareas y trabajos, promover la organización de autoinstrucciones y establecer y emplear rutinas. También proponen el acompañamiento de monitores, los que deben recibir una capacitación para la supervisión diaria que incluye la guía en la organización de tareas, la evaluación y la promoción de la autorreflexión. Estos monitores pueden ser docentes, alumnos de otros cursos más avanzados o incluso compañeros de clase. También proponen el trabajo en pares y la rotación de roles de monitor.

Existen experiencias de intervenciones didácticas con estudiantes de todas las edades que arrojan resultados positivos para la promoción de habilidades ejecutivas. Algunas se centran en el trabajo directo en el aula, con contenidos programáticos de distintas materias y otras que revisten un carácter general. Otras adoptan la modalidad de actividades complementarias.

Bernardo Gargallo reporta una experiencia con estudiantes de quinto, sexto y octavo grado de la ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria) que intervino para mejorar tiempos de latencia y exactitud de respuestas, deficitarias en adolescentes con un estilo impulsivo. La intervención se realizó con todos los grupos durante un año sin implicar contenidos específicos. Adopta una metodología de trabajo basado en el modelado participativo de actividades donde se despliega el uso de habilidades ejecutivas a cargo del docente o un estudiante más avanzado y de buen dominio, luego replicado por los estudiantes. Se utiliza el método mencionado de autoinstrucciones de Meichenbaum y Goodman y la enseñanza explícita de técnicas de escaneo y discriminación visual.

Vanessa Arán Filippetti y María Richaud reportan una experiencia de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación con niños de 6 años con alto riesgo por pobreza. La metodología utilizada es similar a la utilizada por Gargallo.

Las experiencias realizadas por Martín Gregorio y Edwin Nieves en el marco de programas de Maestría realizadas respectivamente en la asignatura Plástica y Visual con estudiantes de doce años (en el programa de Master de Formación del Profesor de Educación Secundaria de la Universidad Internacional de La Rioja) y en la asignatura Matemáticas con chicos de trece a quince años en la enseñanza del Álgebra (en la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Colombia) diseñan e implementan intervenciones pedagógicas que abordan el desarrollo de habilidades ejecutivas con contenidos propios de la asignatura.

Gregorio utiliza una metodología activa realizando trabajos que requieren secuenciación, categorización y percepción visual a partir de materiales elaborados extraídos de programas de estimulación cognitiva. Nieves explora estrategias didácticas para promover la autorregulación. Las actividades propuestas son de realización individual dividiendo las situaciones problemáticas en pequeños procesos en el marco de la teoría de David Ausubel siendo cada uno de ellos monitoreado por el docente.

En el marco del conjunto de enfoques de aprendizaje que se vienen desarrollando en el ámbito de las instituciones educativas, debemos destacar el trabajo en enseñanza de estrategias de aprendizaje cuyos marcos teóricos provienen de la psicología cognitiva y de enfoques socioculturales que destacan la naturaleza social de las funciones psicológicas del pensamiento. Los desarrollos más destacados provienen de los trabajos de Carles Monereo, Ignacio Pozo y Montserrat Castelló, quienes abordan la enseñanza de estrategias en el marco de contenidos específicos de programas curriculares, dadas las evidencias de las dificultades de transferencia de conocimientos adquiridos en propuestas generales

De esta forma, proponen una enseñanza en fases donde se produce una sesión gradual de la responsabilidad del aprendiz en la gestión de su proceso de aprendizaje. Las fases pueden dividirse en tres: 1) explicitación de la estrategia; 2) práctica guiada, y 3) práctica autónoma. Los métodos para cada una de ellas son fundamentalmente: 1) instrucciones verbales, modelado, análisis de casos de pensamiento; 2) hojas o pautas de pensamiento, discusión sobre el proceso de pensamiento, enseñanza cooperativa, y 3) enseñanza recíproca, tutoría entre iguales.

A MODO DE CIERRE

A partir del trabajo clínico se extraen aprendizajes que podrían incorporarse en el análisis del diseño de intervenciones educativas para el tratamiento sistemático de las FFE en el ámbito académico, un repertorio de estrategias que podría incorporarse en diversas modalidades, ya sea como adaptaciones curriculares, en el trabajo de talleres o tutorías, entre otros.

En primer lugar, resulta prioritario precisar en forma exhaustiva cada una de las FFE que se pretende abordar a efectos de planificar intervenciones específicas y no enfoques generalistas ya que estos últimos logran un escaso impacto. Las intervenciones deben incluir de modo central actividades que demanden la autorreflexión y el uso de habilidades metacognitivas a partir de la mediación social, modelado y prácticas guiadas.

Resulta exitosa la combinación de actividades individuales y en pequeños grupos, la enseñanza paso a paso y la conexión de los nuevos aprendizajes con las experiencias biográficas y conocimientos previos, así como la variedad de situaciones de práctica con atención a la transferencia de adquisiciones. La comunicación, involucramiento y participación de compañeros y familiares para un trabajo coordinado logra que los aprendizajes obtenidos en un ámbito sean ensayados, generalizados, enriquecidos y altamente funcionales.

Las experiencias en ámbitos académicos relevadas presentan una variedad de coincidencias con algunos de los enfoques metodológicos y actividades utilizados en el ámbito clínico. Constituyen ejemplos que evidencian la posibilidad de un trabajo fructífero en las instituciones educativas. El abordaje presentado por Dawon y Gare es comprehensivo y contempla los niveles macro, meso y micro institucional. Este modelo de intervención combina el trabajo de investigadores y profesionales de la educación de las escuelas y liceos donde lo aplican, en modo colaborativo, con una evaluación y monitoreo de estudiantes e intervenciones educativas fundamentadas y validadas obteniendo impactos significativos en el abatimiento de las dificultades presentadas por los estudiantes.

En el ámbito de la educación, existen enfoques de enseñanza a veces no implementados con frecuencia, que poseen un potencial significativo para desarrollar las funciones ejecutivas. La enseñanza basada en proyectos, en resolución de problemas e investigación, las que fomentan el desarrollo del pensamiento crítico

y el aprendizaje activo, constituyen metodologías pertinentes, las que deberían resignificarse a partir de los conocimientos provenientes de la neuropsicología.

Dado que los cambios en la arquitectura cerebral requieren de un trabajo intenso, sistemático y frecuente, resulta necesario que los abordajes pedagógicos se realicen en forma transversal a las distintas áreas y disciplinas del currículo y durante todo un año y/o ciclo.

La atención de las FFEE en las instituciones educativas tiene alta validez ecológica, en la medida en que se despliega su uso en situaciones reales de aprendizaje, a la vez que sociales, en el marco de relaciones interpersonales afectivas con compañeros y docentes. Las intervenciones resultan exitosas cuando se tiene un especial cuidado en su implementación. Consideramos imprescindible la generación de conocimientos sobre prácticas de enseñanza eficaces en cada área del conocimiento y en todos los niveles de la educación formal así como la formación de docentes para la constitución en cada escuela y liceo de equipos interdisciplinarios que atiendan las problemáticas de los estudiantes en forma integral.

Las instituciones, con su bagaje de experiencias y problemas, continúan siendo lugares privilegiados para procurar la justicia y equidad social donde cada miembro podrá recibir los saberes que le permitan su pleno desarrollo para elaborar y plasmar sus proyectos de vida, el usufructo de los bienes culturales y la participación activa y creativa en el plano social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaraz, Fernando, María de la Garza, Carlos Jiménez y otros. «Efectos de un entrenamiento en memoria de trabajo y atención sostenida sobre las funciones ejecutivas de niños de 8 a 14 años de edad» en *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, vol.5, 2013, pp.41-55.
- Anderson, Peter. «Assessment and development of executive function (EF) during childhood» en *Child Neuropsychology* vol.8, 2002, pp.71-82.
- Arán Filippetti, Vanessa y Richaud, María. «Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza» en *Universitas Psychologica*, vol.10, n.2, 2011, pp.341-54.
- Ardila, Alfredo y Feggy Ostrosky. «Desarrollo Histórico de las Funciones Ejecutivas» en *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, vol.8, n.1, 2008, pp.1-21.
- Ausubel, David. «In Defense of Advanced Organizers: A Reply to the Critics» en *Review of Educational Research*, 48, 1978, pp.251-57.
- Ausubel, David, Joseph Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1983.
- Baddeley, Alan. *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press, 1986.
- Blair, Clancy. «Funciones ejecutivas en el salón de clase» en *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. CEECD-SKC-ECD-Unicef, 2013. Disponible en <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/sintesis-cognitiva-funcionesejecutivas.pdf> [Accedido en abril de 2015].
- Burke, William, Arnie Zencius, Michael Wesolowski y E. Doubleday. «Improving Executive Function Disorders in Brain-injured Clients» en *Brain Injury*, vol.5, n.3, 1991, pp.241-52.

- Cicerone, Keit y John Wood. «Planning Disorder after Closedhead Injury: A Case Study» en *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, vol.68, 1987, pp.111-115.
- Damasio, Antonio. «The somatic marker hypothesis and the possible functions of the prefrontal cortex» en Roberts A. C., T. W. Robbins y L. Weiskrantz (eds.) *The Frontal Cortex: Executive and Cognitive Functions*. Oxford: Oxford UP, 1998.
- Dansilio, Sergio. «Procesos ejecutivos, lóbulos frontales y el espectro TDAH» en *Fundación de Neuropsicología Clínica*. Disponible en <http://www.fnc.org.ar/pdfs/DANSILIO%202.pdf> [Accedido en abril de 2015].
- Delgado Mejía, Iván y Máximo Etchepareborda. «Trastornos de las funciones ejecutivas. Diagnóstico y tratamiento» en *Revista de Neurología*, vol.57, n.1, 2013, pp.95-103.
- Dawson, Peg y Richard Guare. *Executive skills in children and adolescents: A practical guide to assessment and intervention*. New York: Guilford Press, 2010.
- Duncan, John. «Disorganisation of behaviour after frontal lobe damage» en *Cognitive Neuropsychology*, vol.3, 1986, pp.271-90.
- D'Zurilla, Thomas y Marvin Goldfried. «Problem solving and behavior modification» en *Journal of Abnormal Psychology*, vol.78, 1971, pp.107-26.
- Enseñat Cantalops, Antonia, Antonio Gómez Pulido y Natalia Picó Azanza. «Disfunción ejecutiva en niños y adolescentes con daño cerebral adquirido. Modelos de intervención» en Tirapu Ustarroz, Javier, Alberto García Molina, Marcos Río Lago y Alfredo Ardila (eds.) *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las Funciones Ejecutivas*. Barcelona: Viguera, 2012.
- Evans, Jonathan. «Rehabilitation of executive deficits» en Wilson, Barbara (ed.) *Neuropsychological Rehabilitation. Theory and Practice*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger, 2003.
- Fasotti, Luciano, Feri Kovacs, Eling Patm y Wiebo Brouwer en *Neuropsychological Rehabilitation*, vol.10, n.1, 2000, pp.47-65.
- Flores Lázaro, Julio y Feggy Ostrosky. «Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana» en *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, vol. 8, n.1, 2008, pp.47-58.
- García Sevilla, Jesús. «Tema 1. Introducción a la estimulación cognitiva» en Tafur, John (ed.). *Estimulación Cognitiva*. Lima: Neuro Health, s.f.
- Gargallo, Bernardo. «¿Es posible modificar la impulsividad en el aula? Programas de acción educativa» en *Revista de Educación*, vol.301, 1993, pp.245-68.
- Gregorio, Martín. *Estudio en alumnos de 1º ESO de la mejora en las Funciones Ejecutivas, la memoria y la atención*. Tesis de Maestría. Madrid: Universidad Internacional de La Rioja, 2012. Disponible en <http://reunir.unir.net/handle/123456789/113?show=full> [Accedido en abril de 2015].
- Gil Orejudo, Emma, Marcos Ríos Lago, David de Noreña y otros. «Rehabilitación de funciones ejecutivas y alteraciones relacionadas con afectación prefrontal» en Tirapu Ustarroz, Javier, Alberto García Molina, Marcos Río Lago y Alfredo Ardila (eds.). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las Funciones Ejecutivas*. Barcelona: Viguera, 2012.
- Hewitt, John, Jonathan Evans y Barbara Dritschel. «Theory driven rehabilitation of executive functioning: Improving planning skills in people with traumatic brain injury through the use of an autobiographical episodic memory cueing procedure» en *Neuroscience*, vol.44, 2006, pp.1468-74.
- Jiménez, Juan. «Response to Intervention (RTI) Model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities?» en *Psicothema* vol.22, n.4, 2010, pp.932-34.
- Korzeniowski, Celina. «Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar» en *Revista de Psicología*, vol.7, n.13, 2011, pp.7-26.
- Lillard, Angeline, Nicole Else-Quest. «The early years. Evaluating Montessori Education» en *Science*, vol. 313, n.5795, 2006, pp. 1893-94. Disponible en <http://www.sciencemag.org/content/313/5795/1893.summary> [Accedido en abril de 2015].
- Lipina, Sebastián y Mariano Sigman. *La pizarra de Babel. Puentes entre neurociencia, psicología y educación*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2011.

- Lozano, Azucena y Feggy Ostrosky. «Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal» en *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencia*, vol.11, n.1, 2011, pp.159-72.
- Luria, Alexander. *Las Funciones Corticales Superiores del Hombre*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- Mateer, Catherine. «Introducción a la rehabilitación cognitiva» en *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, vol.21, 2003, pp.11-20.
- Meichenbaum, Donald y Joseph Goodman. «Training impulsive children to talk to themselves: a means of developing self-control» en *Journal of abnormal Psychology*, vol.2, 1971, pp.115-26.
- Meléndez Rodríguez, Lady. «Desarrollo de las funciones ejecutivas mediante los libros de texto utilizados en la enseñanza de las Ciencias Naturales» en XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona, 2011.
- Méndez, Marta, Natalia Arias, José R. Menéndez, José Villar, Ángel Neira, Pedro Romano, José Carlos Núñez y Jorge Arias. «La enseñanza pre-universitaria en Ciencia y Tecnología puede influir en las Funciones Ejecutivas» en *Electronic Journal of Research Psychology*, vol.12, n.3, 2014, pp.747-62.
- Monereo, Carles. *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó, 2001.
- Morton, Bruce. «El desarrollo del cerebro y las funciones ejecutivas. Estimulación cognitiva (Funciones Ejecutivas)» en *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. CEECD-SKC-ECD-Unicef, 2013. Disponible en <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/sintesis-cognitiva-funcionesejecutivas.pdf> [Accedido en abril de 2015].
- Munakata, Yuko, Laura Michaelson, Jane Barker y Nicolás Chevalier. «El funcionamiento ejecutivo durante la infancia y la niñez» en *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. CEECD - SKC-ECD - Unicef, 2013. Disponible en <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/sintesis-cognitiva-funcionesejecutivas.pdf> [Accedido en abril de 2015].
- Nieves, Edwin. *Implementación de estrategias constructivistas en la enseñanza del álgebra que fomentan el desarrollo de la función neuropsicológica automonitoreo como un estudio de caso en la sección 20 del grado octavo de la educación básica de la I. E. Inem «José Félix Restrepo»*. Tesis de Maestría. 2012. Disponible en <http://www.bdigital.unal.edu.co/59151/1/98626651.2012.pdf> [Accedido en abril de 2015].
- Pozo, Ignacio, Carles Monereo y Montserrat Castelló. «El uso estratégico del conocimiento» en Coll, César, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (eds.). *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- Rocha, Artemisa, Irene Palmares, Fernando Barboza y otros. «Conceptualization and rehabilitation of Executive Functions. A review of the literature» en *European Psychologist Literature*, vol.19, n.4, 2014, pp.269-77.
- Rosselli, Mónica, María Jurado y Esmeralda Matute. «Las Funciones Ejecutivas a través de la vida» en *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, vol.8, n.1, 2008, pp.23-46.
- Sánchez Carpintero, Rocío y Juan Narbona. «El sistema ejecutivo y las lesiones frontales en el niño» en *Revista de Neurología*, vol.39, n.2, 2004, pp.188-91.
- Sánchez, Lizbeth y Rafael Andrade. *Habilidades intelectuales. Una guía para su potenciación*. México DF: Alfaomega Grupo Editor, 2010.
- Shallice Timothy. *From neuropsychology to mental structure*. Cambridge: Cambridge UP, 1988.
- Stelzer, Florencia y Mauricio Cervigni. «Desempeño académico y funciones ejecutivas en infancia y adolescencia. Una revisión de la literatura» en *Revista de Investigación en Educación*, vol.9, n.1, 2011, pp.148-56.
- Stuss, Donald y Frank Benson. *The frontal lobes*. New York: Raven Press, 1986.
- Tirapu Ustárroz, Javier y Pilar Luna Lario. *Neuropsicología de las funciones ejecutivas. Manual de neuropsicología*. Barcelona: Viguera, 2011.
- Trujillo, Nelson y Daniel Pineda. «Función Ejecutiva en la Investigación de los Trastornos de Comportamiento del Niño y del Adolescente» en *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, vol.8, n.1, 2008, pp.77-94.

- Unicef. *Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia*. 2013. Disponible en <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/sintesis-cognitiva-funcionesejecutivas.pdf> [Accedido en abril de 2015].
- Verdejo García, Antonio y Bechara, Antoine. «Neuropsicología de las funciones ejecutivas» en *Revista Psicothema*, vol.22, n.2, 2010, pp.227-35.
- Von Cramon, David y Matthes N. Von Cramon. «Reflections on the treatment of brain-injured patients suffering from problem - solving disorders» en *Neuropsychological Rehabilitation*, vol.3, n.1, 1992, pp.45-64.
- Zencius, Arnie, Michael Wesolowski, William Burke y Pat Mc Quade. «Memory checklists: A method of teaching functional skills to brain - damages adults» en *Behavioral Interventions*, vol.6, n.1, 1991, pp.1-10.

Recibido el 25 de septiembre de 2014

Revisado el 12 de marzo de 2015

Aceptado el 1 de mayo de 2015

LA VIOLENCIA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA NACIONAL EN EL ESCENARIO INSTITUCIONAL COLOMBIANO (1948-2006)

*Violence and National History Teaching (1948-2006):
an Institutional Colombian Perspective*

MARÍA ISABEL CRISTINA GONZÁLEZ MORENO*

Resumen. A lo largo de la segunda mitad del siglo xx, es posible rastrear en Colombia múltiples reformas estatales a la Educación Media en materia de planes de estudio y currículos. Detrás de cada una sale a relucir una racionalidad que excede las lógicas del campo educativo y que, más bien, se entrelaza con el proyecto político gubernamental de turno y sus requerimientos ideológicos, o con coyunturas sociopolíticas determinadas. Esta incidencia del mundo político en el educativo se revela de manera particular en las asignaturas escolares que abordan la historia nacional. Dentro de esta perspectiva, se muestra cómo, tras las transformaciones institucionales registradas, se impulsaron diferentes memorias y visiones de ciudadanía, democracia, nación y conflicto que ponen en evidencia líneas de subordinación del proyecto educativo al amplio universo de las dinámicas políticas.¹

Palabras clave: currículo, historia, violencia, legitimación, ciudadanía

Abstract. *It is possible to track multiple State reforms to Secondary Education in terms of curricula and syllabus throughout the second half of the Twentieth century in Colombia. Underlying each reform, one can identify a rationality that surpasses the logic of Education, and is rather intertwined with the political project and ideological requirements of the government in office, or with certain socio-political junctures. The impact of the political world on education is particularly noticeable in school subjects that address national history. Within this perspective it is shown how, after institutional changes have occurred, different memories and visions about citizenship, democracy, conflict and nation are being promoted. This highlights different ways of subordination of the educational project to a wide universe of political dynamics.*

Key words: *curricula, violence, legitimacy, citizenship*

* Socióloga y Magíster en Estudios Políticos por la Universidad Nacional de Colombia. Su experiencia investigativa se ha centrado en los temas, representaciones sociales, memoria e historia de la violencia en Colombia. Se desempeñó como asesora del Informe Basta Ya! Colombia: Memorias de la Guerra y la Dignidad Centro Nacional de la Memoria Histórica (2013). Actualmente se encuentra vinculada con el grupo de investigación Democracia, Guerra y Nación del Instituto de Estudios Políticos y relaciones Internacionales (IEPRI)

1 Una versión de este artículo fue publicada en inglés bajo el título «Violence and National History Teaching (1948-2006): An Institutional Colombian Perspective» en *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, vol.3, n.4, diciembre 2014, pp.218-27.

Aunque en el imaginario popular la escuela es asociada a la distribución y producción de conocimiento, su ordenamiento desborda al plano cognitivo como finalidad. Tras los planes y los currículos que generalmente llegan a la escuela en la forma de productos acabados, subyace un entramado de relaciones de poder y de intereses a los cuales no es ajena la institución educativa. Como señala el analista Alejandro Álvarez: «La elaboración de los planes de estudio ha sido siempre un asunto político [...]. Ese ejercicio ha sido estratégico para el poder por cuanto allí no sólo se produce conocimiento, sino que se selecciona y ordena la información que se considera legítima y verdadera en un momento histórico dado» (2007, 254).

Desde su función formadora social e institucionalmente avalada, la escuela constituye un escenario privilegiado que contribuye a la implantación, preservación, consolidación y reproducción de la unidad estatal sobre la base de la misión identitaria que generalmente le es conferida. La validación o la impugnación de estructuras sociales, políticas y raciales; la asignación de responsabilidades sociales y políticas sobre los hechos históricos; la confrontación, evasión o exaltación de momentos y personajes históricos configuran un repertorio de enorme significación política que subyace a lo que es enseñado en la escuela, en especial en las materias de historia, geografía y cívica, usualmente denominadas como «ciencias sociales».

De manera independiente a la incorporación o no de los desarrollos disciplinares, las directrices educativas oficiales, y en especial las alusivas a la historia nacional, vehiculan de hecho una memoria social y política, y unos modelos culturales y de ciudadanía específicos a partir de la selección de eventos, actores y procesos, y de los énfasis sugeridos. Ciertamente, el currículo escolar y su concreción en los manuales y aulas de clase constituyen una pauta de interpretación del pasado; y con la autoridad que les confiere su función, y su capacidad de propagación, en referente de construcción de un futuro.

De acuerdo con su relevancia política, los regímenes autoritarios o democráticos, en tiempos de convulsión o de paz, han orientado, emprendido o vigilado la reconstrucción de la historia nacional adelantada por la escuela (Choppin). En la respuesta a preguntas como qué entra y qué se excluye en sus contenidos, qué dedicación horaria ha de tener, está en juego un sentido y una significación al devenir nacional en el que se materializan opciones políticas de forma tácita o expresa.

Ahora bien, en los contextos de transformación política, o escenarios bélicos se expresa con mayor claridad el campo educativo como otro terreno de enfrentamiento. Algunos ejemplos de esta manipulación son: la censura de textos; la cooptación o la persecución a los maestros; el falseamiento de hechos históricos; el silenciamiento de problemáticas sociales y políticas, y las retóricas denigrantes contra los «enemigos» o las «amenazas» de turno.

En Latinoamérica, el análisis de las problemáticas relativas tanto a la instrumentalización como a la proyección política de los contenidos escolares se ha posicionado como objeto de estudio particularmente en sociedades postconflicto

o en transición, en medio de un auge memorialístico a nivel mundial. En países como Chile y Argentina, ciertamente la escuela constituye un importante escenario de la discusión entre memoria u olvido que copa la escena pública y académica. En aras de recobrar la unidad de una colectividad polarizada o fracturada, la historia que provee la escuela está siendo revisada desde su función misma (Carretero); las orientaciones y evolución del currículo y los manuales (Amézola); la forma de negociar-enfrentar memorias contrapuestas (Reyes), y las estrategias que se emplean para dotar de sentido a las experiencias traumáticas en las nuevas generaciones, entre otras líneas de análisis.

En Colombia, el análisis de las directrices educativas y los manuales escolares en tanto textos políticos por su origen y finalidad es muy incipiente primando su abordaje desde el punto de vista pedagógico y didáctico. Ahora bien, Colombia ostenta los títulos de la democracia más antigua de América Latina, junto a los del conflicto armado interno más prolongado y uno de los más elevados y continuos niveles de violencia interna del hemisferio. ¿Cómo encara la escuela el relato nacional que agencia esta tensión entre violencia y democracia? ¿Cómo se incorpora la historia de violencia en la narrativa de nación cuando esta habla de la fractura de la misma y cuestiona el devenir democrático?

En desarrollo de los anteriores planteos, se analizará en perspectiva diacrónica los planes de estudio y los lineamientos curriculares de las asignaturas Historia de Colombia y Ciencias Sociales formulados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) entre 1948-2008.² Dichas directrices serán comprendidas como textos políticos, por su origen y significación, y como movilizadoras, en la escuela, de memorias y representaciones específicas sobre el conflicto y la violencia. En este sentido, no se pretende un análisis en términos historiográficos o pedagógicos sino como parte de una historia política y cultural en la que se inscribe de manera sustantiva la educación.

UNA EDUCACIÓN PARA LA CONTENCIÓN DEL ENEMIGO: LOS CONSERVADORES EN EL PODER

Durante las décadas de los treinta y cuarenta, el sistema educativo en Colombia fue pensado por los sucesivos gobiernos liberales dentro de un proceso de secularización institucional como parte orgánica del proceso de construcción de un Estado nacional moderno. En esta dirección fue proclamada la centralización educativa en el Estado durante la primera administración presidencial de Alfonso López Pumarejo (1934-1938). Ello significó una ruptura con la forma en que se había estructurado hasta entonces la educación en materia de orientación, vigilancia y acceso. En efecto, desde la promulgación de la Constitución Política

2 Este artículo incorpora las conclusiones de la primera parte de la investigación COLCIENCIAS-IEPRI «Desde la Escuela: memorias de la violencia en Colombia», orientada a la comprensión en el nivel escolar de la enseñanza de historia y los contenidos de violencia para el período 1948-2008.

Nacional de 1886 y del concordato de 1887, la Iglesia Católica en tanto «elemento esencial del orden social» fue consagrada como institución regente de la educación e instrucción pública y ello se tradujo en una imposición sin cortapisas de sus lógicas tanto en materia instructiva como de regulación. A esto se suma que la Iglesia y el sector privado eran los mayores oferentes de escuelas por encima del Estado. En este contexto, políticas impulsadas en los treinta, como la centralización del control educativo en el Estado y medidas tendientes a la consolidación de una escuela igualitaria y sin particularismos, como la gratuidad y el levantamiento de las restricciones de género, origen social y religioso, dieron lugar a debates con los actores consolidados en el campo y a enfrentamientos violentos en algunas zonas del país (Silva).

La relegación de la historia patria y la cívica que se implementó como consecuencia de la reforma de López fue rechazada por los sectores conservadores al considerar que, con ello, se perdería la identificación nacional de los niños y jóvenes con el país, misión central de la enseñanza de la historia en el nivel escolar, y se ocasionaría, de la mano de la disminución de la dedicación horaria de la asignatura de religión, un «grave daño moral» al país. La reforma, se afirmaba, era «contraria a las tradiciones cristianas del país» (Jaramillo, 100) y fue presentada como «una persecución contra la religión católica» o «una avanzada del comunismo», en especial por los conservadores como Laureano Gómez, quien se convertiría posteriormente en Presidente de la República (1950-1953). Por demás, esta perspectiva fue compartida por clérigos de la más alta jerarquía, como Monseñor Miguel Builes o Ismael Perdomo, quienes prodigaron excomuniones a los partidarios de la reforma e incitaron a la desobediencia civil en materia educativa (Helg 2001, 164; Silva).

Ahora bien, las reformas liberales educativas alcanzaron de hecho una muy precaria implementación y fueron desmontadas en el marco de la administración presidencial de signo conservador que se inició en 1946. Los numerosos sucesos de violencia vandálica e insurreccional conocidos como «El Bogotazo» que tuvieron lugar tras el asesinato del líder político liberal y favorito a la presidencia Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de abril de 1948, serán presentados como detonante para los nuevos propósitos educativos.

En la retórica conservadora, el desencadenamiento y agudización de la violencia eran la expresión de una crisis social y de valores provocada por la penetración de ideas socialistas en la educación. Estas, se aseveraba, se habían instalado en la escuela como producto del desplazamiento de la institución religiosa católica en la dirección escolar y de la reducción de los cursos de historia patria, civismo y religión durante la administración liberal de López Pumarejo. Al respecto se afirmaba en el periódico conservador *El Siglo*:

[E]s en el campo de la escuela y de la universidad en donde el partido conservador tiene que llevar más a lo hondo la transformación que necesita el país. Pues fue allí donde se hizo sentir con mayor profundidad la influencia nociva de la enseñanza laica y la lenta amorfinada infiltración de las teorías

de Carlos Marx. [...] Hace pocos meses se hizo un pensum de segunda enseñanza de acuerdo con lo que representa nuestra tradición y lo que es la realidad colombiana frente a esta clase de problemas [...]. En el bachillerato residió una de las fallas más imperdonables del nuevo régimen y el nuevo estilo va a subsanar todos los errores que se cometieron por espacio de quince años. («Segunda enseñanza» en *El Siglo*, julio 21 de 1951, s/p)

El diagnóstico de la situación de orden público del país realizado por la administración conservadora y el papel de la educación en su superación se materializó en el Decreto 2388 de 1948 «por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones». Así, en el considerando de esta disposición educativa, se establece que el fundamento de su implementación son «los graves acontecimientos que en los últimos tiempos han agitado a la República, (y) han puesto de manifiesto una vez más y con carácter de gran apremio, que el estudio concienzudo de la historia patria y la práctica de las virtudes cívicas por todos los hijos de Colombia deben ser preocupación permanente y desvelada del Gobierno».

Esta contrarreforma conservadora de la educación comienza con una revalorización del lugar que ocupan las asignaturas orientadas a la formación ciudadana y moral. Se separan entonces las asignaturas de historia y geografía, y se aumenta la presencia de la cívica, que pasa de un curso a tres. La historia patria se intensifica y se hace obligatorio su estudio en todos los grados escolares. (Decretos 2388 y 3408 de 1948, y Decretos 0075 y 2550 de 1951).

Los derroteros de la enseñanza e interpretación de la historia para el bachillerato quedan establecidos por decreto: la asignatura debe apelar a la memoria de las gestas patrióticas y debe tener una especial vinculación con la cultura cívica. Por este camino, la historia nacional escolar se llenó de celebraciones y prácticas de revaloración de «las glorias de Colombia, del recuerdo de los fundadores y grandes cultores de la nacionalidad, (de) los sentimientos de libertad y democracia y (de) los deberes de los ciudadanos para con la Patria» (Decreto 2388 de 1948). Entre las iniciativas y medidas tomadas para este fin se contó no sólo con la divulgación histórica, supervisada por la Academia Colombiana de Historia (ACH) sino también con la prohibición de himnos no oficiales, la obligación de jurar bandera, la instalación de retratos de héroes en las aulas y la promoción de conferencias de cultura cívica, entre otros (Rodríguez).

Bajo la regencia del ideario conservador, las ideas de patria y nación que se habrían dislocado durante la República liberal fueron anudadas nuevamente no sólo al pasado glorioso sino al papel fundador de la Iglesia Católica. En este sentido, pueden interpretarse las directrices dadas por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en cabeza del entonces Ministro Lucio Pabón para el curso de Cátedra Bolívariana, en las cuales se da relevancia particularmente a la temática de «Las ideas religiosas del Libertador», y más en concreto al estudio de «Las relaciones entre los Estados americanos y la Santa Sede» (MEN 1953, 3). Para este tema, se sugería emplear un autor eclesiástico, en un escenario editorial

escolar dominado por autores y editoriales vinculados con las principales comunidades religiosas presentes en el país.

La visión de las ciencias sociales impartidas en las aulas a comienzos de los cincuenta tiene un doble referente: la patria y la moral, que conjuntamente constituyen la denominada educación integral. En este escenario, la educación debía orientarse a la construcción de un ciudadano patriota, obediente de la tradición y de las leyes, y nacionalista, misión para la cual el conocimiento de la historia colombiana es central. Sin embargo, no se trata de cualquier tipo de historia nacional sino que, ante «la amenaza comunista» y «el desorden social», se instala una historia romántica que privilegia el momento de la independencia y enfatiza en la dimensión civilista, de la cual la continuidad de la institucionalidad democrática y la gestión heroicizada de los presidentes de la República, en especial los de signo conservador, son contundentes muestras.

El origen de la violencia, en esta perspectiva, rastrea en las políticas educativas y plasmada en los manuales escolares, es circunscrito a un ámbito actitudinal y a ideologías políticas concretas (liberal y comunista). En palabras de Helí Rodríguez, secretario general del Ministerio de Educación en 1949:

[U]na de las causas de hechos dolorosos recientes —según se ha sostenido con insistencia— es el olvido de los ejemplos de civismo, orden y legalidad que el pasado guarda, en realidad la juventud colombiana poco sabe de nuestro pueblo y se ha dejado solicitar demasiado por teorías y prácticas políticas y sociales extrañas que alteran los valores esenciales de la nacionalidad. (MEN 1949b, 3)

Progresivamente, y como resultado de nuevas correlaciones de fuerza, se matizará en el discurso político la estigmatización de las políticas o el pensamiento liberal como causa de la violencia. En su lugar, hacia finales de los años cincuenta y en medio de un clima de negociación interpartidista, se dará mayor relevancia como factor explicativo de la violencia a la precaria educación, en tanto esta sería un terreno sobre el que se asentarían ideas subversivas foráneas.

EL FRENTE NACIONAL: LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y EL DESARROLLO

Para el liberal Alberto Lleras C. (1958-1962), gestor y primer presidente del Frente Nacional,³ la crisis del país o «el desbordamiento de la furia política» connotaba un serio problema educativo en el nivel formal, pero también en «los sistemas educativos complementarios, el hogar y la educación moral y religiosa de Colombia»

3 Se denomina Frente Nacional al período 1958-1974 durante el cual, como producto de un acuerdo entre las elites políticas y con el objetivo de frenar los elevados niveles de violencia asociados al conflicto bipartidista, rigió una fórmula por la que los partidos liberal y conservador, excluyendo la participación de otras fuerzas políticas, se alternaron el poder presidencial y distribuyeron entre sí de forma paritaria la administración pública.

(en Helg 2001, 215). En ese marco se empieza a hablar de «educación para la convivencia y la democracia» y se formula como objetivo del proyecto político interpartidista la transformación educativa y cultural. Incluso el Frente Nacional es presentado por Lleras C. como un mecanismo pedagógico al enseñar la alternación pacífica de los partidos liberal y conservador en el poder, en contraste con la política hegemónica y de exclusión interpartidista que había tenido lugar hasta entonces. Así lo expresa el ministro de la época Gonzalo Vargas Rubiano (1960a): «El Frente Nacional es, antes que todo, en sí mismo, toda una campaña educativa que trata de luchar contra los viejos prejuicios, que durante muchos años, algo más que un siglo, ha llevado a los estadios de la guerra civil y ha ensangrentado los campos de la Patria» (s/p). Desde esta perspectiva la educación no sólo contrarrestaría los impulsos y los influjos violentos sino que cumpliría una función central en el propósito del desarrollo económico, en el sentido de que «educar es producir productores» (Vargas R, 1960b, s/p).

Para este período, ciertamente, el desarrollo socioeconómico se instala como la racionalidad de la educación desplazando de este lugar los fines patrióticos e identitarios de la nación. Así, en los considerandos del Decreto n° 45 de 1962, la reforma del plan de estudios es planteada como producto de los avances científicos y culturales y de «las necesidades del desarrollo económico y social del país (que) justifican la revisión periódica de tales sistemas, planes y programas de enseñanza».

En el contexto de la Alianza para el Progreso, programa político estadounidense para América Latina, el discurso de la modernización económica erigido como meta nacional tomó cuerpo en materia educativa en una formación con mayor énfasis en lo práctico o aplicado, como base de la preparación de «los nuevos contingentes humanos que el país necesita [...] para acelerar el proceso de su desarrollo» (Vargas 1960b). Al servicio del nuevo propósito nacional de superación durante los años sesenta, el plan de estudios se divide en dos núcleos, uno básico y otro de intensificación y capacitación, este último orientado al desempeño de actividades productivas, iniciativa que tiene su más clara expresión en la creación de los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada INEM (Decreto n° 1962 de 1969).

La institución eclesiástica mantiene de hecho una importante injerencia en la orientación educativa, pero con un perfil público más bajo (Helg 1989, 118). A nivel escolar, el ascendente de la Iglesia se manifiesta en la inclusión del área de religión a lo largo de todo el bachillerato dentro de la estructura de materias obligatorias y en los contenidos del programa oficial de la asignatura Historia de Colombia en 1962, particularmente en el tema Desarrollo Cultural de Colombia (MEN 1963). Este se dedica de manera exclusiva a la Iglesia Católica, como queda presente en el listado de ítems a abordar: «El papel de la Iglesia en el campo de la cultura, Relaciones entre la Iglesia y el Estado, Régimen del Patronato y El Concordato». Así, aunque encubierto en un discurso político progresista, sigue patente la indisolubilidad entre la cultura nacional y la Iglesia Católica en los planes de estudio y programas.

En este contexto, en los Programas Analíticos de Estudios Sociales y Filosofía Para el Primero y Segundo Ciclos de Educación Media de 1962, las sociales se describen como «formación espiritual, moral y cívica de los alumnos» subordinando el estudio de la historia a la formación en valores y dejando de lado su dimensión como disciplina del conocimiento. La historia que se ha de enseñar apunta a la interpretación del pasado como un «proceso ascensional constante» y como resultado de «la acción continua y colectiva de los individuos y de los grupos más diversos, en estrecha solidaridad» (MEN 1963). Para la asignatura de Historia de Colombia, se establecen como objetivos «Cultivar el sentimiento de nacionalidad», «hacer percibir las esencias del alma colombiana», «restablecer el amor a la patria», y «destacar el sentido heroico».

En el escenario político de un pacto de perdón y olvido entre los dirigentes de los partidos políticos liberal y conservador, como de hecho se fundó el Frente Nacional, la historia así enseñada registra un marcado sesgo cívico y evolucionista sobre la base de la exaltación de una valoración positiva del destino del país y oculta los múltiples conflictos, entre ellos, la violencia. Aunque se introduce el tema de los Derechos Humanos, enunciándolo como soporte de la democracia, se delimita su interpretación y utilidad en función del momento político. Se plantea de manera explícita que su estudio ha de funcionar como «una base sólida para valorar este régimen político frente a otros del pasado y del presente», con lo que se excluye una dimensión crítica en medio de un escenario internacional de guerra fría y un escenario interno de transformación de la violencia de un enfrentamiento interpartidista a un conflicto entre grupos armados insurgentes que cuestionan el Estado colombiano y su sistema político. Los contenidos de historia nacional cuentan una historia del país que comienza con la Conquista y que llega hasta el imaginario de patria de los cincuenta. En estas memorias no se nombran La Violencia⁴ ni los conflictos laborales o de tierras ni las tensiones políticas ni los hechos sociales más problemáticos de la década anterior. La trayectoria reciente del país se limita a referencias de presidentes, principales obras y reformas.

Otro de los contenidos de historia de Colombia que se debe enseñar es: «Puntualizar los motivos y las circunstancias que han determinado la unión de los partidos políticos para gobernar, a través de la historia de la República» (MEN 1963), disposición que puede ser interpretada como un mecanismo abierto de legitimación del sistema de democracia restringida que en ese momento tiene lugar. La enseñanza de la convivencia que promulga el Frente Nacional no parte de la reflexión histórica sobre la violencia vivida. La memoria de la conflictividad social y política es acallada en la escuela.

El único contenido alusivo a conflicto o violencia, en el programa para la asignatura de historia, es el relacionado con las guerras civiles del siglo XIX. El

4 Se conoce como período de La Violencia al enfrentamiento violento en el marco de la disputa liberal-conservadora por el poder, y a la represión política, ocurridos a mediados de siglo XX y que cobraron la vida de cerca de 200.000 personas.

marco interpretativo sugerido es: «presentar las guerras civiles del siglo pasado como resultado de los esfuerzos por restablecer la justicia; hacer notar cómo ellas retardaron el progreso, cómo la paz beneficia a todos y es indispensable para el adelanto material y cultural del país, por lo cual todos los colombianos estamos en el deber de ayudar a conservarla» (MEN 1963, 55). La lectura de las guerras civiles sigue un derrotero heroico («por restablecer la justicia») que cobija la acción de los dos partidos, aunque no los nombra explícitamente. Adicionalmente, la alusión a los aspectos negativos de la guerra se realiza desde el rasero del progreso, mientras que sus impactos sociales y políticos son ignorados. Este es un abordaje funcional al Frente Nacional, que encuentra en ese momento, en la retórica del desarrollo, un elemento unificador a nivel político y disuasorio de una reflexión sobre la destrucción y las responsabilidades de los partidos políticos durante la Violencia.

LOS AÑOS OCHENTA: ENTRE EL OCULTAMIENTO Y EL AFRONTAMIENTO

Ahora bien, aunque desde el nivel gubernamental el desarrollo y la productividad no dejan de ubicarse como fin y factor legitimador de la orientación educativa, desde mediados de los setenta se introduce paulatinamente una nueva arista que se consolidará en la década siguiente. El Plan de Desarrollo «Para cerrar la brecha» (DNP 1975) de la administración del presidente liberal Alfonso López M. (1974-1978) pone a la educación en función del bienestar social. En este marco, el primero de los fines adjudicados al sistema educativo es el respeto por la vida y los derechos humanos como la base para contribuir al desarrollo individual y de la sociedad en un período en el cual la movilización social y la violencia insurgente se incrementan.⁵ Los principios a los que se debe la educación destacan a un sujeto crítico y activo, al igual que una necesidad de conocimientos que atiendan la realidad local y contribuyan a la solución de los problemas sociales actuales. Es una transformación que empieza a insinuarse de la mano de los primeros contingentes de historiadores profesionales y de la tecnificación o calificación de la burocracia en el Ministerio de Educación frente a los intelectuales partidistas y eclesiásticos que dominaron hasta ese entonces el panorama educativo en todas sus instancias (González). Sin embargo, esta nueva orientación no logró concretarse curricularmente y durante la siguiente administración presidencial, la de Julio César Turbay Ayala (1978-1982), no fue retomada, aunque tampoco se modificó lo establecido.

En los ochenta, en el gobierno del conservador Belisario Betancur C. (1982-1986) y dentro de una administración orientada a la consecución de la paz con las diferentes guerrillas, se plantea la necesidad de «educar políticamente» y se

5 En 1974 surge el movimiento guerrillero M19 sumándose a las ya existentes Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), Ejército de Liberación Nacional (ELN, 1962) y Ejército Popular de Liberación (EPL, 1967)

reconoce de manera implícita que las instituciones estatales no son las únicas que detentan el poder ni el eje exclusivo de la política. Se estipula que la educación y las ciencias sociales han de «capacitar para el debate de ideas sobre el poder y las fuerzas que actúan en y a través de las instituciones, para que el futuro ciudadano pueda participar consciente y responsablemente en el funcionamiento y el desarrollo de las estructuras sociales, económicas y políticas» (MEN en Zubiría, 35).

Aunque la democracia como sistema político no se cuestiona, sí se plantean críticas al modelo colombiano. Durante la administración de Betancur (1982-1986) hay un reconocimiento abierto, desde el gobierno mismo, de las limitaciones del sistema democrático en el país, cobijadas por «factores objetivos de la violencia» (DNP 1983, 9), es decir, fallas estructurales que desencadenan conflictos violentos.

El interés gubernamental en la educación durante la administración Betancur parte de considerarla como un factor que contribuiría a la solución de la violencia. El énfasis educativo estaba en la mayor nivelación de las condiciones objetivas del progreso social, reconocidas como la base de la salida al conflicto. Junto al propósito de extender la educación a todo el territorio nacional, la racionalidad de su política educativa se orienta a la educación en derechos, paz y principios democráticos como fundamento del nuevo ciudadano. Así, el ciudadano crítico adquiere un lugar protagónico. Como lo expresa el mismo presidente en una entrevista publicada por el periódico *El País* de Madrid: «Voy a educar a mi pueblo para que sea capaz de cuestionar toda la injusticia que padece» (29 de mayo de 1982, s/p).

A diferencia del discurso político de los sesenta, se relativiza la idea de «falta» o «deficiencias de educación = violencia» como marco interpretativo gubernamental de la situación colombiana y se asume la existencia de conflictos de diferente origen y nivel. Dicho de otro modo, en este nuevo modelo, el problema educativo es sólo un componente o factor involucrado en el origen de la violencia, pero también en su solución. Este enfoque se plasmó en el plan de estudios, en la fusión de las materias de historia y geografía, y en la abolición de la asignatura de educación cívica. Las reformas fueron sustentadas en el documento curricular (MEN 1984) dentro de una dimensión interdisciplinaria de las ciencias sociales como fundamento del conocimiento y la comprensión requerida por la realidad social. Las ciencias sociales fueron presentadas como una ciencia interpretativa y no de verdades, y fueron puestas en función de la transformación social siguiendo una «perspectiva crítica y emancipatoria» contrastante con la verdad patriótica que, hasta ese momento, se mantenía como derrotero.

Si bien muchos críticos del gremio docente reconocieron que la denominada Renovación Curricular contribuía a la generación de pensamiento crítico, observaron a su vez rezagos de tareas de adoctrinamiento patrio o de enseñanza de «apologías individuales» (CEPECS, 54-59). En un contexto de elevados índices de violencia insurgente pero también de negociaciones de paz con las guerrillas M19 y FARC, la introducción en el plan de estudios mediante un decreto especial de materias como Educación para la Paz, La Democracia y la Vida Social

y la Cátedra Bolivariana (Decreto 0239 de 1983) fueron consideradas parte de una «ofensiva ideológica del gobierno» fundamentada en un ideario conservador tradicionalista. Esta orientación se plasmaba, decían, en contenidos como: «recuperación de los valores cristianos, exaltaciones de los símbolos patrios (bandera, escudo e himno nacional), la reiteración de la identidad nacional sobre la base de (la) defensa de las tradiciones, (el) rechazo a las ‘ideas extranjeras’ en materia política y hasta en la utilización de un lenguaje de extracción popular por parte del presidente» (CEPECS, 56).

Desde una postura política opuesta, la Renovación Curricular fue rechazada por algunos sectores sociales y políticos conservadores por considerarla de orientación marxista. La propuesta del presidente Betancur de dialogar con las guerrillas reclamaba, desde esta perspectiva, la enseñanza tradicional de la historia de Colombia como cuerpo de conocimiento separado de las ciencias sociales y una mayor intensidad horaria para enfrentar, en el plano ideológico, a la subversión:

Ahora más que nunca se hace indispensable contrarrestar en nuestro pueblo el pernicioso influjo de múltiples factores internos y externos que atentan contra los más dignos valores del alma nacional. Como nunca, es necesario fortalecer en la niñez y en la juventud colombiana el culto de la patria, el conocimiento y aprecio de sus héroes y próceres, saber valorar las raíces de su destino. («Editorial» en *El Colombiano*, 19 de agosto de 1983, s/p).

En este mismo marco interpretativo, la Academia Colombiana de Historia (ACH) denunció el currículo formulado desde el MEN como una incitación a la lucha de clases o una «escuela del odio» (Arciniegas). Esta afirmación se sustentaba en la descripción del capítulo curricular «Realidad social colombiana» (MEN, 1984), en el cual era planteada de manera abierta la existencia de un «mundo de los ricos», minoritario y que gozaba de «los bienes propios de la sociedad de consumo» y de un «mundo de los pobres», de enormes dimensiones y condenado a la lucha por la subsistencia. Estos planteamientos del MEN en opinión de la ACH tenían como epílogo que «El éxito logrado por la guerrilla entre los jóvenes, se debe a la ignorancia que ellos tienen de nuestra historia nacional» y por ello se reclamaba con urgencia «adelantar una campaña nacional por la paz, y para la seguridad», al igual que «volver a la enseñanza de la historia de Colombia» (Cacua Prada 1985, s/p).

EL RECONOCIMIENTO DEL CONFLICTO SOCIOPOLÍTICO EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

Aunque en los ochenta se introdujo normativamente una visión renovada de la historia y de las ciencias sociales, sólo hasta los noventa el MEN publicó programas de estudio concretos por nivel. El Programa de Ciencias Sociales para cuarto año

de bachillerato, promulgado en 1991, se enmarca de forma explícita en la reforma del plan de estudios de 1984 y se aleja de la perspectiva romántica, mientras que se propone servir de «Base de juicio para poder analizar los problemas que el país afronta en la actualidad» (MEN 1991).

Desde el presupuesto que requiere una orientación práctica para intervenir en el presente y en el futuro, el nuevo marco orientativo instala la historia reciente en la escuela y, con ella, el conocimiento sobre las problemáticas del país. En las recomendaciones generales se afirma: «Creemos que conociendo nuestra realidad podemos ser más libres, y más participantes y tolerantes, por ende más democráticos y menos violentos» (MEN 1991, 27). Bajo esta racionalidad, una mejor y mayor distribución del conocimiento contribuye a instalar el tema de las diferencias de la sociedad en los terrenos del debate, el diálogo y la negociación.

En los contenidos establecidos se reconoce el conflicto como dinamizador de la historia alejándose de las perspectivas que lo ignoran, lo valoran negativamente o lo identifican exclusivamente con la violencia. Se incluyen no sólo contenidos de democracia y paz, estipulados desde los años ochenta, sino también de violencia. La construcción de una sociedad pacífica no parte del desconocimiento o la ignorancia de las problemáticas nacionales, las guerras y la violencia sino que ha de emerger de una reflexión crítica sobre aquellas.

En la bisagra entre los ochenta y los noventa, la segunda mitad del siglo xx hace parte de los contenidos escolares, abordada desde la violencia, las luchas sociopolíticas y las confrontaciones internas (MEN 1991). En una apuesta interpretativa del MEN para dicha época se diferencia como tema: «Colombia: violencia y dictadura 1946-1957». En este, además de la partidización de la violencia, son contemplados nuevos factores socioeconómicos y estructurales, y hay una aproximación a los impactos territoriales y poblacionales. En particular el tema de la tenencia de la tierra adquiere centralidad en el proceso de violencia. Adicionalmente es enunciada la existencia de una dictadura civil, diferenciada de la dictadura militar de Rojas Pinilla (1953-1957). Si bien el documento orientador no especifica a qué gobierno hace alusión, la dictadura civil es asociada al gobierno de Laureano Gómez en el imaginario político del período delimitado. Las indicaciones del MEN para abordar el período son críticas de la institucionalidad estatal en el marco de La Violencia y establecen un derrotero analítico de la administración Gómez y del curso de la violencia. Esta renovada mirada se complementa con el abordaje de la figura de Jorge Eliécer Gaitán como un líder social y de su plataforma política como objeto de estudio.

Tal introducción explícita de temáticas alusivas a la violencia en los programas de ciencias sociales es el resultado del agravamiento del orden público y del incremento de su visibilidad mediática, como lo manifiesta el director del currículo y asesor ministerial, Campo Elías Burgos, uno de los artífices de la reforma de 1984 y de 1991. En efecto, las innovaciones ocurren en un período de elevados niveles de violencia a nivel urbano por cuenta del narcotráfico, en el que fueron asesinadas figuras políticas de reconocimiento nacional, entre ellas tres candidatos presidenciales. En este contexto, la escuela, durante décadas marginada

desde las instancias oficiales del estudio de la problemática de violencia, se ve «obligada» a estudiarla.

El programa curricular de 1991, además de sugerir nuevos contenidos históricos, plantea un nuevo abordaje de temas ya presentes. De un tradicional tratamiento enciclopédico de la Declaración de Derechos Humanos, en las nuevas disposiciones se señala su estudio crítico desde la confrontación o contrastación con la realidad histórica del país (MEN 1991). La nueva Constitución Política en 1991 formuló un nuevo proyecto de nación y ciudadanía a partir del reconocimiento de su carácter pluriétnico y multicultural y de los derechos humanos como su principio rector. La Constitución estipuló, entre las prioridades de la educación, el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (Artículo 67) y dispuso la obligatoriedad en todos los niveles del estudio de la carta normativa y de la instrucción cívica. Esta responsabilidad se concretó en la Ley General de Educación de 1994 y posteriormente en el plan decenal de educación 1996-2005. En dichas disposiciones, la educación en valores humanos se convierte en área obligatoria y los fines formativos acentúan una marcada orientación política en al menos seis de los trece puntos: derechos humanos y principios democráticos; participación; respeto a la autoridad legítima; estudio y comprensión crítica de la cultura nacional; creación y fomento de una conciencia de la soberanía; desarrollo de la capacidad crítica para el progreso social y económico, y atención de problemáticas nacionales. En materia curricular la Ley introdujo inicialmente flexibilidad, dado el reconocimiento de la multiculturalidad y de diferentes realidades que implicaban el desarrollo de conocimientos específicos. Sin embargo, durante la administración del gobierno conservador de Andrés Pastrana (1998-2002), el MEN estableció ejes temáticos de obligatorio para el área de ciencias sociales. De manera particular, se incluyen temáticas asociadas al conflicto y la violencia en el eje «Sujeto, Sociedad Civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz» (MEN 2002a, 54) y, en menor medida, en el eje «Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios».

Las ciencias sociales se enfocan hacia la consecución de la paz. Es una mirada propositiva o hacia futuro que tiene como base el conocimiento de los derechos humanos, pero en la cual es subsidiario el reconocimiento histórico de procesos sociales, económicos y políticos de muy diversa índole, en los cuales la violencia encuentra su explicación o sentido. Se esboza una formación en derechos humanos, sin contextualización. En estos lineamientos de 2002, y no sólo en relación con la problemática de violencia, no hay alusión a hechos o procesos históricos concretos. La «comprensión y tratamiento de los problemas sociales» a los que se orientan las ciencias sociales no se fundamenta normativamente en el conocimiento histórico.

La reforma educativa para la paz expedida en el gobierno de Pastrana (2002) fue desmontada en 2004 durante la administración de Álvaro Uribe Vélez

(2002-2006 y 2006-2010). Los nuevos lineamientos del MEN (2004) aluden a la problemática de violencia en el país en los siguientes temas: impactos del 9 de abril; análisis del período de La Violencia y sus relaciones con formas actuales de violencia; explicación del surgimiento de guerrilla, paramilitarismo y narcotráfico en Colombia; transformaciones de la guerrilla, y causas y consecuencias del desplazamiento forzado. A través de estos contenidos, a desarrollar en los dos últimos niveles del bachillerato, se pretende generar un reconocimiento de la primacía de los derechos fundamentales y una posición crítica de los estudiantes frente a situaciones de discriminación, acciones de violencia por parte de los grupos armados y frente a los procesos de paz.

Aunque no se formula explícitamente, una línea interpretativa para la comprensión del fenómeno de violencia en Colombia, la consonancia de este proyecto curricular con el discurso político del presidente Uribe Vélez resulta palpable en dos puntos:

- En los lineamientos no se menciona el conflicto armado interno sino que se hace referencia a «las formas actuales de violencia». El no reconocimiento de la existencia del conflicto armado interno en la política gubernamental tiene como presupuesto una concepción específica a nivel político y militar para enfrentar la violencia insurgente: la reducción de la dinámica violenta a una amenaza terrorista protagonizada por un «puñado de violentos». Asimismo, la afirmación del sistema y del régimen político democrático va de la mano con la negación de cualquier raigambre política de los actores armados. Esta concepción parece reproducirse, en los lineamientos educativos, en la enumeración desarticulada como objeto de estudio: guerrillas, paramilitarismo y narcotráfico. La inclusión del narcotráfico como actor del conflicto armado refuerza una mirada de la problemática desde la óptica de la criminalidad así como la exclusión del Estado de dicha lista. En efecto, en el discurso gubernamental de turno, la despolitización del conflicto va aparejada con el desconocimiento de la implicación del Estado como un agente activo en este, al cual le es disputado o cuestionado su poder.
- La negación del conflicto armado que impone el gobierno de Uribe Vélez en todos los documentos oficiales se instala en la escuela y de dicha negación se deriva un cuestionamiento a eventuales diálogos de paz. Esta comprensión parece reproducirse en los lineamientos en los cuales es explícita la intención de generar entre los estudiantes una posición crítica frente a los procesos de paz y frente a las acciones violentas de los distintos grupos armados omitiendo el objetivo de generar una posición crítica sobre el manejo bélico o militar que es, de hecho, la política gubernamental en curso cuando se formulan estas directrices educativas. Es preciso recordar que, en estos dos períodos presidenciales de Uribe Vélez, los opositores políticos y las apuestas que defendían una salida negociada al conflicto

armado fueron estigmatizados como «guerrilleros de civil» o «cagüaneros», en una especie de capitalización del fracaso e impopularidad de los diálogos de paz desarrollados en la población de San Vicente del Cagüan durante el gobierno de Pastrana.

Los lineamientos educativos vigentes carecen de una mirada de conjunto al igual que de una mirada de la realidad violenta sobre el trasfondo de problemáticas de mayor alcance o profundidad. No se plantea como tal una narrativa histórica sino un conocimiento puntual y fragmentario de aspectos relativos al conflicto armado. Es importante añadir que, en esta reforma, se introducen numerosos contenidos relativos a la pluralidad y la diversidad. Estas son reconocidas sobre el supuesto de que la no asunción de la diferencia está en la base de la violencia y de que las normas son reguladoras de la diferencia. En el plano cultural se esboza un discurso democrático mientras en el plano político se estigmatiza la controversia.

LOS VECTORES INVISIBLES DE LA HISTORIA: PENSANDO LA CIUDADANÍA DESDE EL CONFLICTO

La enseñanza de historia, en su intensidad y en su currículo, y en estos contenidos alusivos a violencia o conflicto, guardan estrecha relación con el escenario sociopolítico nacional de cada época. Allí se estima la conveniencia o inconveniencia de lo que se enseña. A lo largo de la revisión histórica de la política educativa y de los planes de estudio y los currículos se estableció que la transformación de los contenidos de enseñanza en ciencias sociales está asociada a la manera de concebir la democracia y la ciudadanía. A su vez, la preponderancia dada a las ciencias sociales guarda estrecha relación con la manera como se proyecta en cada momento histórico los temas del desarrollo y la democracia. En efecto, uno y otro son mencionados constantemente como fines de la educación desde los cincuenta, si bien los pesos conferidos varían al igual que su significación.

La historia de Colombia cobra centralidad como instrumento para formar al ciudadano en el convulsionado escenario social y político de los cincuenta. Formar un ciudadano patriota y obediente es la misión de la historia escolar ante la representación de la elite política sobre la existencia de una amenaza revolucionaria en curso. Por ello, la historia formulada en los currículos apela a las raíces de la nacionalidad y reduce al mínimo, o invisibiliza, las tensiones que en el momento tienen lugar en el país. Desde esta perspectiva, la visión que se instaura en la escuela tiene como eje la institucionalidad presidencial como máxima concreción o expresión del sistema democrático y republicano.

Por otro lado, el abordaje de la democracia y de la ciudadanía recrea la tensión entre el orden y la libertad. En la perspectiva difundida por el pensamiento conservador a través de la escuela, se concede centralidad al estudio de los deberes ciudadanos mientras se relegan sus derechos. A lo anterior se agrega la

contraposición peyorativa y recurrente en el discurso político entre el orden y «el libertinaje». En sintonía con una visión histórica nacional reconstruida desde la perspectiva del orden, el conflicto y la violencia son prácticamente excluidos de los programas escolares hasta los ochenta. La historia de Colombia cumple una función exclusivamente patriótica que privilegia, como elemento aglutinador, la historia de la civilidad, que convierte en heroicas las gestiones políticas oficiales y que margina la diferencia y el disenso.

En los sesenta y setenta, el discurso político se organiza estratégicamente alrededor de la misión del desarrollo. Esto hace que los ojos se desplacen hacia el futuro y se distraiga la mirada social y política del pasado inmediato. Un pasado inmediato de «Violencia» que el Frente Nacional sellaría con un pacto de olvido entre las elites. Esto se verá reflejado en el mantenimiento de los contenidos cívicos y morales en el marco de una historia patria romántica y en la centralidad adquirida por las vocacionales o materias de orientación práctica en detrimento de las sociales y la historia.

La apertura política y los diálogos de paz con los grupos guerrilleros en los ochenta introducen un giro político y una manera de comprender y tratar el conflicto que repercute en la escuela y contrasta abiertamente con las décadas anteriores. En la escuela empiezan a circular discursos hasta el momento circunscritos al ámbito universitario. A la educación media llega una historia profesional, que reconoce la complejidad y la virulencia de la situación del país y se esfuerza por escudriñar las raíces históricas de la violencia, entendida como una expresión de conflictos de múltiple origen. Así, se plantea la educación para la formación de un ciudadano crítico y el fenómeno de la violencia se convierte en un objeto de estudio en el nivel escolar.

El espíritu crítico que irrumpió en los ochenta se verá matizado con la consagración en la Constitución Política de 1991 de la educación al servicio de los derechos humanos, la paz y la democracia. Esta orientación normativa y pacifista se tradujo en las sucesivas propuestas curriculares en una fuerte formación en valores y en la doctrina de los derechos humanos pero, de manera paradójica, redundó en un vago reconocimiento de la violencia y de situaciones conflictivas de diferente índole por las que ha atravesado históricamente el país. El discurso de la paz es segregado del conocimiento sobre la guerra, de los factores estructurales asociados a la dinámica violenta en Colombia y de las dinámicas particulares de sus actores, ya estén estos organizados o no. Se logra un vaciamiento histórico del tema de la paz y se privilegia un abordaje de esta temática desde el plano conductual renovándose el sentido enciclopédico del conocimiento de los Derechos Humanos. Las orientaciones escolares pasaron de ignorar la naturaleza y magnitud del fenómeno de violencia en Colombia a un reconocimiento crítico que, no obstante, fue desmontado prontamente por un reconocimiento ambiguo.

La historia como proceso social, y también como acontecimiento, pierde terreno en la formación de este nuevo tipo de ciudadano. En su proceder, este tiene como base la posesión de una información muy general sobre la historia nacional, complementada con conocimientos alusivos a derechos humanos, resolución de

conflictos y participación política. La pérdida de la dimensión histórica de los conflictos en buena medida equivale a una superficialidad en los juicios o a un presentismo reforzado por la información fragmentada y fugaz que proviene de la mayoría de los medios masivos de comunicación. Así, se distancia del ciudadano pasivo y obediente de los cincuenta, pero también del ciudadano informado y crítico de los ochenta. El ciudadano que se desprende de este tipo de formación termina por minimizar o desdeñar el contexto mientras exalta su propia capacidad de decisión o acción. Es por lo tanto un ciudadano descontextualizado.

Desde un ideario tradicional o moderno, el papel de la historia nacional como objeto de conocimiento en la escuela ha atendido a un fin identitario y a la construcción de ciudadanía para la paz. Sin embargo, se trata de una identidad que, antes que suponer un proceso reflexivo y constructivo, se concibe como exaltación. Por ello, el conflicto y la violencia son ocultados, negados o subestimados considerándolos una amenaza para la formación de un sentimiento patrio. Esta identidad pretende fundarse en el conocimiento acrítico de una historia heroica lejana que desdeña la deliberación alrededor de la historia reciente y el presente por su carácter conflictivo.

Simultáneamente, la construcción de ciudadanía para la paz se concibe como una formación en principios, anclados en el terreno de la moralidad o en el conocimiento de los derechos humanos o constitucionales, mientras se ha marginado el conocimiento del conflicto, de sus orígenes y transformaciones, de los actores armados ilegales y sus discursos, las responsabilidades criminales y políticas de la violencia, las víctimas, el sistema judicial, la reparación, etcétera. Es una marginación fácil de constatar en los discursos que acompañan los lineamientos y en el peso relativo de las temáticas asociadas al conflicto y la violencia en Colombia frente a otro tipo de contenidos.

El miedo a abordar en la escuela de manera directa el conflicto y la violencia finalmente se convierte en un mecanismo que favorece la minimización de su trascendencia y el desdén alrededor del reconocimiento de las responsabilidades particulares y los impactos diferenciados. Es preciso propender al reconocimiento en la historia nacional de la historia del conflicto desde una perspectiva que incorpore las memorias contrapuestas de sus actores, pero que exceda una mirada condenatoria sobre estos y en favor de una reflexión crítica sobre la construcción como Estado y como nación. A partir de la concepción de la escuela como un lugar para reconocer, tramitar y transformar el conflicto, podrá emerger un ciudadano deliberante con un juicio político formado en el conocimiento histórico y no simplemente coyuntural.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Alejandro. *Ciencias sociales, escuela y nación: Colombia 1930-1960*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: UNED, 2007.
- Amézola, Gonzalo. «Cambiar la Historia. Manuales escolares, curriculum y enseñanza de la historia reciente desde la “transformación educativa”» en Kaufmann, Carolina (dir.) *Dictadura y Educación, Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.

- Arciniegas, Germán. «La Escuela del odio» en *Boletín de Historia y Antigüedades*. n.7, 1985, pp.633-35.
- Cacua Prada, Antonio. «Proceso de Socialización en los programas oficiales de sociales» en *Boletín de Historia y Antigüedades*, vol.72, n.750, 1985, 617-632.
- Carretero, Mario (comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós Educador, 2006.
- Centro de Promoción Ecuménica y Social (CEPECS). *Ciencias Sociales y Proyecto Pedagógico Alternativo*. Bogotá: Arte y Fitolito, 1985.
- Choppin, Alain. «Las políticas de libros escolares en el mundo: perspectiva comparativa e histórica», en Pérez Siller, J. y Verena Radkau (coords.). *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la Historia*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Puebla, Colegio de San Luis; Braunschweig: Instituto Georg-Eckert, 1998, pp.169-180.
- González, María Isabel Cristina. «La Violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo xx» en *Análisis político*, n.81, mayo-agosto 2014, pp.32-48
- Helg, Alline. *La educación en Colombia 1918 – 1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Plaza & Janes, 2001.
- . «La educación en Colombia 1946-1957» en *Nueva Historia de Colombia*. Tomo 4. Bogotá: Planeta Colombiana, 1989
- Jaramillo, Jaime. «La educación durante los gobiernos liberales 1930-1946» en *Nueva Historia de Colombia*. Tomo 4. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial, 1989.
- Melo Guevara, Gabriel. «Enseñando a olvidar» en *Boletín de Historia y Antigüedades*, n.750, 1985, pp.641-43.
- Reyes, Leonora. «Actores, conflicto y memoria: reforma curricular de historia y ciencias sociales en Chile 1990-2003» en Jelin, Elizabeth y Federico Lorenz (comps.). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- Rodríguez, Sandra Patricia. «El 9 de abril en las políticas de la memoria oficial. El texto escolar como dispositivo de olvido» en *Matarón a Gaitán: 60 años*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008.
- Silva, Renán. «Reforma Cultural, Iglesia Católica y Estado durante la República Liberal». 2007 Disponible en <http://sociohistoria.univalle.edu.co/reformacultural.pdf> [Accedido en mayo de 2012]
- Vargas, Gonzalo. «El Frente Nacional como empresa de cultura» en *Revista Colombiana de Educación*, vol.2, n.7, octubre-diciembre, 1960a.
- . (1960b). «La educación no está toda en la escuela» en *Revista Colombiana de Educación*, vol. 2, núm. 5, 1960b.
- Zubiría, Julián. «La reforma curricular en Ciencias Sociales» en *Revista Educación y Cultura*, n.9, 1986, 33-37.

Disposiciones y Documentos Oficiales

- Decreto 1570 de 1939. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 2388 de 1948. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 3408 de 1948. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 0075 de 1951. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 2550 de 1951. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 45 de 1962. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 1962 de 1969. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]

- Decreto 0239 de 1983. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 1002 de 1984. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Decreto 230 de 2002. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalue-31213.html> [Accedido en abril de 2015]
- Departamento Nacional de Planeación. *Para Cerrar la Brecha: plan de desarrollo social, económico y regional*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 1975.
- Departamento Nacional de Planeación. *Cambio con equidad*. Plan Nacional de Desarrollo 1983 – 1986. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 1983.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Ley 1013 de 2006. Por la cual se modifica la Ley General de Educación. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-93700_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. *Plan de Estudios y programas de enseñanza media y de bachillerato (Disposiciones reglamentarias de la reforma de 1962)*. División de Educación Media, Sección de Bachillerato. Bogotá: Voluntad, s/f.
- . *Enseñanza de la Historia Patria. Normas - Estímulos - Sanciones*. Bogotá: MEN, 1949.
- Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2388 de 1948 (15 de julio). Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones. *Enseñanza de la Historia Patria: Normas, estímulos y sanciones*. Bogotá: MEN, 1949.
- . *La Cátedra Bolivariana en Colombia. Programa para Universidades, Colegios y Normales*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1953.
- . *Programas analíticos de estudios sociales y filosofía para el primero y segundo ciclos de educación media*. Medellín: Bedout, 1963.
- . *Marcos generales de los programas curriculares*. Bogotá: Editolaser, 1984.
- . *Ciencias Sociales, marco general propuesta curricular noveno grado de educación básica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1991.
- . *Serie Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Disponible en http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf.pdf [Accedido en abril de 2015]
- . *Formar en Ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Bogotá: Serie Guías n.7, 2004.
- «Voy a educar a mi pueblo para que sea capaz de cuestionar toda la injusticia que padece». Entrevista a Belisario Betancur en *El País*. Madrid, 29 de mayo de 1982

Entrevistas personales

Burgos, Campo Elías. Bogotá, Mayo 31 de 2011

Recibido el 11 de setiembre de 2014

Revisado el 27 de marzo de 2015

Aceptado el 4 de mayo de 2015

EDUCAR EN MONTEVIDEO COLONIAL. EL ENSEÑANTE Y SUS MÉTODOS (1726-1814)

*Education in Colonial Montevideo. Teaching and its Methods
(1726-1814)*

NELSON PIERROTTI*

Resumen. ¿Quién enseñaba, cómo y para qué? Montevideo y la banda oriental¹ (territorio de frontera) experimentaron, en el campo educativo, un proceso característico y poco conocido que vale la pena estudiar. El maestro artesano orientaba a sus aprendices en la aplicación de los conocimientos técnicos del oficio. El docente de escuela procuraba que sus alumnos adquirieran mecánicamente las capacidades de leer, escribir y calcular pensando en la función social que les cabría cumplir. Las incipientes academias militares de matemática y náutica tenían como meta formar jóvenes que se desempeñaran como ingenieros y marinos en una sociedad que los necesitaba con urgencia. Y las cátedras de filosofía y teología aspiraban a perpetuar la cultura grecolatina y humanista. Maestros e instituciones contribuyeron a la formación de una mentalidad ecléctica, pautada por un sostenido afán de superación social.

Palabras clave: historia colonial, Uruguay, pensamiento, educación

Abstract. *Montevideo and the banda oriental had an educational system that is still little known but worth studying. The master craftsman taught his technical knowledge to his apprentices. The schoolmaster mechanically taught reading, writing and calculating towards future social functions fulfillment. The early military and navy academies had the aim of the becoming of youngsters into engineers and marines since society had an urgent need of them. The Philosophy and Theology professorships were aimed to keep Greco-Roman and Humanist cultures. Masters and institutions contributed to the formation of an eclectic intellectual thought that was marked by a constant desire of social overcoming.*

Keywords: Colonial history, Uruguay, thinking, education

* Es Licenciado en Historia Universal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR). Actualmente es profesor titular del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Montevideo. Ha publicado diversos artículos sobre Montevideo colonial y sobre historia de las mentalidades en Uruguay.

1 Se emplea con minúscula porque ésta nunca constituyó una unidad política, administrativa o cultural.

¿Cómo y para qué se educaba en la época colonial? ¿Cuáles eran los objetivos y preocupaciones de instituciones y maestros? A fin de contestar estos interrogantes y definir algunas problemáticas en torno a las cuales organizar nuevas investigaciones, analizamos una variada producción bibliográfica y una extensa documentación proveniente de diferentes repositorios de Uruguay, Argentina y España.

A lo largo del siglo xx aparecieron algunos trabajos de investigación sobre la educación colonial en atención a diferentes aspectos de la misma, pero con muy pocas visiones globales. En el corpus bibliográfico destaca la expositiva y documentada obra del historiador argentino José Pacífico Otero sobre *La Orden Franciscana en Montevideo. Crónica del San Bernardino* (1908) así como la del maestro español Orestes Araújo, *Historia de la Escuela uruguaya* (1911), primero en ofrecer una visión global sobre la educación colonial; la producción de Carlos Ferrés, *La Compañía de Jesús en Montevideo* (Barcelona, 1919) y *La Orden Franciscana en Montevideo y su labor docente* (1942) en la que estudia detalladamente la acción educadora de estas comunidades. Son ineludibles los trabajos de Alberto Zum Felde, *Proceso intelectual del Uruguay* (1930) y su análisis de la enseñanza del San Bernardino; de Arturo Ardao, *La filosofía preuniversitaria en el Uruguay* (1945) sobre los progresos hechos en la enseñanza de la filosofía; y finalmente de Mariano Herrera de San Juan de la Cruz, *La enseñanza superior en Montevideo durante la época colonial* (1948) y su exposición sobre las cátedras de filosofía y teología franciscanas. Por otra parte, para el estudio de la educación militar superior (específicamente matemática y náutica) es referencial la investigación de Mario Falcao Espalter, *Historia de la dominación portuguesa. La Vigía Lecor* (1919) que señala la existencia, contenido e importancia de una cátedra de náutica en el Montevideo de 1817-1818; el artículo de Carlos Bauzá sobre *Un tratado de náutica en Montevideo en 1798* (2004) y sobre todo la inteligente pesquisa de Mariano Herrera en *Un hallazgo histórico* (1946) y en *La Academia Militar en Montevideo en el siglo XVII* (1948), relativos al estudio de la documentación de una primitiva-aula de matemática en el Montevideo de 1800.

En cuanto a los estudios globales, el primer y más antiguo antecedente es el del ya citado libro de Orestes Araújo, escrito en 1911. Pasaron décadas hasta que comenzó a cubrirse el vacío historiográfico con la publicación de una sucinta *Historia de la educación uruguaya* (1987) y *Del Padre Astete a las computadoras* (2001), texto interactivo grabado en CD con reseñas históricas, producidos por Jorge Bralich, y la extensa investigación de Enrique Mena Segarra y Agapo Palomeque, *Historia de la Educación Uruguaya* (2009), destinada a estudiantes de magisterio y profesorado, que aborda, en el tomo I, la enseñanza colonial. También cabe citar, en este contexto, el libro dirigido por Luis Ernesto Behares y Oribe Cures, *Sociedad y cultura en el Montevideo Colonial* (1997) que, con una óptica diferente y nuevos objetivos y problemas, abordó los temas relativos a la niñez, la mujer, la familia, el lenguaje, la esclavitud, la inmigración, la pedagogía y la educación en el Montevideo colonial.

Al comenzar el siglo XXI, la historiografía argentina renovó su interés por la colonia pero ubicándose más en el contexto de la historia de la religión y de la redefinición del rol de los religiosos como educadores. En esta línea cabe citar la obra de Roberto Di Stefano, *La renovación de los estudios sobre el clero secular en la Argentina. De las reformas borbónicas a la Iglesia romana* (2008); y el libro de Carlos Alberto Page, *La presencia de los jesuitas en Colonia del Sacramento* (2014) que procura hacer visible la labor educacional de la Compañía en esa ciudad colonial. Asimismo, la historiografía brasileña produjo un número considerable de artículos, libros y tesis de doctorado sobre el pasado colonial que incluyen regularmente a Colonia del Sacramento y la banda oriental. En este sentido, se destaca el artículo de Paulo Posamai, presentado en el Coloquio Internacional de Historiografía celebrado en Mar del Plata en 2013, *Jesuitas y franciscanos en la Colonia del Sacramento (1680-1770)*, con referencias a su labor enseñante; además de su *Colonia del Sacramento. Vida cotidiana durante la ocupación portuguesa* (2010).

Como es obvio, no todos los autores consultados se refieren a los mismos ítems ni tienen idénticas líneas de investigación o perspectivas teórico-metodológicas. La mayoría de las investigaciones no abordan específicamente la educación colonial sino que se refieren a ella en el marco de pesquisas más amplias con otros objetivos y enfoques. Por otra parte, los vacíos historiográficos y temáticos se hacen evidentes con solo repasar la bibliografía. De allí que esta investigación y sus objetivos cobren una mayor relevancia.

LA SOCIEDAD ORIENTAL EN LAS POSTRIMERÍAS DEL ORDEN COLONIAL

La sociedad colonial montevideana era compleja y vital, y se desenvolvía en una coyuntura de cambio ideológico y cultural pautada por la Ilustración europea. Por supuesto, dicha sociedad no carecía de contradicciones o falencias, pero estaba lejos de la visión todavía persistente de la llamada «siesta colonial» u «ocio improductivo». En realidad, la documentación aporta claros indicios de colectividades activas e inquietas, en crecimiento demográfico y económico, en las que la vida diaria estaba pautada por una vigorizada oralidad. Justamente esta primacía de lo oral se ve en la importancia dada a la memoria en la educación. Apuntes y manuscritos funcionaban como un soporte más de la memoria.

En aquel contexto, era natural que se desarrollaran diversos eclecticismos, cuyas manifestaciones pueden rastrearse a través de los periódicos, la correspondencia y los diarios personales. Éstos reflejan préstamos ideológicos tomados del pensamiento clásico greco-romano (como su concepto de república y libertad), del humanismo renacentista o de la Ilustración inglesa y francesa.² Estos últimos

2 La Ilustración, «tendencias reformistas» originadas en el catolicismo, el jansenismo político anti-jesuita y las varias corrientes europeas.

ejercieron su influencia en Hispanoamérica no solo en la educación sino también en la tradición metodológica y en la concepción que los americanos tuvieron de la ciencia. La escolástica, que había monopolizado la enseñanza rioplatense, no pudo detener el aluvión ideológico ni el proceso de secularización iniciado por la propia monarquía española en el periodo colonial tardío (Peire-Di Stefano). Como resultado, párrocos ilustrados como Valentín Gómez, Santiago Figueredo, José Monterroso o Dámaso Larrañaga se sumarían a la vida política revolucionaria (Di Stefano; Zum Felde).

Nada pudo evitar que aquel aluvión ideológico llegara a la gente común, y que encontrara sus catalizadores en las tertulias, los cafés y las librerías, medios idóneos para la difusión de las ideas. Así, pese a los esfuerzos de la Inquisición, los libros prohibidos, desde Voltaire hasta la Enciclopedia Francesa, llegaron a muchas bibliotecas de la banda oriental y del Río de la Plata. Y aquellos espacios propiciaron la lectura de obras literarias y filosóficas salidas de dichas bibliotecas así como de cartas y notas periodísticas con contenido político.³ Esta oralización de la lectura cumplía la doble función de comunicar lo escrito a quienes no sabían leer y de fomentar la convergencia de distintos actores sociales cuya interpretación de los textos, «las meditaciones de los hombres», eran diversas. Así lo señalaría un editorial de *El Telégrafo Mercantil* (1801) de Buenos Aires al comentar que a los periódicos «deben todos los Países la ilustración [...] y transmitiéndose por una especie extraña de contagio, las meditaciones de los hombres [...] le dan tono a la Historia».⁴ ¿Especie extraña de contagio? No sorprende que los rioplatenses se apropiaran de diversos conceptos e ideas produciendo nuevo sentido. Así lo deja ver una referencia hecha por el comerciante inglés John Robertson con relación a las tertulias o «hábitos de conversación» y el discurso político de sus habitantes:

La imaginación vivaz es casi natural en los habitantes [...] se expresan con una fluidez, si no elocuencia, a que nosotros rara vez aspiramos. *Esta facilidad ha surgido de sus tertulias o hábitos de conversación.* La imaginación del sudamericano trabaja siempre [...] Les oímos discurrir en términos brillantes y elocuentes sobre «libertad civil», «libertad de imprenta», «educación liberal», «derecho constitucional», [...] Sin embargo, *las ideas que acuden a nuestras mentes [...] son en verdad diferentes* de las que surgen en el cerebro de los sudamericanos (Parish Robertson, 1839, pp. 80-ss., énfasis de N. P.)

El viajero observaba con sorpresa la re-significación que hacía «el cerebro de los sudamericanos» de los términos por él conocidos. ¿Se trataba de una mala interpretación?, ¿de lecturas hechas desde un abigarrado eclecticismo que cargaba

3 AGN ex AGA. 1768. Acta del Antiguo Cabildo de Montevideo, t.1, fs. 37-ss.; AGN AJ 1796. Caja.1, carp.3, fs. 85, 86 y 86v. En las bibliotecas coloniales se podía encontrar las *Memorias de Trevaux* que divulgaba las ideas de Newton, Leibniz, Nolle y Rousseau; la *Historia de Luis XIV* de Voltaire; la *Filosofía de Newton* o *Análisis de la filosofía de Bacon*; el *Idioma de la Razón* o las obras de Wolff, *La riqueza de las naciones* de Adam Smith y la misma *Enciclopedia Francesa*.

4 *El Telégrafo*... N° 18, 13 de mayo de 1801, pp.1-2. BNA_MFOOO3_1801-05-30.

con nuevos contenidos las ideas de libertad y educación?, y/o ¿la intención deliberada de usar esos términos con fines políticos justificando decisiones y acciones?

La situación dada en el Montevideo de 1808 reúne todos estos ingredientes (tertulias, cafés, oralidad, lecturas, intenciones políticas) en un solo momento. Al saberse que Napoleón había invadido España, se produjeron en Montevideo reuniones «populares» que tuvieron a los cafés como puntos de encuentro. La documentación refiere que «estando en el Café de Mariño, el Ayudante de la Plaza don Matías de Larraya [...] fue disfrazado a conmover [agitar] a algunos individuos», y como consecuencia, «al día siguiente se celebró un Cabildo abierto en donde se acordó el Establecimiento de una Junta de Gobierno.» También desde el café salió un grupo de hombres «compuesto por vecinos blancos de la clase más ínfima con unos cuantos esclavos» que coreaba «muera Liniers, muera Michelena y viva Elío». Según el Capitán José de Obregón fue Elío quien hizo circular anónimamente una carta y que «oyó en el café de Mariño [...] repetir la pública lectura de este papel» (énfasis de N. P.). También Manuel de la Iglesia atestiguó «que todo el mundo tuvo copias de esta carta, la cual se leía en los Cafés y casas particulares» (énfasis de N. P.).⁵ No era un hecho menor, el «pueblo» había irrumpido en el gobierno (Caso 2012, énfasis de N. P.) movilizado desde sus foros de comunicación. Ante la «ausencia» del rey, el poder le pertenecía.

Sobre aquel contexto es que se proyectó la educación colonial, la cual vista en la larga duración —desde el siglo XVI en adelante—, acompañaría o hasta sería el reflejo del cambio en las ideas políticas y sociales de los montevideanos.

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN MONTEVIDEO. JESUITAS Y FRANCISCANOS

Si bien la Compañía de Jesús llegó a la bahía de Montevideo en marzo de 1724 junto con 2000 guaraníes destinados a la construcción del fuerte, no fue sino hasta 1746 que instalaron la residencia e iniciaron su labor educacional en la ciudad (1746-1767). Entre los primeros docentes figuraban el bonaerense Ignacio Leyva (en lo espiritual), el valenciano Cosme Agulló (como «maestro técnico»),⁶ y el mallorquín Rafael Martorell (en primeras letras) (Ferrés, 1975). A juzgar por el inventario de bienes del jesuita Juan Boulet, también se enseñó canto y música, ya que en su habitación se encontró «un mazo de papeles de música y algunas planas de muestra para los niños» (1767, énfasis de N. P.).⁷ De hecho, la enseñanza de música instrumental y canto, así como la representación teatral, respondía al método pedagógico evangelizador que desarrollaba la Comunidad.

5 Junta Montevideana de Gobierno de 1808. Montevideo, mhn., t. 1, p. 18. 1963.

6 Habría enseñado a fabricar arados, preparar la cal, fabricar ladrillos y edificar molinos (Ferrés 1975).

7 AGN EX AGA. 1768. Acta del Antiguo Cabildo de Montevideo, tomo 1, folio 37.

¿Qué enseñaban aquellos maestros? Letras, doctrina y buenas costumbres, es decir, lo que se consideraba más importante con el objetivo de civilizar a unos y convertir a otros. Desde sus clases de letras promovían la lectura en voz alta — típico recurso en una cultura con predominio oral— y estimulaban la escritura por imitación valiéndose de oraciones impresas y libros de «doctrina cristiana». Claramente predominaba un sistema memorístico de aprendizaje, con preguntas y respuestas repasadas mentalmente y aprendidas tras continuas repeticiones. Esa era la forma de acceder al conocimiento, porque la motivación para aprender era el deber y no el placer. Se comprende, no obstante, que el «plan de estudios» tenía un fuerte componente ideológico cuyo objetivo era formar súbditos fieles y sumisos a la Iglesia y al Estado.

En las clases de Martorell se aprendía a escribir con papel, tinta y pluma siguiendo una colección de reglas que el alumno debía imitar «con perfección» en el trazado de signos y caracteres. La escritura debía ser hermosa, clara, proporcionada, simétrica, elegante, paralela y limpia evitando tachones y borrones además de conservar una justa distancia entre letras, palabras y frases, aspectos estéticos inspirados en Aristóteles. Contrariamente a lo que se piensa, la buena caligrafía sí importaba en aquellos tiempos. Y se puede encontrar ejemplos de buena letra en la documentación colonial. El salón de clase estaba equipado con sillas, mesas o pupitres, cendales para secar tinta, cortaplumas, reglas, lapiceros, compases y cuadrantes (Ferrés 1975). Para enseñar a leer se utilizaban las «cartillas» o cuadernos impresos con las letras del alfabeto y el «Catón» o libro de frases para el ejercicio de la lectura. Dominado el «catón» se pasaba a libros de literatura, historia, geografía, biografías, etc.

Similar metodología se emplearía en el colegio franciscano del San Bernardino luego de la expulsión de los jesuitas, destacando la labor de maestros como Santiago Negro (1781) (Ardao 1945). Sin embargo, el programa de lectura de estas instituciones, afirmaba Orestes Araújo, «consistía en leer mecánicamente, es decir, sin pararse a considerar el sentido de la lectura ni el significado de las palabras, de manera que esta enseñanza se convertía en un ejercicio árido y pesado». Siendo así, el aprendizaje debió ser lento y la disciplina «tan cruel como la metodología rutinaria que se aplicaba: palmeta, azote y otros castigos» (Orestes Araújo 1911, 65).

LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE MONTEVIDEO

La expulsión de los jesuitas facilitó el progresivo paso desde la pedagogía escolástica a la oficial española, mucho más laica, a cargo de maestros civiles de aritmética, letras, latín y retórica pagos por el Cabildo. Es significativo que, a poco de dicha expulsión, Manuel Díaz Valdez, maestro de Primeras Letras, abriera una escuela particular en las habitaciones de la ex residencia jesuita con la autorización del Cabildo de Montevideo (Araújo 1911). Y que no mucho después

se sumara el profesor de gramática y latinidad, Joaquín de Orduño, admitido como «catedrático» (Ardao 1945). El atraso en los pagos de los maestros tuvo como consecuencia que se cerraran las clases en 1777. Pero, tres años después, otro maestro particular, José García, tomaría «posesión de la Residencia» para dictar clases de Gramática Castellana y Latina cobrando cien pesos anuales y diez reales mensuales a los padres de familia o tutores.

Ahora bien, con esta secularización, ¿hubo un verdadero cambio en la metodología escolar de la segunda mitad del siglo xvii y de comienzos del xix? Desde *El Telégrafo Mercantil* de Buenos Aires —que tenía suscriptores en Colonia, Montevideo, Canelones y Maldonado— un editorial de Francisco Cabello y Mesa (1801) proponía que se abrieran «nuevas escuelas, donde para siempre cesen *aquellas voces bárbaras del Escolasticismo* [...] que muy poco o nada transmitían las ideas del verdadero Filósofo» (*énfasis de N. P.*)⁸ En el número del 13 de mayo afirmaba que «la ley natural», «confirió *derecho a todo hombre de ser instruido*, tanto en las obligaciones morales y económicas, como en aquellas Ciencias y Artes con que él concibe que puede ser feliz, y útil» (*énfasis de N. P.*)⁹ Este enfoque tiene claros nexos con el pensamiento enciclopedista de Diderot y Voltaire, para quienes lo importante era educar ciudadanos *útiles* en agricultura, industria y minería, más bien que filósofos o teólogos. De hecho, la introducción del espíritu crítico, la confianza en la ciencia y el progreso económico habían hecho pensar que era posible transformar a los hombres mediante la educación. A primera vista, pudiera pensarse que *El Telégrafo* tenía una visión diferente de la misma, adjudicándole nuevas metodologías y roles. Sin embargo, el artículo del 27 de mayo, muestra que no se veía la necesidad de un cambio metodológico y didáctico:

La educación está *casi* enteramente *fundada sobre la imitación*. No se necesita otra cosa que poner *buenos modelos*, para formar las *copias*. Los niños y los jóvenes, no de otro modo que los adultos y los viejos son *reglados por la imitación*, del mismo modo que la opinión [...] Si el respetable Rector, o Maestro [...] predica la virtud, pronuncia la verdad, enseña los principios, decide las disputas ¿qué efectos no producirán sus instrucciones? [...] *La mala educación pública* [...] derrama y establece las máximas más perjudiciales al honor, la Religión y al Estado. (*Énfasis de N. P.*)¹⁰

Al otro lado del Río de la Plata, los vecinos montevidianos manifestaban su preocupación por la emigración de la juventud oriental hacia Córdoba, Charcas o incluso Europa. Liderados por el Doctor en Cánones y Leyes Mateo Magariños, propusieron al Cabildo la instalación de una escuela pública y gratuita en 1809:

Merece Montevideo [...] *se abran las Fuentes de su ilustración*, merece que se limpien los Canales de su Cultura, merece que *la enseñanza pública, Madre de todo bien* [...] sea promovida y mirada con atención [...] Que

8 El Telégrafo... N°1, 1 de abril de 1801, p. 3. BNA_MF00003_1801-04-01.

9 El Telégrafo... N° 18, 13 de mayo de 1801, pp. 1-2. BNA_MF00003_1801-05-30.

10 Telégrafo Mercantil... Buenos Aires. N° 14. 23 de mayo, 1801. BNA_MF00003_1801-05-16.

el Gobierno derrame sus caudales en levantar un bello edificio donde el hijo del anciano reconquistador de Buenos Aires aprenda los misterios augustos de la Religión [...] *pise los umbrales de la ciencia del saber, tome lecciones de matemática.* (Énfasis de N. P.)¹¹

Y se aclaraba que los objetivos perseguidos por la institución serían los de

Nutrir a los niños [...] en la Ortografía Castellana y hacer *la aprendan de memoria*: imponerles en *los buenos estilos* de crianza e infundirles un santo *temor de Dios y buenas costumbres*; [...] el principal adelantamiento de los niños en la Escritura depende de que los principios tengan algunas reglas o caracteres para que fijando en ellas la atención se acostumbren a *leer bien y escribir con arte*[...] *Salas espaciosas* donde puedan colocarse ciento cincuenta Niños, dos *habitaciones menores*, una para el maestro y otra para su ayudante, un *patio, cocina y lugar* [retrete] [...] Los *bancos para escribir cómodamente* [...] pluma, papel y tinta a todo Niño que con certificado del I[lustre] C[abildo] haga constar la pobreza de sus padres. (Énfasis de N. P.)¹²

Desde esta perspectiva ecléctica se entendía que la felicidad del Estado iba unida a la instrucción, se ponderaba la enseñanza pública como la «Madre de todo bien» —en contraposición a la religiosa— y se reivindicaba la utilidad de la ciencia. Pero la *memorización* seguía haciendo parte de la educación. No obstante, lo de mayor interés es que las palabras de Magariños encierran un verdadero ideal de institución que concede importancia al lugar donde se enseña, su equipamiento, salones amplios, bancos cómodos, indispensables baño y cocina, y «oficinas» para los docentes.

Y no solo importaba dónde sino también quién. Contrario a toda lentitud burocrática, el Cabildo de Montevideo rápidamente encontró un «Maestro idóneo y de toda probidad y ciencia de enseñar la juventud» que acreditaba su capacidad por concurso. Éste fue Mateo Vidal. El Cabildo cuidaría la «conducta del Maestro» [a modo de inspector], le exigiría dar «cuenta cada año [informe anual] de lo que ocurra más importante» y daría el visto bueno al plan de estudio por él elaborado [es decir, a su planificación].¹³ Más allá de las deficiencias que aquella escuela pudiera tener es obvio que el proceso educativo no se dejaba al azar, y se esperaba obtener buenos resultados.

Años más tarde (1815), el Cabildo artiguista, en un nuevo esfuerzo por poner en marcha la escuela pública tras la expulsión de los españoles, le encargaría al «Padre Superior de la Orden Franciscana», José Benito Lamas, la dirección de la misma. El Cabildo argumentaba a favor de la participación del religioso porque:

La educación de la juventud es un objeto tan privilegiado como la *cura de las Almas*, la predicación y doctrina de aquellas máximas Santas que

11 AGN EX AGA. Montevideo. 1809. Caja 105. Archivos Particulares, carpetas 5 y 7.

12 AGN EX AGA. Montevideo. 1809. Caja 105. Archivos Particulares, carpetas 5 y 7.

13 AGN EX AGA. Montevideo. 1809. Caja 105. Archivos Particulares, carpetas 5 y 7.

deciden irrevocablemente la Suerte temporal y eterna del Ciudadano. [...] Hombres útiles [...] destinados a perfeccionar la obra grande que hemos comenzado. (Énfasis de N. P.)¹⁴

¿Cuál era el objetivo de la educación entonces? Tanto lograr «hombres útiles» para la sociedad como la «suerte eterna del Ciudadano», es decir, la salvación de su alma. Esta perspectiva se inspiraba en una «doctrina [que] lo encierra todo, Religión, Filosofía y Política». Los alumnos escucharían «*pacíficas lecciones* de Religión y libertad, de Geografía e idiomas, en fin de aquella ciencia que *enseña a vivir en sociedad* obrando mucho y disputando poco,» (énfasis de N. P.)¹⁵ en alusión a la metodología escolástica. Pero no se requería del alumno iniciativa o interacción. Solo recibir el conocimiento.

Sin duda, la reforma más importante llegaría con la escuela lancasteriana que sí implicó una renovación metodológica del aprendizaje incorporando la enseñanza mutua —niños enseñando a niños— con una mayor organización. Por esto, al decir de Dámaso Larrañaga, «en las aulas no deben darse sino *elementos escogidos y precisos*, desnudos de aquellas *largas e inútiles cuestiones* que nos hacían perder inútilmente el tiempo» (Larrañaga 1821, énfasis de N. P.). Este es un punto de inflexión muy importante, porque envuelve una reacción contra la escolástica en pro de una pedagogía provechosa para el individuo.

LA EDUCACIÓN MEDIA. CÁTEDRAS DE GRAMÁTICA DE MONTEVIDEO

Volviendo atrás en el tiempo a la época jesuita, superada la instrucción elemental, los jóvenes podían continuar estudiando en el aula de Gramática Castellana y Latina de la Residencia, la cual contó en 1761 con más de sesenta alumnos, un número considerable para aquel lugar y tiempo. Según Nicolás Barrales, primer párroco de Montevideo, fue gracias a esta enseñanza media brindada en la Residencia que se sujetó «la Juventud, se han Civilizado los Ánimos y se han Ilustrado Cristianamente los Entendimientos». He allí los objetivos de su instrucción, civilizar, sujetar e ilustrar:

Varios *niños de capacidad* y de Padres con conveniencias han pasado a estudiar gramática en la misma Residencia a cuya enseñanza está dedicado *otro Padre* siendo así que por lo común son más de tres con el Superior y un hermano Coadjutor. De esta aplicación de los Padres a enseñar la gramática ha resultado el que hoy día tiene esta ciudad sus hijos estudiando en facultad mayor, parte en el Real Seminario de Córdoba y parte en el Colegio de Buenos Aires. (énfasis de N. P.)¹⁶

14 MHN. Archivo Pablo Blanco Acevedo. Libro 130, Colección Manuscritos. T. III, f. 123.

15 MHN. Archivo Pablo Blanco Acevedo. Libro 130, Colección Manuscritos. T. III, f. 124.

16 AGN EX AGA. Montevideo. Caja 14, carp. 8, doc. 1. 1761.

Había una meta superior implícita. Es casi seguro que el mencionado «otro Padre» fuera Benito Riva, ex profesor de filosofía del Colegio de Córdoba y «comentador» [crítico] de Newton, Leibniz, Wolff y Descartes, y maestro del joven José Manuel Pérez Castellano con quien mantuvo amistad durante muchos años.¹⁷

Aquella educación, enraizada en el espíritu renacentista, seguía un plan de estudios esbozado en la «Ratio Studiorum» jesuita, que hacía fundamental el dominio del latín para acceder a la formación superior. El método tenía una división tripartita: la exposición clara y adecuada del docente o «prelección», la «repetición» y los «ejercicios». La prelección implicaba la lectura de un texto, la reseña de su argumento y su relación con lecciones anteriores. En la repetición el alumno señalaba lo esencial de los temas al final de la clase, los repetía al día siguiente y en la sabatina relataba lo explicado en la semana. Con los ejercicios («disputaciones y debates,» «emulación,» «concertatio») se reiteraba «lo principal y lo más útil» procurando ejercitar la memoria y el ingenio (Ratio Studiorum 1599; Villalba 2003; VV.AA. 1992).

Los alumnos eran distribuidos en clases de mayores, medianos y menores [maiores, preveciores, rudiores] según su nivel de conocimientos y edad (Herrera, 1948). Periódicamente, se organizaban discusiones públicas que ponían a prueba la habilidad discursiva de los estudiantes y se tenía especial cuidado en que el alumno leyera e imitara a los autores clásicos como Homero, Virgilio, Cicerón, César y Ovidio. Se estudiaba morfología y sintaxis, prosodia y métrica y por último poesía. La retórica se dividía asimismo en tres partes: preceptos del habla, estilo y erudición. A la traducción de los textos seguía la composición de relatos en latín; y en los niveles superiores, la construcción de versos para que se aprendieran las normas de la poética.

El destierro de los jesuitas (1767) marcó un cambio sensible en varios aspectos. Los franciscanos pasaron a ocupar los espacios dejados por la Compañía, siendo una cuestión de «utilidad pública» exigida por las «Reales instrucciones», tanto en lo que hace a la enseñanza primaria como la de Gramática. El Ejecutor de la Causa y los Jueces Comisionados determinaron que el vacío educacional fuera cubierto sin demora:

Atendiendo a la *pública utilidad* y cumplimiento del artículo veintiocho de las reales instrucciones, a fin de que los niños que aprendían con los jesuitas en esta ciudad los primeros rudimentos de *leer, escribir y gramática*, no padezcan atraso [...] Atender a la instancia de la comunidad del Convento de San Francisco, único en esta ciudad, que viendo en detrimento del común la falta de la enseñanza de los muchachos, se ofreció voluntariamente a poner en su Convento sujetos hábiles en las facultades de *leer, escribir, contar y latinidad*. (Énfasis de N. P.)¹⁸

17 Castellano cita a Riva en «La Banda Oriental» (1787) y en «Observaciones sobre Agricultura» (1813).

18 Colección general de Documentos relativos a la expulsión de los jesuitas. Madrid. 1767.

El aula de Gramática Latina franciscana inició sus actividades en 1782, y tuvo por objeto enseñar latín, retórica y astronomía, conocimientos habilitantes para estudiar Filosofía (1786) y Teología en Montevideo; o en el San Carlos de Buenos Aires y en las universidades de Córdoba o Charcas (Ardao 1971; Furlong 1943).¹⁹ Si bien los franciscanos fueron echados en 1811 bajo sospecha de colaborar con la revolución, en 1816 el Cabildo artiguista reabrió las clases de Gramática con lecciones gratuitas a cargo del profesor Carlos María González. El objetivo era «la Ilustración de los Jóvenes de quienes penderá en lo sucesivo la cultura y en mucha parte la felicidad del país.»²⁰

¿Produjeron buenos resultados aquellas cátedras de Gramática entre los jóvenes orientales? Zum Felde sostenía que no debió ser «tan rudimentaria» la enseñanza secundaria si se toma en cuenta a egresados como Bartolomé Hidalgo, padre de la poesía gauchesca y a Francisco Acuña de Figueroa, cuya capacidad literaria se exhibe en su larga producción poética de inspiración clásica (Zum Felde 1930).

LA ENSEÑANZA PREUNIVERSITARIA

Como en el caso de las escuelas de primeras letras, la creación del Aula de Filosofía franciscana (1786-1811) obedeció a las reiteradas solicitudes de los vecinos de Montevideo. Con orgullo, José Pérez Castellano contaba en 1787 que, entre las escuelas vinculadas al San Bernardino franciscano, había de veinte a veinticuatro religiosos entre sacerdotes y legos, «una escuela de primeras letras, una clase de gramática y *otra de filosofía* que se abrió este año a petición de los vecinos» (Pérez Castellano 1787, énfasis de N. P.). ¿Qué se enseñaba en el aula de Filosofía? El único documento «práctico» que se conserva acerca de las clases impartidas por el profesor santafecino Mariano Chambo son las «Doce conclusiones Filosóficas» (1787) escritas en latín por un joven montevideano llamado Salvador Ximénez (Ardao 1971) y defendidas en acto público. Lejos de toda idea revolucionaria, se defendía la lógica formal aristotélica, típicamente escolástica:

Puesto que la lógica teórica, como tal, trata su objeto por demostración, ha de ser tenida como verdadera ciencia; no así la Lógica práctica, que no es ciencia. Consistiendo la Lógica teórica en la sola contemplación de su objeto, ha de ser juzgada propiamente como especulativa; y solo en cierto modo e impropriamente como ciencia práctica. [...] *Algunos hechos científicos pueden observarse sin la intervención de la Lógica* (Proposiciones III y IV).

19 En Córdoba estudiaron Fernando Martínez (1751), Juan Pagola (1757), Ramón Ayala (1760), Eusebio Achucarro (1761), Pedro Pérez (1781), Francisco Méndez y Antonio González (1783), Francisco Pérez (1794), Alejandro Martínez (1802), José Ellauri, Cayetano y Joaquín Campana (1806), Francisco Javier de Zúñiga (1810), Martín García de Zúñiga (1815), Tomás de Liniers (1817), José García de Zúñiga (1818), Juan Diago y Marcos Sastre (1823). En Charcas, Nicolás Herrera (1795), José Amézaga y Manuel Herrera y Obes (1796), Lucas Obes (1802), Mateo Vidal (1803), José Ellauri (1808) y Juan María Pérez (1810) (Sabat Pebet 1950; Baeza 1957).

20 AGN EX AGA. Montevideo. Libro 71, folio 17. 1816 // Libro 78, folio 126. 1814-1816.

El documento guarda un cerrado partidismo por el racionalismo clásico y por Duns Escoto, filósofo medieval franciscano (Ardao 1971). Es curioso, sin embargo, que la tesis esté dedicada al Jefe del Resguardo Aduanero de Montevideo, Francisco Ortega y Monroy —en la antípoda ideológica— quien solo dos años después sería procesado por contrabando e introducción de libros prohibidos en Montevideo como la Enciclopedia Francesa, Rousseau y Voltaire.²¹ ¿Reproducía Jiménez meramente lo aprendido en clase? En realidad, el documento resulta insuficiente para saber si esto era lo único que se enseñaba o si hubo otros temas y abordajes. La tesis de Jiménez contrasta además con la «Theses Ex Universa Philosophia» que, en 1792, presentaron otros jóvenes orientales, Gregorio García de Tagle y Dámaso Antonio Larrañaga en el San Carlos de Buenos Aires. La misma trataba cuestiones de física, química, astronomía —mecánica universal, manchas solares, sistema planetario—, geografía y matemáticas mostrando conocer a Descartes, Newton, Leibniz, Maupertius, Bosovich —precursor de la teoría de la relatividad—, Nollet y Franklin (Larrañaga-Tagle 1792). Considerando lo severo que era el San Carlos,²² la tesis revela un cierto grado de penetración de las ideas ilustradas. Un indicador de esto es la solicitud presentada por el Regente de los Reales Estudios, Juan Baltazar Maciel, para que los profesores de filosofía tuvieran «libertad de enseñanza» (1786) para dictar física en los textos de Descartes, Newton y Gassendi:

No tendrán obligación de seguir sistema alguno determinado, especialmente en la Física en que se podrán apartar de Aristóteles y enseñar o por los principios de Cartesio, o Gasendo o de Newton, o de alguno de los otros sistemáticos, o arrojando todo sistema para la explicación de los efectos naturales seguir solo la luz de la experiencia por las observaciones o experimentos en los que útilmente trabajan las academias modernas (Ardao 1945).

¿Implicaba esto una verdadera modernización del conocimiento? Es muy sugestivo que la razón de las autoridades del San Carlos para desterrar a Maciel hacia Montevideo fuera la influencia que los libros prohibidos —a los que debía censurar— tuviera en él. Al parecer, institución y docente no iban exactamente por el mismo camino. Esto muestra la tensión que el juego de las ideas estaba poniendo en la sociedad (Barcia 2001; Furlong 1943; Zum Felde 1930).

Pero, ¿qué se enseñaba en la cátedra de filosofía del San Bernardino de Montevideo? De acuerdo con las Tablas Capitulares franciscanas, en primero se dictaba lógica dialéctica y crítica como introducción a la filosofía, cosmología y filosofía física organizada en multitud de tratados especiales. En segundo, se trabajaba metafísica y en tercero, ética, referida a moral racional y la sicología clásica (Herrera 1949; Otero 1908). A su vez lógica y cosmología comprendían algunos estudios sobre matemática y geometría clásica —Euclides, Pitágoras, etc.—, aunque, según

21 AGI Estado. 28079. AHN I.1.10.2.4.3.1 // CONSEJOS, 20393, Exp.1. 1791-1793.

22 La disciplina era rígida. Se prohibía jugar naipes, fumar o leer libros contrarios a la religión o al Estado. Las prácticas religiosas eran preponderantes y los estudios más importantes teología, filosofía y gramática

Mariano Herrera, es factible que, como en las aulas de filosofía física españolas, se discutiera en la de Montevideo, «el pro y el contra de las teorías o sistemas de Galileo y Copérnico, de Ticho Brahe y de Newton» (Herrera 1949; Ardao 1950). Sin embargo, esta es solo una hipótesis. Es sugestivo que Chambo —que permaneció en la cátedra hasta 1790— se sumara a la Revolución, y que Pérez Castellano lo alabara por separar lo «útil de lo superfluo», pero son muy pocos los elementos de que disponemos para llegar a mejores conclusiones.²³

Terminado el curso de Filosofía, los estudiantes que así lo desearan podían ingresar en la cátedra de Teología (1792) abierta en Montevideo a cargo de Pedro Coeli como regente y catedrático de Prima.²⁴ En ella estudió el bonaerense José Rondeau iniciándose en «la carrera de las letras» hasta haberse «examinado del segundo año de Teología», que se planeó fuera preparatorio de los cursos de Derecho que no llegaron a instalarse.²⁵ En 1796 la cátedra pasó a cargo del Lector de Prima, Pantaleón Benítez, acompañado por el maestro de Gramática Vicente Ortiz, el de Mística Domingo Navarro y el de escuela Simeón Samborain (Tablas Capitulares 1796).

LA EDUCACIÓN TÉCNICA NO FORMAL

Aquí ingresamos en un plano distinto, casi intocado por la historiografía que corre en paralelo con la enseñanza formal. Casi toda la instrucción en oficios previa a la enseñanza industrial pública y privada de fines del siglo XIX en Uruguay, pasó por las manos de los maestros artesanos cuyo rol como enseñantes fue también moral y religioso. Sus talleres u obradores artesanales, se convirtieron en «escenarios educativos», donde los jóvenes aprendían las técnicas de trabajo que los habilitaban para el mundo laboral. La vinculación de las actividades artesanales con los puertos,²⁶ ayuda a explicar la buena situación económica y el reconocimiento que recibían aquellos primitivos maestros. El viajero francés Julien Mellet llegó a afirmar:

Un hombre activo y laborioso [...] puede en poco tiempo llegar a un estado de *opulencia*: en mi opinión los relojeros, los armeros, los ebanistas, los sombrereros, los curtidores, los panaderos, los confiteros, los tallistas, los zapateros, los toneleros y los tejedores son aquellos que no tardarán aquí en prosperar. (Mellet 1808, énfasis de N. P.)

23 Le siguió Prudencio Silvestre (1791), Francisco Carballo (1793), Francisco de Paula (1796), Julián Fariñán (1803), Antonio Campana (1806) y Benito Lamas (1810).

24 Montevideo rechazó el intento de las autoridades bonaerenses de trasladar Filosofía y Teología considerándolo un «golpe fatal para la Patria [...] (que) frustra los más sanos fines, en que se fundó, para pedir a la Provincia los dichos estudios.» Firmaron: Juan Antonio y Francisco Maciel, José Roo, Juan Ellauri, Jacinto Acuña de Figueroa, José Manuel de Ortega, José Zubillaga y Francisco Maroñas.

25 AGN EX AGA. Caja 188, carp. 3, leg. 58. 18 al 24 de diciembre. 1792.

26 AGN EX AGA. Padrón de 1811, Lib. 249-250

El testimonio coincide con el del naturalista Auguste de Saint-Hilaire, quien escribió que «los artesanos [de Montevideo] en su mayoría ganan mucho y viven en la abundancia» (Saint-Hilaire 1822). ¿Exageraban? Podría pensarse eso, pero el examen de los testamentos de no pocos artesanos, avala sin duda sus observaciones. Algunos llegaron a tener un alto nivel de vida, convertidos en dueños de uno o más talleres con varios empleados en Montevideo, Buenos Aires y Maldonado (Pierrotti 2009).²⁷

Si bien podían faltar maestros de primeras letras en los pueblos de la banda oriental, sin embargo nunca faltaban maestros artesanos. Su taller los hacía visibles y accesibles. Debido a esto, algunos padres que no enviaban a sus hijos a una escuela de primeras letras, aunque fuera gratuita, los ponían a su cuidado. Martina Rodríguez, madre de Manuel, de doce años, lo llevó al taller del maestro Esteban Lloveras preocupada «como madre y legítima administradora de persona y bienes» (1791).²⁸ Y la madre de Eugenio, viuda, encargó a su único hijo al maestro zapatero Prudencio Bustamante «deseosa pues como madre de ponerle en giro, procurando su adelanto».²⁹

Ahora bien, no cualquier artesano podía llegar a la categoría de maestro, sino aquellos a los que el gremio correspondiente habilitaba. El artesano seguía ciertas reglas y procedimientos establecidos por su gremio de origen (en España). De hecho, su enseñanza comportaba procesos definidos teóricamente como lo indican las fuentes: la planificación —lo que en la actualidad sería el *qué* se enseña y *cómo*— y la práctica, lo que incluía el manejo de las herramientas y su correspondiente cuidado. Por otra parte, el artesano debía firmar un «contrato de aprendizaje» ante escribano y en acuerdo con los padres, tutores o la entidad pública —el Cabildo o el Defensor de Menores—³⁰ quedaba obligado a cumplir con lo acordado en cuanto a tiempos de instrucción y trato del joven. Cuando Manuel Pereira, Dependiente de Rentas, contrató a Antonio de la Cruz para que enseñara carpintería a su hijo Domingo, estipuló que el maestro debía

Enseñarle el oficio *con toda perfección* tal como él lo sabe y a *observar este contrato y a sus pactos* en lo que le comprende y corresponde, *sin la más leve tergiversación* a lo cual quiere ser apremiante *por todo rigor legal*, y ambos dar poder a los señores Jueces y Justicias para que los compelan y apremien a su observancia como por sentencia pasada en autoridad de cosa juzgada. (Énfasis de N. P.)³¹

Las frases «con toda perfección», «observar el contrato» y con «todo rigor legal» traslucen la seriedad del mismo y las obligaciones que imponía al maestro. Tampoco los plazos de instrucción eran casuales sino los establecidos por las reglamentaciones gremiales o acordados con los padres.³² Al final del período, el

27 AGN Archivo Judicial. Protocolo de Escribano Público. Tomo Único: 1799-1803, folio 179.

28 AGN AJ. PEP. Tomo 2, f. 172. 1791.

29 AGN AJ. PEP. Tomo 1, f. 402.1801.

30 RAGA. Tomo 2, p. 443.

31 AGN AJ PEP. Tomo 1, folio. 172. 1790.

32 AGN AJ. Caja 1, carpeta 1, folio 514. 1787.

aprendiz era examinado para que demostrara dominar su oficio, el uso de herramientas y la «teoría» necesaria. Puede parecer extraño que aquellos maestros se ocuparan de la educación moral y religiosa administrando la corrección necesaria como un padre. Pero era su obligación. El conde de Campomanes, en su crítico discurso sobre la educación artesanal (1775), decía que todo maestro debía enseñar doctrina cristiana a sus hijos y a sus aprendices:

Debe cuidar *todo maestro*, de que sus hijos y aprendices *sepan muy bien la doctrina cristiana*; vayan a misa los días festivos, y cumplan con el precepto anual de la iglesia a lo menos; y que unos y otros vivan con honestidad, desempeñando todas las demás obligaciones de cristianos. Puesto que *los maestros están obligados* a poner en esta parte el mismo cuidado con los aprendices, que con los propios hijos (Campomanes, 1775, Discurso 1, énfasis de N. P.).

De hecho, esto partía de las propias cofradías que organizaban la vida religiosa de la comunidad artesanal, que encargaba a los maestros que enseñaran «todo lo que conduce al servicio y honra de Dios».³³ Así, el maestro Salomón se comprometió por contrato a instruir a dos niños indígenas delegados a él, y «no maltratarlos ni ultrajarlos *con más exceso* de aspereza *que lo que exige la educación cristiana* a que debe ser obligado [...] corrigiéndolo en caso que los conozca distraídos con las relaciones mundanas (énfasis de N. P.).»³⁴ Lo que implica que estaba autorizado a administrar disciplina. Sin duda, este tipo de formación técnica debió tener sus carencias. A través de las fuentes se evidencia que no todos los talleres tenían el mejor equipamiento. Tampoco había en los maestros el interés de formar masivamente nuevos artesanos que pudieran convertirse en competencia. Pero debían cumplir reglas y plazos, y respetar un compromiso firmado bajo posibles penas legales.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR. LA ACADEMIA DE MATEMÁTICAS DE 1800

El afán de superación social se evidencia una vez más cuando vecinos y cabilantes de Montevideo solicitaron a las autoridades coloniales la instalación de academias o aulas dedicadas a la instrucción de los cadetes y oficiales. Según Mariano Herrera existían «Academias de Cuerpo y otras en que se reunían para estudiar matemáticas los Cadetes de diferentes Regimientos» (Herrera 1949). En 1798, el ingeniero Miguel de Texada solicitaba al Marqués Rafael de Sobremonte que los Dragones tuvieran «academia». Éste respondió que habiendo

Recibido las instancias de los Cadetes del Regimiento a mi cargo D. Juan Pizarro y D. Martín Galain en solicitud de que *se les permita estudiar las matemáticas* con el ingeniero extraordinario D. Antonio Durante, y no habiendo tenido por conveniente acceder a su solicitud respecto a que

33 AGN AJ PEP. Tomo 2, folio 831. 1794 // AGN AJ PEP Tomo 1, folio 363. T. 2, folio 764 v. // AGN AJ PEP Tomo 2, folio 290. 1801. AGN AJ PEP Tomo 2, folio 671. 1809.

34 AGN AJ PEP. Tomo 1, folio 134. 1791.

deben concurrir a la Escuela de Cadetes [...] se lo aviso en contestación para su inteligencia. (Énfasis de N. P.)³⁵

En 1800 se abriría una Academia Militar de Matemáticas en Montevideo junto a otra de «Ordenanza,» según consta en los borradores conservados en el Archivo General de la Nación (AGN, Uruguay). El primer documento es una nota de organización con fecha 17 de febrero dirigida a tres oficiales españoles —el ingeniero Miguel de Texada, el coronel Andrés Ordoñez y el Comandante del Cuerpo de Blandengues— Cayetano Ramírez de Arellano. En la misma se señalaba que el 1° de marzo, cadetes de infantería, dragones y blandengues comenzarían su instrucción a cargo de Agustín Ibáñez y Mariano Gascón.

El día primero de Marzo próximo *se dará principio a las Academias de Matemática y Ordenanza*³⁶ para los cadetes de los regimientos de Infantería, Dragones y Blandengues, la primera bajo la dirección del Ingeniero Dn. Agustín Ibáñez y la segunda a cargo del Tente. Dn. Mariano Gascón y el jueves 20 de este mes se juntarán todos en mi casa a las nueve de la mañana [...] para con asistencia de sus Jefes y del Capitán D. Juan Antonio Martínez, que fue encargado de la instrucción y del referido Teniente D. Mariano Gascón se haga la división de una y otra clase, se les prevenga de lo que deben ejecutar y *prevenir para su estudio* [...] Dios y Mont.o 17 de Feb.o de 1800. (Énfasis de N. P.)³⁷

En otro folio fechado el 4 de marzo de 1800 se hace constar que:

El Coronel del Regimiento del Regimiento de Infantería de Buenos Aires pasará a v. la cuenta del preciso gasto hecho en mesas, bancos e indispensables muebles p.a la Academia de Cadetes de esta Plaza [...] Igualmente mientras no haya edificio del Rey en q.e colocarles, satisface dho. Regto. 16 ps. mensuales para (el alquiler de) *dos piezas p.a la Academia de Matematica*. (Énfasis de N. P.)³⁸

La Academia vio suspendidas sus clases en 1804-1805, se reinició ese último año para volver a interrumpirlas con las Invasiones Inglesas de 1806 y 1807. Retomadas las clases en enero de 1808, ingresó en la Academia un joven español llamado Diego Cónsul Lacomé junto a sus dos hermanos y otros estudiantes. La documentación relativa a este ex alumno es de gran importancia ya que alude a Diego Cónsul:

Cónsul Lacomé con dos hermanos suyos ingresó en la Academia militar de Montevideo el 1° de enero de 1808 con Rl gracia especial que tenían del goce de antigüedad de servicios desde la citada primera fecha de 1806 y no la de 1808 que señala una de sus hojas de servicio [...] Que por ejemplo conducta, desmedida aplicación y simultáneos estudios anteriores y durante su estancia en el Establecim.to (permitidos entonces) y *previos*

35 AGN. 1800. Caja 227, carpeta 2, documento 57.

36 En el documento se leía primero Ordenanza, pero fue tachado anteponiendo Matemática.

37 AGN. 1800. Caja 224, carpeta 1. Documento 32.

38 AGN. 1800. Caja 227, carpeta 2. Documento 57

varios exámenes particulares, y luego en el gral., fue aprobado con notas de sobresaliente de los seis años de estudios académicos que se requerían para seguir la carrera de ingeniero saliendo de la Academia en clase de Sub.te aspirante de dicho Rl. Cpo. en mayo de 1810. (Énfasis de N. P.)³⁹

Si bien se indica que los «estudios académicos» duraban seis años, Cónsul los cursó en solo dos años y cinco meses entre enero de 1808 y mayo de 1810. Nótese, sin embargo, que tuvo «simultáneos estudios anteriores» (?) durante su estancia en el Establecimiento y previos varios exámenes particulares», lo que indicaría que cursó estudios con profesores particulares (Fernández 1972). Otra referencia a la Academia montevideana y a Diego Cónsul aparece en la «Exposición que dirige al rey Don Fernando VII el mariscal de campo D. Jerónimo Valdés sobre las causas que motivaron la pérdida de Perú» (1824), publicada en Madrid (1895) y conservada en la New York Public Library, Colección Americana. Allí se inserta la biografía de Cónsul:

Diego Cónsul Jove Lacomme [...] nació en Aniórica [sic] en 18 de julio de 1795 [...] Fue *cadete de ingenieros* en una Academia que había de esta clase en Montevideo; en 1809, a la edad de catorce años, ya se le figura prestando servicio de guerra; y dos años después se supone que el Virrey Elío le confía importantes y reservados servicios como Secretario del Comisionado enviado a la Junta Revolucionaria de Buenos Aires. (Énfasis de N. P.)

Pero, ¿qué estudiaron Cónsul, sus hermanos y otros jóvenes —como Manuel Vicente Pagola, integrado en 1800 al Cuerpo de Blandengues—⁴⁰ en la Academia de Matemáticas? Como su homóloga en Buenos Aires, se debió seguir el modelo español de las academias de Barcelona o Cádiz con cursos de aritmética, geometría, fortificación, mecánica, dinámica, balística, estática, maquinaria, hidrostática, hidráulica, física particular, astronomía, geografía, cronología, óptica, catóptrica y dióptrica artillería, arquitectura civil y militar, topografía y dibujo. Los cadetes llevarían consigo «sus cuadernos de papel, tintero, un compás de tres puntas y una regla proporcionada para construir figuras».⁴¹ La documentación lleva a pensar que se siguió una estrategia memorística y de apuntes dictados en la instrucción de estos jóvenes montevideanos. Así se aprecia con relación a un tratado de náutica colonial.

EL TRATADO DE NÁUTICA DE JOSÉ MARÍA PÉREZ Y VILLADA (1798)

En parte, el tratado que en 1798 escribiera un piloto de barco español, originario de Cádiz, llamado José María Pérez y Villada⁴² podría dar una respuesta. Su extenso manuscrito de tipo académico, conservado en el Museo Histórico

39 Ministerio de Ultramar. Folio 9, Exp. N° 1, Letra A. //Fondo Documental del Consejo Supremo de Justicia Militar. 1835. IDB. (02)078.001. Caja 0999, exp. 005. Topog. 83_71.101-75.201.

40 Como Enrique Martínez, Nicolás de Vedia y Román Fernández.

41 AGNA. Academia Militar de Matemática. Cuerpo de Ingenieros. 28-3-1, f.12, 13-19. 1782.

42 Villada aparece en Cádiz quejándose ante s.m. por el trato que recibían los esclavos en Cuba (1834).

Nacional, se titulaba *Tratado de Náutica, Geometría, Matemática y Astronomía*.⁴³ No solo tiene importancia desde el punto de vista náutico como índice de los conocimientos teóricos sobre navegación colonial (Ayestarán 1948) sino también por lo que hace a su naturaleza didáctica (Capillas 1971) y sus objetivos. El mismo primer folio del tratado establece que es un «Libro que enseña y explica la Esfera Celeste y Terráquea» comenzando por la náutica «*trabajados sus problemas por el Cuadrante de Reducción; por la Trigonometría y por la Escala Plana*» (énfasis de N. P.); además de abordar el estudio de la trigonometría esférica, la electricidad, los logaritmos, las operaciones de cálculo náutico, mecánica y astronomía (Villada 1798). De los más de 200 folios que lo componen —con notas al pie de página y un prolijo índice— 152 están dedicados al «arte de navegar» y el resto a matemática y geometría. El autor muestra conocer a Kepler y Newton, y al catedrático español Pedro Manuel Cedillo, «matemático» del Colegio San Telmo de Sevilla y ex director de la Academia de Guardiamarinas de Cádiz.⁴⁴

Si nos guiamos por las caligrafías,⁴⁵ unos seis o siete pilotos hicieron uso del manuscrito en sus viajes de Montevideo a Cádiz entre 1798 y 1810 (Villada 1798; Ayestarán 1948). Uno de ellos fue Juan Pérez y Villada —hijo o hermano de José María— que, en 1807, presentó un oficio al Comandante de Marina de Montevideo comunicando su elección como tercer piloto de la fragata La Estrella y solicitando ser examinado por el Tribunal local.⁴⁶ Para 1821 se le identifica como Alférez de Fragata,⁴⁷ y en 1856 figura en el volumen 14 del Diario de las Sesiones de las Cortes Constituyentes reclamando los haberes «que dejó de percibir durante el tiempo que sirvió como *piloto en el apostadero de Montevideo* [1800-1814] (énfasis de N. P.).»⁴⁸

Ahora, el texto del tratado se organiza con base al planteo de cientos de preguntas y respuestas —típico recurso memorístico de la época— como, «¿qué es una esfera?, ¿qué es el Universo?, ¿qué es un triángulo esférico?, ¿qué es la navegación práctica y la teórica?, ¿cuántas leguas contiene un grado?», y otras cuestiones básicas que debía conocer cualquier aspirante a piloto, fuera mercante o militar. Va acompañado además de demostraciones geométricas, ejercicios, operaciones, gráficas y dibujos. Se reiteran las situaciones problemáticas como la que aparece en el folio 108 donde se pregunta: «¿Cómo se halla la hora de salir y ponerse el Sol por la Trigonometría, sabida la latitud del lugar y la Declinación

43 MHN. Casa de Lavalaja. Biblioteca Pablo Blanco Acevedo. Libro 6, Colección de Manuscritos.

44 Autor de *Trigonometría aplicada a la navegación por el beneficio de las tablas de los senos y tangentes logarítmicas* (Sevilla, 1718) y *Tratado de cosmografía y náutica* (Cádiz, 1745).

45 Parte uno, fs. 1-157, dos 157-163, tres 164-198, cuatro 199-206. Constan otras 3 personas.

46 «Habiéndolo elegido para Tercer Piloto de la fragata particular la Estrella [...] mandar sea examinado por los ayudantes de este apostadero para obtener en caso de aprobación el Correspondiente Título de Tercer Piloto». MHN. Biblioteca «Pablo Blanco Acevedo». Lib. 6, Col. Manuscritos, f. 207 v.

47 AGI. AHN. Madrid. Estado. Legajo N° 5849. 1821. Convocado por el Conde de Casa Florez, enviado de SMC, se le lista entre quienes juraron fidelidad a la Constitución de 1812.

48 Diario de sesiones de las Cortes, 1856: vol. 14, 8544.

del día?». Y en el 115, pide se compruebe la solución presentada si «el día 1 de junio de 1798, salió un Piloto de la Latitud observada N. de 30°30' y de la Longitud de 32°10' y no habiendo observado el Sol halló el Triángulo siguiente» (Villada 1798). Queda claro que, en toda la enseñanza colonial, se recurría a la memoria como herramienta pedagógica. Sin embargo, aquí se introduce necesariamente un elemento nuevo. En los poemas que introducen el tratado, Pérez Villada valora la experiencia por encima de la teoría. Hablando al «curioso Lector que a Oírme vienes» le dice desafiante:

Aunque presumas de docto y te sobre mucha ciencia, bien te puedes llamar pobre si te falta la experiencia. Si siempre estás navegando, y estudiando juntamente, de nada te sirve *este estudio que estás cursando* [...] Nunca por sabio te nombres / Hasta llegarme a *Entender* [...] Con mi saber muy profundo / Y mi ciencia sin Igual/ Aquel que no me creyere/ Que me *Examine* en el mar. [...] Si la *experiencia* desprecias/ será un cargo de conciencia/ Y nunca podrás hablar con Sabios [...] No te nombres por Piloto / Si te falta la *Experiencia*. (Énfasis de N. P.)

Pero, enseñar y explicar, ¿a quién? ¿Quién venía a leer, oír o «tomar enseñanza»? En definitiva, ¿qué es lo que se está cursando? Villada expresa que él enseña al lector sobre náutica, geometría y astronomía, ciencias que «aún doy en este día». ¿Aún doy? ¿Se trata entonces de un piloto que desarrolla una actividad docente en Montevideo? Parece extraño que alguien se tomara la molestia de preparar un manual de esta extensión y naturaleza, si no tuviera un «público» objetivo en mente y con un propósito definido. ¿Quién estaría en condiciones de cursar estos estudios? Los jóvenes del medio que aspiraban a ser pilotos de barco —cadetes de los diferentes cuerpos— y/o los patronos de lancha⁴⁹ quienes también necesitaban ser aprobados. Al momento del «examen público» —ante el maestro o el Tribunal local como era costumbre— debería «repetir» las respuestas estudiadas demostrando estar al tanto de las reglas.

El manuscrito de Villada constituye *per se* un documento de primer orden sobre las características de la actividad enseñante entre los pilotos españoles en el Montevideo colonial, fuera que la ejercieran en el contexto de una academia o cátedra militar, o como resultado de una iniciativa particular.

LA ESCUELA PÚBLICA DE NÁUTICA DE 1815

Años después, se instalaría efectivamente una Escuela Pública de Náutica a instancias del Consulado de Comercio en su afán de promover el desarrollo comercial y la navegación en la banda oriental.⁵⁰ El Cabildo artiguista (1815) comunicó al entonces

49 Capitán de Puerto fue un cargo creado en 1793. Debía examinar a los patronos de lancha (Bauzá 2002)

50 Erección del Consulado de Montevideo. Reales Cédulas y superiores resoluciones. Montevideo. Imprenta de la Caridad, 1812.

Comandante de Artillería de Montevideo, el Cnel. Bonifacio Ramos (1786-1844) la creación de una Academia de Instrucción Teórica sobre náutica bajo la «dirección científica del Ramo de Artillería» del piloto español Prudencio Murguiondo (1770-1826). El documento fechado el 26 de setiembre de 1815 dice:⁵¹

Este Gobierno ha tenido a bien encargar a los conocimientos de D.n Prudencio Murguiondo la dirección de la parte *científica* del ramo de artillería de esta Plaza. Consiguientemente, él detallará y *presidirá* tanto los ejercicios doctrinales, como la *academia de instrucción teórica*, a la que por obligación concurrirá exactísimamente la oficialidad de toda aquella arma. Se le participa a v. [Bonifacio Ramos] para que desde ahora combine con él lo competente así en el particular como en lo relativo a fortificaciones. (Énfasis de N. P.)⁵²

El local de la academia se ubicaba en la antigua calle de San Pedro, y era propiedad de Margarita Oribe y de su esposo Augusto Lasala. El alquiler de 24 pesos era pagado por la tesorería de la Aduana. Toda la responsabilidad por el desempeño de la academia se puso sobre los hombros de Murguiondo, quien estaba autorizado decidir qué instrucción recibirían los cadetes, los conocimientos que era preciso que adquirieran y el tipo de exámenes que se tomarían. Surtió a la escuela con «radios» astronómicos, cuadrantes, astrolabios sextantes, agujas de marear, brújulas, escritorios, pizarrones y bancos y el necesario material bibliográfico como las *Cartas Hidrográficas* de autor innominado, la *Colección de Tablas para usos de Navegación*, de José Mendoza y Ríos (1800), *Las lecciones de Navegación* de Dionisio Macarte (1813), además de la *Colección completa de tablas para varios usos de la Navegación con un Apéndice con otras tablas para despejar de la paralaje y refracción las distancias aparentes de la Luna al sol o a una estrella*, editado en Madrid en 1801 (Falcao Espalter 1919).

La actividad efectiva de la institución está bien atestiguada en 1818 por varias fuentes. Una nota del Capitán General de la Provincia, Juan José Bianqui, dirigida al Cabildo de Montevideo (23 de enero) habla sobre la creación de un impuesto en beneficio del Consulado, debido a la «urgente necesidad de [...] sostener la Escuela Pública de náutica».⁵³ Asimismo, un oficio del Cabildo del 2 de octubre anunciaba que el «Director de la Escuela de náutica», Prudencio Murguiondo, trabajaría en la construcción del faro en la Isla de Flores frente a Montevideo. Y finalmente, en otra correspondencia (12 de noviembre, 1818) se ponderaba la gestión del Consulado por «reparar el muelle, *crear una Academia* [...] favorecer la navegación» (énfasis de N. P.).⁵⁴

51 Nació en Guipúzcoa, País Vasco. Piloto de marina mercante y agrimensor, participó en la fundación de Florida, se incorporó a la masonería bonaerense en 1823 y a los «Caballeros Orientales».

52 AGN EX AGA. Lib. 490, f. 106. Manuscrito borrador. 26 de setiembre de 1815.

53 AGN AP. Caja 335, carp. 1, doc. 8. Colección documental Mario Falcao Espalter. 1818.

54 AGN AP. Caja 334, carp. 6, doc. 88. Colección documental Mario Falcao Espalter. 1818.

Los exámenes —parte integral de la evaluación— se tomaron en acto público en noviembre de 1818, con la presencia de autoridades locales y distribución de premios entre los egresados de la Escuela. ¿Cuál fue el público objetivo de la academia? La «oficialidad de toda aquella arma» de artillería a la que pertenecía Murguiondo, la cual «por obligación concurrirá exactísimamente». Es posible que se generara un cierto entusiasmo a fines del año 1818, por el relativo éxito obtenido. Pero tan solo un año después —según las fuentes— la falta de alumnos habría alejado a Murguiondo de la Academia para emprender otras actividades como la construcción del faro —la Vigía Lecor— encargado por el gobernador portugués Carlos Lecor y la demarcación de la nueva línea de frontera de la Provincia Cisplatina⁵⁵ (Falcao Espalter 1919)

CONCLUSIONES

Como pudo apreciarse, a lo largo de este artículo, la evolución de las formas de enseñar en sus diferentes niveles —primario, preuniversitario, superior, militar y no formal— se gestó con base a disímiles experiencias y en ámbitos profesionales con distintos objetivos y orientaciones. La educación colonial era diferente a la actual, no solo porque giraba en torno de la religión sino por la forma de ver al individuo, a la sociedad y sus fines. En este sentido, es de tener en cuenta que la educación era funcional, es decir, adaptada a las necesidades inmediatas de la sociedad.⁵⁶ Pese a las carencias y limitaciones que condicionaron sus resultados, aquella labor educativa tuvo como logro el haber ayudado a desarrollar y cultivar conocimientos, aptitudes y rutinas que permitieron la integración de niños y jóvenes al mundo social.

¿Quién enseñaba y para qué? El criterio de las comunidades religiosas era fundamentalmente evangelizador y dogmático, y por tanto la finalidad superior era la salvación del alma. De allí que la figura del maestro de primeras letras no solo fuera la de instructor, sino también de guía espiritual y moral, función con la que debían cumplir además de los clérigos, los maestros particulares y los artesanos que enseñaban oficios. No obstante, otra finalidad perseguida en «primeras letras» era la de capacitar a los niños pensando en la función social que les cabría cumplir en la administración estatal o en la vida económica. Y por su parte, el propósito de la formación preuniversitaria en el aula de Gramática o la superior en las cátedras de Filosofía y Teología, era perpetuar la tradición grecolatina y humanista en los campos de la filosofía, las artes, la literatura y las ciencias.

A diferencia de los anteriores, la preocupación de los maestros artesanos era orientar hacia la práctica de un oficio que permitiera al aprendiz insertarse en el

55 BNRJ, Brasil. Sección manuscritos. Lib. 1-10, 1:53. 1819-20.

56 Francisco Macaya con más de una década de actividad comercial en Montevideo no sabía siquiera firmar. AGN AJ PEP. Tomo 1, folios 382-385. 1804.

mundo laboral. El conocimiento que incorporaba el joven era el de una técnica de trabajo, que le daría un medio de vida y un reconocimiento social. Asimismo, la finalidad del militar que enseñaba náutica o matemática era eminentemente práctica, con énfasis en la experiencia más bien que en la teoría, aplicada a tareas propias de la profesión. Montevideo y la banda oriental necesitaban pilotos e ingenieros que se ocuparan de realizar el mantenimiento material y el desarrollo comercial requerido por los puertos. Por tanto, en ambos ámbitos —artesanal y militar—era más importante el saber-hacer.

¿Cómo se enseñaba? La metodología de enseñanza —como instrumento que media entre el que enseña y el que aprende— es memorística y el alumno es mero receptor y reproductor del conocimiento, no su elaborador. Se buscaba entonces lo repetible porque brindaba la ilusión de lo estable. Las fuentes dejan ver entonces el desarrollo de una teoría del aprendizaje que pretende que el conocer consiste en la memorización de datos e ideas sin que se establezca —al menos expresamente— la relación entre las cosas. Y ni siquiera el hecho de que se incluya la ciencia en el currículo modifica el *cómo* se enseña. De hecho, esta tendencia se ve incluso en el ámbito militar. Así, José Pérez Villada confeccionaba, en 1798, un largo manuscrito que apelaba al recurso memorístico como instrumento de aprendizaje, al igual que un catecismo. Memorizar, repetir e imitar constituían la base metodológica.

No se ha recorrido en este artículo todo el espectro educacional de la colonia, ya que quedó fuera de consideración la instrucción de la mujer, la educación doméstica, los maestros particulares e incluso las escuelas prácticas militares que, por razones de espacio, no es posible abordar. Pero lo considerado basta para reconocer de un modo más claro quién se dedicaba a enseñar, para qué y cómo. Comprendimos que sí había planes de estudio —un error común es afirmar lo contrario— aunque estuvieran supeditados a objetivos ideológicos y de creación de un modelo social determinado; que las instituciones se preocupaban por vigilar la «conducta del Maestro», fuera el Cabildo como en el caso del maestro Mateo Vidal o fuera el gremio entre los maestros artesanos; que la institución podía pedir informes de actividad y planificaciones tanto a los docentes de primeras letras como a los artesanos que tenían que cumplir con un contrato.⁵⁷ Está claro que el proceso educativo no se dejaba al azar y sí se esperaba obtener resultados. Sin embargo, no se tuvo conciencia de la necesidad de un cambio metodológico o de dar al niño y al joven participación en su propia enseñanza hasta la llegada del sistema lancasteriano de educación mutua. Quedaba mucho por hacer.

57 AGN EX AGA. Montevideo. 1809. Caja 105. Archivos Particulares, carpetas 5 y 7.

BIBLIOGRAFÍA

Archivos

- Archivo General de la Nación (Uruguay) [AGN]
 Archivo General de la Nación (Argentina) [AGN]
 Archivo del Instituto de Historia y Cultura Militar (España) [AIHC]
 Archivo General de Indias [AGI]
 Biblioteca Nacional Argentina [BNA]

Fuentes editadas

- Biblioteca de Impresos Ratos Americanos. *Colección de Memorias y Documentos*. Tomo v. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1975, p.5.
- Documentos Relativos a la Junta Montevideana de Gobierno 1808*. Montevideo: Junta Departamental de Montevideo. Tomo 3.1960, pp.18-25.
- Larrañaga, Dámaso y Gregorio García de Tagle. *Theses Ex Universa Philosophia*. Buenos Aires: Imp. Niños Expósitos, 1792.
- . *Selección de escritos*. Vol. 93. Montevideo: CCU, 1965.
- Mellet, Julian. *Viajes por el interior de la América Meridional*. Barcelona: Hyspamérica, 1988.
- Parish Robertson, John. *La Argentina en la época de la Revolución*. Londres, 1839.
- Pérez Castellano, José Manuel. *La Banda Oriental en 1787*. Vol. 30. Montevideo: Barreiro y Ramos – CCU, 1966.
- Pernety, Antoine-Joseph. *Journal Historique D'un Voyage fait aux les Molouines en 1763 & 1764*. Berlín: Libraire du Roy & de la Cour, 1769, Tomo 1.
- Pirala, Antonio. *La Guerra Civil y los partidos liberal y carlista*. Madrid: Imp. del Crédito Comercial, 1868.
- Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. Texto oficial. Traducción de la Universidad de Comillas, España, 1999.
- Real Academia Española. *Diccionario de Autoridades*. Tomo II. Madrid: Joachin Ibarra, Impresor de la Cámara de s.m., 1726-1739.
- Rodríguez Campomanes, Pedro. *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Discurso 1. Madrid: Imprenta de Antonio Sancha, 1775.
- Saint-Hilaire, Auguste. *Al sur del Brasil, al norte del Río de la Plata*. Montevideo: UdelaR, 2005.
- Telégrafo Mercantil. Periódico rural, político, económico e historiográfico del Río de la Plata*. Buenos Aires: Imprenta de los Niños Expósitos. Abril, mayo de 1801.

Fuentes inéditas

- Pérez Villada, J. (1798). *Tratado de náutica, matemática, trigonometría y astronomía*. Montevideo. Manuscrito inédito. Folio 1. Museo Histórico, Biblioteca Pablo Blanco Acevedo. Fs. 1-2, 4, 212.
- «Tablas de Elecciones de los Capítulos provinciales de la Orden de San Francisco» en *Revista Histórica*, vol.16, Buenos Aires, 1793 y 1796, pp.388-ss.

Fuentes secundarias citadas

- Araújo, Orestes. *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: Siglo Ilustrado, 1911.
- Ardao, Arturo. *La filosofía pre universitaria en el Uruguay*. Montevideo: García y Cía., 1945.
- . *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República, Dpto. de Publicaciones, 1971.
- Ayestarán, Lauro. «Un antecedente colonial de la poesía tradicional uruguaya» en *Revista Histórica*. Montevideo: MHN, 1948.
- Azarola Gil, Luis Enrique. *Los orígenes de Montevideo. 1607-1749*. Montevideo, 1976.

- Baeza, Marcos. *El aporte jurídico argentino en la cultura uruguaya (1821-1852)*. Buenos Aires: Elche, 1957.
- Barcia, Pedro Luis. «Las letras rioplatenses en el período de la Ilustración: Juan Baltazar Maciel y el conflicto de dos sistemas literarios» en Revista *Humanidades - UM*, Montevideo, 2001, pp.41-60.
- Barrios Pintos, Aníbal. *Historia de los pueblos orientales*. Tomo 1. Montevideo: Academia Nacional de Letras, 2000.
- Bauzá, Carlos. *Un tratado de náutica escrito en Montevideo en 1798*. Montevideo. Historia y Arqueología Marítima. 2004. <http://www.histarmar.com> [Accedido en agosto de 2015]
- . «Los capitanes de puerto de Montevideo en el periodo de la Provincia Oriental independiente (1815-1816)» en *Revista IHG del Uruguay*. Montevideo: Servicio Geográfico Militar, 2002.
- Bralich, Jorge. *Historia de la educación uruguaya*. Montevideo: CIEP - Nuevo Mundo, 1987.
- Capillas de Castellanos, Aurora. *Montevideo en el siglo XVII*. Montevideo: Nuestra Tierra, 1971.
- Caso, Álvaro. «Interacciones discursivas entre «República» y «Democracia» en la época de las independencias en el Río de la Plata (1808-1815)» en *Revista Humanidades*, Montevideo, vol.6, 2012, p.163.
- Di Stefano, Roberto. «La renovación de los estudios sobre el clero secular en la Argentina. De las reformas borbónicas a la Iglesia romana» en *Anuario del Centro de Estudios Históricos «Prof. Carlos Segreti»*. Córdoba, Argentina, 2008 pp.269-270.
- Falcao Espalter, Mario. *Historia de la dominación portuguesa en el Uruguay: La vigía Lecor*. Montevideo: Renacimiento, 1919, pp.98-99.
- Fernández, Ariosto. *La Escuela Militar Oriental 1858-1863 y sus antecedentes históricos*. Montevideo: Imprenta de la Escuela Militar, 1940.
- . *La Orden Franciscana en Montevideo y su labor docente. 1767-1814*. *Boletín Histórico* n.4. Montevideo, 1942.
- Ferrés, Carlos. *Época colonial. La Compañía de Jesús en Montevideo*. Montevideo: MEC, 1975.
- Furlong, Guillermo. *Matemáticos argentinos durante la dominación hispánica*. Buenos Aires: Huarpes, 1945.
- . *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata. 1536-1810*. Buenos Aires: Editorial Guillermo Kraft, 1952.
- Herrera de San Juan de la Cruz, Mariano. «La enseñanza superior en el Montevideo colonial» en *Revista Histórica*. Tomo XVI, Montevideo: Ed. Florensa y Lafón, 1949.
- . *Academias Militares en el Montevideo del siglo XVII*. Tomo XVI, 1944.
- . «Un hallazgo histórico» en *La Florecilla del Carmelo*. Montevideo, Año XIX, tomo XVII, n.214, 1946.
- Leonhardt, Carlos. «Documentos inéditos relativos a los antiguos jesuitas en la actual República Oriental del Uruguay, sacados de los archivos de Buenos Aires» en *Revista del Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay*. Montevideo, Tomo V, 1927, pp.506-556.
- Lockhart, Washington. *La vida cotidiana en la colonia*. Montevideo: Arca, 1967.
- Mena Segarra, Enrique y Agapo Palomeque. *Historia de la educación uruguaya*. Montevideo: Ediciones de la Plaza, 2009.
- Otero, José Pacífico. *La Orden Franciscana en el Uruguay. Crónica histórica del San Bernardino de Montevideo*. Buenos Aires: Cabaut y Cía. Editores, 1908.
- Pavía, Francisco de Paula. *Galería biográfica de los Generales de Marina. Jefes y Personajes notables que figuraron en la misma corporación desde 1700 a 1868*. Madrid: Imprenta de J. López, 1873.
- Peire, Jaime y Roberto Di Stefano. *De la sociedad barroca a la ilustrada: aspectos económicos del proceso de secularización en el Río de la Plata*. Salta: Universidad Nacional de Salta, 2004.
- Pierrotti, Nelson. «La recepción y difusión del conocimiento matemático en el Montevideo colonial. Estudio de caso: la Academia de Matemáticas de 1800» en *Revista Encuentro de Egresados y Maestrandos de la FHCE*, Montevideo, n.1, 2012.
- . *El nacimiento de una forma de ser. Una nueva visión sobre la construcción de las mentalidades en el Montevideo colonial (1726-1814)*. Río Grande, Brasil: PUCRS, 2007.

- . «Los estudios de temas matemáticos anteriores a la creación de la Facultad de Matemáticas en el Uruguay» en *Revista Galileo*, n.19, Segunda época, Montevideo, Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, Instituto de Filosofía. Universidad de la República, 1999, pp. 3-26.
- . «Las ciencias en la educación montevideana del siglo XVII» en Behares, Luis y Oribe Cures (eds.) *Sociedad y cultura en Montevideo colonial*. Montevideo: IMM-FHCE, 1997.
- VV.AA. *El Sistema Educativo de la Compañía de Jesús. La Ratio Studiorum*, Madrid: Publicaciones Universidad Comillas, 1992.
- Zum Felde, Alberto. *Proceso intelectual del Uruguay y crítica de su literatura*. Montevideo: Comisión Nacional del Centenario, 1930.

Recibido el 21 de agosto de 2014

Revisado el 18 de febrero de 2015

Aceptado el 5 de mayo de 2015

The Teacher Wars. A History of America's Most Embattled Profession, de Dana Goldstein. Nueva York: Doubleday, 2014. 349 págs.

A primera vista, este libro tiene poco que ver con la agenda educativa actual de América Latina. Se trata de una historia de la profesión docente en Estados Unidos que abarca desde principios del siglo XIX hasta el gobierno de Barack Obama. En relación a este tema específico, es una obra muy ilustrativa. El repaso histórico nos informa sobre los muchos cambios de rumbo, los numerosos conflictos y las grandes batallas que se sucedieron en el correr de casi doscientos años, al mismo tiempo que nos pone en contacto con figuras poco conocidas en estas latitudes, como la reformadora escolar Catharine Beecher (que en la década de 1830 contribuyó de manera decisiva al desarrollo de los institutos normales), la maestra y militante social Margaret Haley (que en la década de 1890 lideró el primer sindicato de maestros) y William E. B. Du Bois (promotor, en el cambio de siglo, de la incorporación de los afroamericanos a la formación y al ejercicio de la docencia). Junto a estas figuras aparecen otras más conocidas como Horace Mann, John Dewey o el legendario sindicalista Al Shanker.

En otro sentido, en cambio, este libro tiene mucho interés para cualquiera que se proponga reflexionar sobre la docencia como factor clave de la vida educativa. Los debates y conflictos que Dana Goldstein relata y analiza están lejos de ser curiosidades locales. Más bien confirman que, con las diferencias que inevitablemente aparecen cuando se cambia de tiempo y de contexto, los grandes

desafíos e interrogantes tienden a repetirse en todas las sociedades democráticas.

Este es un hecho relativamente fácil de percibir cuando se hacen comparaciones en tiempo presente. La insatisfacción docente, por ejemplo, es hoy un problema tan presente en Estados Unidos como en cualquiera de nuestros países (Goldstein nos informa que, en 2012, sólo el 39% de los docentes estadounidenses se declaraba «muy satisfecho» con su vida profesional). Lo mismo ocurre con la existencia de fuertes voces críticas sobre el modo en que se ejerce la docencia. Pero este libro nos permite verificar que la reiteración de ciertos problemas y conflictos no es un fenómeno coyuntural sino una tendencia de largo plazo. Las sociedades democráticas se han visto enfrentadas más o menos a los mismos dilemas a la hora de edificar sus sistemas educativos, lo que frecuentemente las ha llevado a tener las mismas discusiones, aunque no necesariamente en el mismo momento.

Un ejemplo particularmente interesante es el contraste de visiones acerca del modo en que debe organizarse la formación docente. Estados Unidos tiene, como varios de nuestros países, una larga tradición normalista. La construcción de una red de escuelas públicas iniciada por Horace Mann en Massachusetts fue acompañada casi desde el principio por la construcción de una red de instituciones específicamente dedicadas a la formación de futuros docentes. Entre 1840 y 1870, el número de institutos normales en ese estado pasó de 3 a 22. Esta expansión fue, a su vez, acompañada de otros procesos como la feminización de la profesión docente (que antes había estado predominantemente en manos de hombres), la consolidación de diferencias salariales en perjuicio de las mujeres y la

aparición de los primeros síntomas de desprecio hacia la calidad intelectual de quienes se preparaban para enseñar a las nuevas generaciones.

Esta combinación de acontecimientos fue vista como algo más que una coincidencia por las primeras feministas estadounidenses. La maestra Susan B. Anthony, una de las activistas más visibles de la época, consideraba una tragedia que la docencia se convirtiera en una «profesión de mujeres». Dirigiéndose en 1853 a una asamblea de maestros neoyorkinos presidida por hombres, decía estas palabras que fueron recogidas por la prensa: «Me parece, caballeros, que ninguno de ustedes comprende realmente la causa del desprecio (hacia la profesión docente) del que se están quejando. ¿No ven que mientras una mujer sea considerada incompetente para ser abogado, ministro o doctor, pero ampliamente capaz de ser una maestra, cada hombre que elija esta profesión estará aceptando tácitamente que no tiene más cerebro que una mujer? ¿Y no ven que es también por esta razón que la docencia es una profesión poco lucrativa, dado que aquí los hombres tienen que competir con el trabajo barato de las mujeres?».

Razonando de este modo, tanto Susan Anthony como Elizabeth Cady Stanton (la más intelectual de las dirigentes feministas de la época), se oponían a la creación de instituciones exclusivamente dedicadas a la formación de futuros docentes, que inevitablemente tendían a convertirse en instituciones dedicadas a la formación de mujeres que trabajarían en la docencia. La única manera de convertir a la docencia en una profesión tan respetable y bien remunerada como las carreras universitarias tradicionales consistía en que los futuros docentes (hombres y mujeres) se formaran en las

mismas universidades en las que estudiaban los futuros médicos y abogados, y se mantuvieran en contacto cotidiano con ellos. La formación docente aislada de la vida universitaria tradicional, escribía Stanton, se convertía en «un pozo de estancamiento intelectual» y era el primer paso hacia una dinámica de discriminación salarial y menosprecio social.

Igualmente interesante es conocer la figura de Ella Flagg Young, una maestra y experta en formación docente que, al asumir en 1909 como superintendente de las escuelas públicas de Chicago, se convirtió en la primera mujer en dirigir una red de educación pública. Ese dato ya es suficientemente interesante, pero más interesante todavía es saber que Young había obtenido en 1900 un doctorado en pedagogía bajo la dirección de John Dewey, con una tesis que se titulaba «Aislamiento en la escuela». En esa investigación criticaba el modelo de gestión que reduce a los docentes a simples «autómatas» que siguen directivas y utilizan textos seleccionados por administradores ajenos al centro educativo, y sostenía la necesidad de que todos aquellos que forman parte de una escuela (maestros, administrativos, personal directivo) se sientan parte de una comunidad en la que sea posible aprender de la experiencia de los colegas, independientemente de la posición jerárquica de cada uno.

El repaso de estos casi dos siglos de «guerras docentes» permite asimismo verificar la antigüedad de algunos problemas que a veces creemos recientes. Para mencionar solamente un caso: en los últimos años del siglo XIX, el 99,5% de los maestros recibían una evaluación positiva de parte de sus directores (que eran los encargados de evaluarlos mediante una apreciación subjetiva), pese a que los resultados en términos de retención de

alumnos o de aprendizaje sugerían una realidad bastante diferente.

Tal como sugieren estos ejemplos, lo mejor de *The Teacher Wars* está en la reconstrucción de escenarios y la recuperación de debates que todavía tienen mucho para enseñarnos. La autora, periodista de profesión, consigue presentarnos un gran cúmulo de datos e ideas sin perder nunca la agilidad ni el interés del relato. Las debilidades, en cambio, aparecen en los momentos en los que intenta conceptualizar y sacar conclusiones.

Hija y nieta de maestros, Goldstein adopta a veces una actitud innecesariamente defensiva hacia las críticas e interrogantes que genera el ejercicio de la docencia. Otras veces idealiza (como en general lo hace cuando habla de los sindicatos) o formula hipótesis interpretativas demasiado vagas y exculporias. Por ejemplo, en algún pasaje sugiere que la acumulación de críticas hacia los docentes «tal vez tenga algo que ver con la tensión entre nuestras desmesuradas expectativas hacia la educación como vehículo meritocrático y nuestra eterna falta de voluntad para invertir a fondo en el sector público, maestros y escuelas incluidos». Puede que haya algo de verdad en esa explicación, pero el problema es que vuelve a colocar toda la responsabilidad en «los de afuera» del sistema educativo.

En otros casos todavía, Goldstein se sale de su área de competencia para hacer recomendaciones de política pública. Algunas de ellas son sensatas y recogen

consensos muy amplios. Otras son ideas que difícilmente podría sostener en un debate con especialistas.

Pero lo peor del libro aparece cuando Goldstein se embarca en una descripción del debate contemporáneo sobre la educación estadounidense. En este punto la autora pierde toda ecuanimidad y ofrece una descripción que oscila entre la tendenciosidad y la falta de seriedad. El problema no es que Goldstein esté a favor de ciertas políticas y en contra de otras. El problema es que, al describir las ideas e iniciativas de aquellos con quienes discrepa, construye una caricatura. El propio uso del lenguaje que emplea en esas páginas está más cerca del discurso de barricada que del examen reflexivo. Los párrafos que dedica a presentar ideas que no comparte están cargados de términos como «paranoia», «obsesión», «amenaza», «pánico moral». Las explicaciones que ofrece en algunos pasajes (como las que aluden a una alianza estratégica entre la Fundación Ford y el Black Power, es decir, el sector más radical del activismo afroamericano de los años sesenta) bordean el ridículo.

Los sesgos y debilidades del libro son significativos, pero esa no es una razón para no leerlo con provecho. Se trata de una lectura que enriquece nuestra perspectiva histórica y que, por consiguiente, nos ayuda a combatir nuestras propias ingenuidades y localismos.

Pablo da Silveira

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis, de Andrés Bernasconi (ed.) Santiago de Chile: Ediciones UC, 2014. 632 págs.

En momentos en que los medios de comunicación transmiten al mundo manifestaciones y conflictos que demuestran el descontento de estudiantes y docentes chilenos con su sistema educativo, aparece el libro *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*, editado por Andrés Bernasconi, académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El libro coloca a la crisis en perspectiva y, en la introducción, el editor ensaya una explicación. Para Bernasconi, los problemas de la educación superior chilena son de legitimidad, en la medida en que se cuestionan los fines del sistema, pero no su desempeño. El sistema chileno ha sido eficaz en varias dimensiones, como por ejemplo aumentar el acceso de estudiantes a formación superior así como en el incremento de la producción científica en términos internacionales. De todos modos, el descontento social es evidente e influye en los análisis incluidos en el texto, donde las dinámicas de relacionamiento entre el sistema de educación superior y la sociedad chilena (y también internacional), aparecen como un hilo conductor de los estudios realizados.

En este contexto de movilizaciones y «exacerbada atención social a la Educación Superior» (en palabras del editor), diecisiete académicos colocan la lupa sobre dimensiones fundamentales del sistema universitario como su evolución histórica, marco regulatorio y de políticas, el gobierno de las instituciones así como

los problemas de su dirección estratégica y gestión, el aseguramiento de la calidad, la profesión académica y los desafíos de la docencia universitaria, la producción científica y la investigación, la internacionalización de las universidades chilenas, y los problemas de equidad en términos de acceso, permanencia, desempeño y resultados. Si bien en todos los casos, el objeto de estudio es Chile, los aportes teóricos y metodológicos de los estudios son de interés para especialistas en el campo de la educación superior, y muchas de las lecciones presentadas constituyen aportes para la investigación comparada.

En su capítulo, José Joaquín Brunner presenta un elaborado ensayo con una mirada de largo plazo de la evolución de la educación superior en Chile. Analiza cómo un sistema universitario de elite fue mutando hacia la masificación logrando índices de universalización del acceso con una tasa bruta de escolarización de 71%. No existen cifras oficiales para comparar con Uruguay, pero si tenemos en cuenta que solamente un 37,7% de la población de 21 y 22 ha culminado la educación media superior, es claro que nuestro país se encuentra muy lejos de los guarismos chilenos.¹ Luego de analizar la evolución histórica de los cambios del sistema de educación superior, ensaya una interpretación sosteniendo que las universidades se encuentran en el «fuego cruzado de las expectativas» admitiendo que el contexto económico y social ha cambiado más rápido que la capacidad de respuesta de las universidades. Avanza luego en un análisis teórico siguiendo al enfoque de la sociología organizacional

¹ MEC (2014) Anuario Estadístico de Educación 2013, pp. 81-3, que toma datos de la Encuesta Continua de Hogares 2013.

neoinstitucional y culmina, siguiendo a John L. Campbell, argumentando que ha habido tres tipos de cambios en las políticas públicas para la educación superior. Ha habido cambios menores de calibración en las políticas, cambios de técnicas e instrumentos para el logro de objetivos, pero también cambios más relevantes donde se modifican los objetivos o su jerarquía. Sostiene que, en la actualidad, se asiste a una crisis de paradigma con un quiebre del marco de ideas dominantes hasta ahora. La tipología de cambios de políticas de educación superior que presenta, arroja luz para entender los debates chilenos actuales, pero también resulta un esquema de análisis relevante para futuras investigaciones en materia de educación universitaria.

El contexto regulatorio, de políticas y de financiamiento es analizado por los capítulos de José Julio León, Enrique Fernández Darraz y Ricardo Paredes. Los tres textos analizan, desde diferente perspectiva, el tema de la gratuidad que se encuentra en el centro del debate chileno actual. León se pregunta si la definición de la educación superior como un derecho social implica que la misma deba ser gratuita. Resulta de interés la revisión de las experiencias internacionales de financiamiento que realiza Paredes en su capítulo, fruto de su participación en la Comisión designada en 2012 para hacer propuestas para el financiamiento de la educación superior. Aparece allí la preocupación por vincular el financiamiento con el grado de vulnerabilidad social del estudiante, factor que muchas veces aparece opacado en los debates públicos sobre financiamiento de los sistemas universitarios.

María José Lemaitre repasa los distintos momentos históricos del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile. Realiza un análisis crítico

de la actuación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) sosteniendo que la misma no logró la suficiente independencia y fue, en cierto modo, capturada por la defensa de los intereses corporativos, así como no distinguió de manera adecuada entre las funciones políticas propias de la Agencia, y las funciones técnico-administrativas de su Secretaría Ejecutiva. De todos modos, señala que el aseguramiento de la calidad en Chile ha producido importantes y beneficiosos impactos en el sistema y en las instituciones. Culmina su capítulo llamando a una necesaria recuperación de la credibilidad y la confianza en la institucionalidad y los mecanismos de acreditación mediante un mejor vínculo de la Agencia con las instituciones en la promoción de la calidad y el mejoramiento continuo.

Oscar Espinoza y Luis Eduardo González presentan un valioso estudio sobre el problema de la equidad en la educación superior chilena. Es una línea de investigación sobre la que los autores vienen trabajando desde hace algún tiempo, basada en un marco teórico que distingue entre equidad e igualdad, y en un modelo multi-dimensional de equidad. Proporcionan abundante información sobre los problemas del acceso, la permanencia, el desempeño y el resultado de los estudiantes chilenos en sus estudios superiores. En el trabajo, formulan una serie de conclusiones y recomendaciones, entre las que se destacan su preocupación por los problemas de la transición entre educación media y superior, y las altas tasas de deserción del sistema.

El capítulo de Espinoza y González se complementa adecuadamente con el trabajo que presentan María Verónica Santelices, Pilar Galleguillos y Ximena Catalán sobre los problemas del acceso y la transición a la universidad. En primer

lugar describe el sistema de admisión de las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) que hoy aplican otras ocho universidades del sistema que tiene como base las Pruebas de Suficiencia Universitaria (PSU) y, recientemente, los rankings de las calificaciones a nivel de educación media. Presenta también las experiencias de varias instituciones en programas de admisión para aumentar la diversidad de los estudiantes universitarios ingresados, de articulación entre la educación media y la universitaria, y los planes de nivelación para compensar déficits educacionales de los alumnos en su formación previa. Para un sistema universitario bien distinto como el uruguayo, resulta de muy especial relevancia el análisis que realizan las autoras sobre los medios de información disponibles para los estudiantes y sus familias a la hora de tomar la importante decisión de elegir una institución y una carrera universitaria. En este sentido, el portal de información sobre las tendencias laborales y las oportunidades de empleo de los egresados universitarios Mi Futuro (www.mifuturo.cl) constituye una experiencia sumamente interesante y no demasiado extendida a nivel internacional.

Andrés Bernasconi presenta un completo estudio sobre los problemas del Gobierno universitario. Parte del análisis del concepto de autonomía universitaria en su versión latinoamericana, tema sobre el que ya había avanzado en un artículo publicado en *Páginas de Educación* (vol.7, n.2, pp.197-215). Sostiene que, a pesar de los múltiples cambios operados en el sistema de educación superior, ha habido escasa innovación en sus estructuras de gobierno y conducción. Con relación al gobierno de las instituciones, señala un importante auge del gerencialismo, más allá de varios llamados a

procesar cambios incluyendo la incorporación formal de los estudiantes a los ámbitos de conducción universitaria.

Liliana Pedraja-Rejas y Emilio Rodríguez-Ponce analizan, primero desde una perspectiva teórica y luego desde la experiencia, los problemas de la dirección estratégica de universidades y su gestión. El texto se sustenta en una interesante conceptualización teórica de la dirección estratégica basada en la Teoría de los Recursos y Capacidades esenciales proveniente del campo del *Management*. Desde la experiencia, especialmente en los procesos de acreditación institucional, los autores señalan las dificultades que tienen las universidades para hacer definiciones misionales que sean movilizadores y le permitan estructurar su estrategia, los problemas en realizar análisis de entorno competitivo, dadas las nuevas realidades del sistema universitario chileno, y la restricción de la aplicación del método FODA para identificar las competencias esenciales de las instituciones. En sus conclusiones enfatizan en la dimensión profesional de la dirección universitaria usando la siguiente metáfora: «Probablemente muy pocas personas se atreverían a realizar una intervención quirúrgica sin ser médicos cirujanos. Sin embargo, casi cualquier profesional se siente con la autoridad para direccionar y gestionar instituciones de educación superior sin tener los conocimientos mínimos de formación de pregrado o posgrado que se requieren para hacerlo con éxito» (500).

La dimensión de docencia universitaria es analizada en el capítulo de Carlos González. Analiza la importante presión que ejerce el proceso de masificación universitaria sobre la docencia, y la habitual práctica de «culpabilizar» a los estudiantes por sus fracasos. Propone una mirada diferente sustentada en la idea

de «*scholarship of teaching and learning*» y la importancia que los centros de formación y apoyo a los docentes lo hagan desde evidencias sustentadas en investigación, lo que les otorga legitimidad como pares.

El capítulo sobre investigación que aborda Bernabé Santelices presenta múltiples evidencias del importante desarrollo de la producción académica en Chile, medido en el número de publicaciones y patentes. En la base de dicho proceso se encuentra el aumento del número de investigadores y de doctores, así como la ampliación de los mecanismos de financiamiento. De todos modos, el autor es crítico con relación a la escasa capacidad que tiene la institucionalidad pública para la coordinación de los agentes y visiones que regulan las distintas etapas de creación y utilización del conocimiento.

Paulina Berríos estudia el tema de la profesión académica en Chile, con importantes consecuencias sobre las funciones universitarias de docencia e investigación. Partiendo del importante impulso fruto de la masificación universitaria, analiza el crecimiento del número de docentes universitarios. De singular relieve analítico es su consideración sobre el perfil de profesor *part-time* y los cambios que se están produciendo en Chile con estos docentes. La tradición latinoamericana del profesor *part-time* es el de un profesional exitoso que asume tareas docentes, fundamentalmente como complemento a su prestigio profesional y, en muchos casos, con una mirada benevolente de contribución a la sociedad. Si bien este modelo existe todavía en muchos países, las demandas de la masificación en Chile (y en otros países)

han dado lugar a otro perfil de profesor *part-time* que la autora compara con los profesores adjuntos en Estados Unidos, que suelen ser docentes que dictan muchas horas de clase (no como los profesores *full-time* usualmente con *tenure* en Norteamérica) y que, en muchos casos, también dictan sus cursos en más de una universidad. Suelen ser docentes con menos formación y también menos prestigio.

En definitiva, *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis* resulta un aporte valioso para comprender las complejidades del proceso de cambios que vive la educación superior en Chile, desde las diversas miradas de un conjunto de académicos procedentes de distintas instituciones y con aproximaciones complementarias al objeto de investigación. Debe destacarse especialmente que el libro refleja el crecimiento del campo de estudio de la educación superior en Chile como señala el editor Andrés Bernasconi, sustentado en el aumento del número de obras y, en particular, de artículos indizados en bases de datos internacionales. No es menor la circunstancia de que los trece capítulos del libro sean fruto de proyectos de investigación con financiamiento específico y, en consecuencia, los textos se sustentan en evidencias y presentan análisis y datos de completa actualidad. El texto constituye una detallada radiografía del sistema de educación superior chileno, con importantes implicancias y lecciones para los responsables de la formulación, toma de decisiones e implementación de políticas públicas.

Pablo Landoni
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Normas de presentación de trabajos para *Páginas de Educación*

Páginas de Educación es una publicación semestral y arbitrada que tiene como objetivo ser una referencia regional en la investigación y producción académica en el área de la educación. **Se reciben trabajos durante todo el año** referentes a educación, sociología de la educación, historia de la educación y filosofía de la educación. En este momento convoca a presentar trabajos para su próximo número.

Se pueden presentar:

- Artículos originales de investigación que traten investigación original o una actualización, discusión teórica o estado del arte en un campo de relevancia. Extensión de entre 5000 y 9000 palabras.
- Reseñas sobre uno o más informes publicados en el área de la educación por instituciones, organismos o congresos de educación. Extensión de 3000 palabras.
- Reseñas de conferencias, jornadas o encuentros. Extensión aproximada de 3000 palabras.
- Ensayos bibliográficos sobre dos o más libros editados recientemente y vinculados entre sí por una temática común. Extensión de 3000 palabras.
- Reseñas bibliográficas de un solo libro recientemente editado. Extensión de 1500 palabras.
- Reseñas de tesis recientemente aprobadas. Extensión de 1500 palabras.

El comité editorial decidirá, sin conocer al autor del artículo, si el tema del trabajo coincide con la línea editorial de la revista. Una vez aprobado, será enviado de forma anónima a, al menos, dos árbitros externos para su evaluación. Estos árbitros no pueden conocer la identidad del autor y el autor no puede conocer la identidad de los árbitros. Esto se conoce como sistema de «doble ciego». Todo el proceso de evaluación puede abarcar hasta seis meses. Los árbitros hacen sus observaciones de acuerdo a estas posibilidades:

- Publicar tal como está
- Publicar con sugerencias
- Publicar con modificaciones
- No publicar

En todos los casos los árbitros escriben una breve argumentación que el editor le hace llegar al autor. En el caso en que se sugieran modificaciones, el autor tendrá un par de semanas para introducirlas. Finalmente los árbitros confirman que sus observaciones fueron contempladas. Los autores publicados recibirán dos ejemplares de la revista.

FORMATO

- Los trabajos pueden presentarse en castellano, portugués o inglés, a doble espacio en letra Arial 12 en archivos «.doc», «.docx» o «.rtf».
- Los autores deben adjuntar un cv abreviado con sus datos personales, dirección electrónica de contacto, su trayectoria profesional e institucional y sus publicaciones recientes.
- Los artículos deben incluir el título del trabajo, nombre del autor (o autores) y su afiliación institucional, además de un resumen de 120 palabras de todo el artículo junto con una selección de cinco palabras clave. **Título, resumen y palabras clave deben ser escritos en español e inglés.**
- Las referencias bibliográficas deben aparecer en el cuerpo del texto y entre paréntesis figurando el apellido del autor (Arnold) junto con el año de edición en caso en que se trate de más de un trabajo (Arnold 2005). Si la referencia es textual debe aparecer el texto entrecomillado agregando en la referencia el número de página donde figura (Arnold, 93) o (Arnold 2005, 93). Si la referencia textual siguiente es del mismo autor y obra pero figura en otra página, sólo se incluye el número de página al final de la cita (95).
- Si la referencia es textual y sobrepasa las cinco líneas, debe aparecer en párrafo aparte y con sangrado, con la referencia al final del párrafo y siguiendo las mismas normas mencionadas.
- Los artículos deben incluir al final una bibliografía final de acuerdo con las siguientes reglas:

Cita del libro de un autor

Luhmann, Niklas. *Organización y decisión: autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. México: Universidad Iberoamericana, 1997.

Cita del capítulo de un libro

Ossandón, José. «Objeto pedagógico perdido, exclusión en la inclusión educativa» en Farías, Ignacio y Ossandón, José (eds.) *Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL, 2006.

Cita del artículo de una revista

Goodrich, Heidi. «Understanding rubrics» en *Educational Leadership* Vol.57 n.5, 2000, pp.25-33.

Autor corporativo

UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005*. París, 2005. Disponible en <http://portal.unesco.org/education/es/> [Accedido en octubre de 2012]

Los trabajos deben enviarse como adjuntos a:

paginas@ucu.edu.uy

<http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy>