

PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad
Católica del
Uruguay

Volumen 9. Número 1, pp. 1-140. Montevideo, enero-junio de 2016

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, EBSCO y DOAJ.

DIRECTORA

ADRIANA ARISTIMUÑO

EDITOR

ROSINA PÉREZ

rosina.perez@ucu.edu.uy

ASISTENTE DE EDICIÓN

MERCEDES CLARA

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 a ????????

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: 370034

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 9. Número 1, pp. 1-144. Montevideo, enero-junio de 2016

ARTÍCULOS

- 11 El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias
The role of management of educational institutions in competency-based learning
ANALÍA GIMENEZ GIUBBANI
- 29 Estudio de impacto de instrumentos de evaluación y mejora de centros educativos
Impact study of evaluation and improvement tools of schools
JAVIER LASIDA, ROSSANA ISOLA Y MARCOS SARASOLA
- 45 Aplicación del análisis de sobrevivencia al estudio del tiempo requerido para graduarse en Educación Superior: el caso de la Universidad de Costa Rica
Survival analysis applied to the time frame required for higher education degree attainment: the case of the University of Costa Rica
EUGENIA GALLARDO ALLEN, MAURICIO MOLINA-DELGADO Y REBECA CORDERO CANTILLO
- 69 Comprensión lectora y educación intercultural: hacia un debate sobre el ajuste de los sistemas de medición estandarizados y su aplicación en entornos de cultura popular urbana en Chile
Reading comprehension and intercultural education: opening a debate about changing Chile's standardised measurement systems and their application in the context of popular urban culture
MARCELA AMAYA GARCÍA

- 89 Prácticas sociales en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile
Social practices in the context of sensorial disabilities inclusion in the public schools of Copiapó Chile
FRANCISCO LERÍA DULČIĆ Y JORGE SALGADO ROA
CON INGEBOG ALMONTE OSSANDÓN, MARÍA
VEGA TORRES Y MARISOL VÉLIZ GONZÁLEZ
- III La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüísticas en el Uruguay de fines del siglo XIX
The school in construction of cultural and linguistic borders in Uruguay of the end of the Nineteenth Century
MARIELA OROÑO

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 134 *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al Tercer.*
UNESCO/TERCE: Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2016.
PABLO DA SILVEIRA
- 136 *Viaje a la Escuela del Siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo.*
Alfredo Hernando Calvo. Madrid: Fundación Telefónica, 2015.
ISMAEL BURONE

EL PAPEL DE LA GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS EN UN MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS¹

The role of management of educational institutions in competency-based learning

ANALÍA GIMÉNEZ GIUBBANI*

Resumen. Esta investigación se estructura en dos grandes apartados: en primer lugar, se caracteriza el modelo de aprendizaje basado en competencias y, luego, se analiza la gestión educativa estratégica como alternativa a la gestión tradicional, con énfasis en la competencia de liderazgo. Se tratarán de establecer líneas de sinergia entre este modelo educativo y la gestión de centros; es decir, se presenta el enfoque de las competencias como modelo de enseñanza-aprendizaje y como aporte que ilumina a la gestión educativa.

Palabras clave: aprendizaje basado en competencias, gestión educativa estratégica, liderazgo pedagógico y distribuido

Abstract. *This paper is structured in two main sections: the first describes competency-based learning, and the second analyses strategic educational management as an alternative to traditional management, with an emphasis on leadership competency. This paper will aim to establish a link between this educational model and the management of educational institutions; that is to say, the competency-based approach will be presented as a teaching-learning model whilst contributing to educational management.*

Keywords: *competency-based learning, strategic educational management, pedagogical and distributed leadership*

* Profesora de Filosofía y licenciada en Humanidades opción Filosofía, por la Universidad de Montevideo. Máster en Educación por la Universidad de Jaén. Doctorado en Filosofía en curso en la Universidad Católica Argentina. Responsable del área de Antropología del Departamento de Formación Humanística de la Universidad Católica del Uruguay. Docente de Antropología y Empresa en dicha Universidad. Docente en educación secundaria y universitaria.

1 Este artículo es fruto del trabajo de memoria de investigación del máster en Educación realizado entre 2012-2015 (Universidad de Jaén, España).

La educación enfrenta en la actualidad muchos cambios y retos. Este apartado se propone resumir, a modo de introducción, algunos de esos desafíos que son producto de cambios de paradigma a nivel interno, pero que tienen su fundamento en transformaciones que se han producido a nivel social. Estas nuevas demandas provienen en parte de la actual sociedad de la información y del conocimiento. En forma cada vez más rápida se acumulan conocimientos en todas las áreas, al tiempo que se difunden con gran rapidez a través de los nuevos medios de comunicación, y se traducen en aplicaciones tecnológicas que modifican nuestra vida.

Este fenómeno tiene varias consecuencias para el sistema educativo. Entre ellas, cada vez más se tiende a pensar los currículos en términos de competencias y capacidades que los alumnos deben desarrollar, una de las cuales es justamente la capacidad para buscar y procesar información.

Frente al cambio constante como sello distintivo de nuestra era, es el conjunto de los elementos que constituyen el sistema educativo lo que se muestra obsoleto. A grandes rasgos, podemos decir que frente a los posicionamientos didácticos clásicos centrados en el aula y en la actividad del profesor, hoy se propugna una enseñanza centrada sobre la actividad autónoma del alumno, con propuestas curriculares más adaptadas a los requerimientos de la vida productiva y comunitaria.

Dos grandes desafíos son comunes a todas las organizaciones humanas en el presente. Por un lado, redefinir su misión, construir una nueva visión que oriente su labor y, simultáneamente, buscar nuevas formas de organización, romper las viejas estructuras por otras más flexibles que permitan adaptarse a entornos cambiantes.

Los sistemas educativos no escapan a esta situación general. En este contexto es preciso volver a pensar hacia dónde deben ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas; es decir, revisar tanto los objetivos que buscan cumplir en la sociedad, como sus modos de organizarse y funcionar para plasmarlos. A este cambio cultural debemos dar respuesta desde la educación, pero teniendo en cuenta que la organización y la gestión también deben formar parte de esta transformación, tanto a nivel del gobierno de la educación como de los centros educativos.

De algún modo nos encontramos a mitad de camino en este desafío, porque hemos construido nuevas visiones, pero nos cuesta mucho romper las viejas estructuras. Hoy nadie duda, por ejemplo, que la educación deba estar centrada en el alumno más que en el docente, sin embargo las prácticas educativas no acompañan esta convicción; en general, seguimos repitiendo métodos y formas de organización tradicionales.

En este escenario de cambio, la gestión de centros enfrenta varios desafíos que le implican ciertas transformaciones. Uno de ellos podría denominarse «Currículo y transformación»; es decir, los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje tienen dentro de sus objetivos la innovación curricular y es preciso que la gestión educativa asuma conscientemente estas nuevas demandas.

De modo que al presente estudio lo atraviesa una certeza: hacer una opción por un modelo educativo exige una gestión específica y un alto nivel de

competencia profesional por parte de los directivos. Este es el fundamento y pertinencia de este trabajo que pretende, a través de una investigación bibliográfica, presentar un modelo de aprendizaje atento a estos desafíos y examinar qué tipo de gestión educativa requiere. En el fondo la pregunta es: ¿qué tipo de gestión impacta positivamente en los aprendizajes?

Esta investigación se estructura en dos grandes apartados: en primer lugar, se caracteriza el modelo de aprendizaje basado en competencias y, luego, se analiza la gestión educativa estratégica como alternativa a la gestión tradicional, con énfasis en la competencia de liderazgo. Se tratarán de establecer líneas de sinergia entre este modelo educativo y la gestión de centros; es decir, se presenta el enfoque de las competencias como modelo de enseñanza-aprendizaje, y como aporte que ilumina a la gestión educativa.

Algunas preguntas, que orientan esta investigación, son:

¿Cuáles son los objetivos y la importancia de un modelo de aprendizaje basado en competencias?

¿Cuál es el papel de la gestión/dirección educativa en este modelo? ¿Cómo debe ser dicha gestión/dirección para el éxito del modelo de aprendizaje basado en competencias?

¿Cuáles son las competencias esenciales del directivo para la implementación de este enfoque?

¿Qué prácticas favorecen la construcción del liderazgo? ¿Cómo influye este en el mejoramiento de la calidad educativa?

EL MODELO DE APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS

La expresión competencias se encuentra ampliamente extendida en el mundo de la educación, aunque este concepto es entendido de diferentes maneras y se le asignan significados diversos, no siempre coincidentes. Existen, no obstante, amplios consensos que han permitido desarrollar programas formativos basados en la convergencia entre países, como por ejemplo el proyecto Tuning².

En la Tabla 1 se incluyen resumidamente los principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias.

Es interesante señalar dos cuestiones que se desprenden de estos principios y que entendemos centrales para la educación hoy en día. Primero, que la escuela pueda incentivar a los alumnos a desnaturalizar sus esquemas de pensamiento, sus creencias y representaciones básicas, para conducirse con autonomía y ser protagonistas de la construcción del conocimiento. Desnaturalizar significa poner en cuestión, problematizar la realidad. En segundo lugar, que la educación debe promover la capacidad de dialogar en la discrepancia, que es justamente la democracia en sentido amplio.

2 Para saber más sobre este proyecto, consulte en <http://unideusto.org/tuning/>

Tabla 1. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL MODELO BASADO EN COMPETENCIAS
La pretensión de la escuela no es transmitir informaciones sino provocar el desarrollo de competencias básicas.
El objetivo de la enseñanza será que los alumnos reconstruyan sus modelos mentales vulgares, sus esquemas de pensamiento.
Provocar aprendizaje relevante requiere implicar activamente al estudiante en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.
El desarrollo de las competencias requiere focalizar en las situaciones reales y proponer actividades auténticas. Buscar anclajes con la vida cotidiana.
La organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social.
Aprender en situaciones de incertidumbre y en procesos permanentes de cambio, es condición para aprender a aprender.
Preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada.
Estimular la metacognición de cada estudiante, su capacidad para comprender y gobernar su propio proceso de aprender.
Favorecer la cooperación entre iguales. Esta incluye diálogo, debate y discrepancia, respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con los demás y tener generosidad para ofrecer lo mejor de sí mismo.
Proporcionar entorno cálido, seguro y libre.
La evaluación ha de entenderse como formativa.
La función del docente es la de tutorización del aprendizaje.
Fuente: elaboración propia a partir de Pérez Gómez (2007, p. 23).

Las diversas definiciones del concepto de competencia responden a diferentes fuentes, perspectivas y epistemologías. En algunos casos estas posiciones señalan más los componentes operativos que los conceptuales.

Entre estas definiciones operativas se tiene la que el Departamento de Educación de Estados Unidos propuso en el año 2001 como marco para el desarrollo de un sistema nacional de estándares, de evaluación y de certificación de habilidades y destrezas. Allí se señala que una competencia es una combinación entre destrezas, habilidades y conocimientos necesarios para desempeñar una tarea específica (U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics, 2002).

En la Tabla 2 se incluyen otras definiciones de competencia que completan y enriquecen la cuestión.

Efectivamente, revisando la literatura acerca de esta temática, uno de los primeros aspectos que sobresale es la multiplicidad de definiciones que existen de competencia. Al repasar el contenido de estas, importa sintetizar y comentar algunas particularidades:

Lasnier (2000)	Un saber hacer complejo, resultado de la integración, la movilización y la adecuación de capacidades (conocimientos, actitudes y habilidades) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común.
Proyecto Tuning (2004-2007)	Combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades.
Perrenoud (2004)	Aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.
Rué y Martínez (2005)	Las tres grandes dimensiones que configuran una competencia cualquiera son: saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y ser (actitudes).
OCDE - Santillana (2005)	La capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y habilidades, y para analizar, razonar y comunicarse con eficacia cuando plantean, resuelven e interpretan problemas relacionados con distintas situaciones.
Pérez Gómez (2007)	Combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.
Gairín Sallán, J. (2009)	Conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se tienen que integrar para hacer una tarea específica.
Tobón et al. (2010)	Actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas con idoneidad y compromiso ético, movilizand o los diferentes saberes: ser, hacer y conocer.
Fuente: elaboración propia a partir de Gairín Sallán, J. (2009) y otros autores aquí citados.	

- a. Aunque el conocimiento es un elemento clave de la competencia, no es suficiente para ser competente. En definiciones más explicativas aparecen también las capacidades, destrezas, motivaciones, actitudes. Vemos que las competencias tienen un carácter holístico e integrado.
- b. Formar personas y profesionales mediante una orientación por competencias implica además que esos conocimientos sean puestos en práctica efectiva en el mundo real. Entonces, al plantearnos la enseñanza de competencias, lo que estamos intentando es facilitar la capacidad de transferir unos aprendizajes, que generalmente se han presentado descontextualizados, a situaciones cercanas a la realidad. Aquí apreciamos el carácter contextual de las competencias y el carácter creativo de la transferencia.
- c. La competencia no es algo directamente observable, sino que se infiere a partir de la interpretación de desempeños; se relaciona con una capacidad en acción para responder a situaciones cambiantes. Las competencias suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar intenciones con las posibilidades de cada contexto.

- d. La competencia supone un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental) y un saber ser (actitudinal), acorde con lo que también se señala en el informe de Delors (1995, p. 34). Podemos observar aquí la dimensión ética de las competencias, que se nutren de actitudes, valores y compromisos que las personas van adoptando.
- e. Tienen un carácter evolutivo. Se desarrollan, perfeccionan, amplían, o se deterioran y restringen a lo largo de la vida.

El fin de la educación, y de la educación basada en competencias, es el pleno desarrollo del ser humano. Esto supone evidenciar, como lo hacen los autores, que la competencia trasciende el terreno profesional y afecta a la vida de la persona. Asumiendo esta premisa, cabe plantear competencias de corte específico y también genérico, contemplando así el ámbito social, interpersonal, personal y profesional; un acento en la hoy tan aludida integralidad de la educación.

Es así que considerando las posibles clasificaciones de las competencias, se expone una que intenta ser abarcadora, siguiendo la *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales* (Gairín Sellán, op. cit., p. 18), que las divide en:

- Competencias específicas, que son propias de un ámbito o titulación y están orientadas a la consecución de un perfil específico del graduado. Estas son particulares y precisas a un área o contenido propio y se traducen en la resolución de tareas complejas.
- Competencias genéricas, que son comunes a la mayoría de las titulaciones. Dentro de este bloque encontramos competencias personales como la gestión del tiempo y la responsabilidad del mismo aprendizaje; competencias interpersonales, como comunicarse, trabajar en equipo, liderar o negociar. Estas competencias son transversales a todo el proceso formativo, integrando de manera uniforme el currículo de una carrera en relación a las grandes líneas que marcan el perfil de una institución.

CAMBIOS QUE CONLLEVA ESTE MODELO

En cierto modo podríamos entender que el término competencia nace como una respuesta a las limitaciones de la enseñanza tradicional. Mas justamente, «la dificultad en la enseñanza de las competencias viene dada (...) porque la forma de enseñarlas implica actividades muy alejadas de la tradición escolar» (Zabala y Arnua, 2007, p. 45). Según los autores, nuestra tradición, basada en la transmisión verbal y reproducción literal de lo aprendido, no alienta la implementación de un modelo de aprendizaje basado en competencias. Este demanda significatividad en los aprendizajes, exige tener que partir de los conocimientos previos de los alumnos, tener en cuenta las motivaciones personales, ofrecer retos y ayudas según las posibilidades reales de cada uno.

Asimismo, cabe subrayar que las competencias tienen un carácter procedimental y funcional, se aprende haciendo, y se enseña para la complejidad. Sin embargo, la escuela heredada está basada en el *saber* y en el poder del profesor, y no en el *saber hacer* por parte del alumno; se valora más la capacidad de reproducir que la de aplicar.

Es preciso redefinir el papel del alumno y del profesor en el marco de este enfoque educativo. El alumnado aparece como gestor de su propio aprendizaje y no como mero depositario del mismo. El propósito es que ellos:

- Sean capaces de buscar, seleccionar y tratar la información recibida para crear conocimiento y aplicarlo autónomamente.
- Aprendan a afrontar las incertidumbres propias del conocimiento y asuman que la solución de unos problemas genera otros.
- Aprendan a convivir, participando activamente en un mundo globalizado, interrelacionado y cambiante.
- Adquieran una formación ética, que se obtiene, más allá de los contenidos de una materia, mediante un ejercicio constante de reflexión y práctica democrática. (Grupo de Competencias básicas de la Consejería de Educación de Cantabria, 2007, pp. 13 y 14)

Por su parte, el docente se transforma en un facilitador de este proceso que busca la autonomía del alumno. Debe potenciar la construcción del conocimiento, la reflexión crítica y el uso o aplicación de los saberes adquiridos, siempre en contextos significativos para que los aprendizajes adquieran sentido. Este nuevo perfil ha de incidir en la función del docente, que de la mera transmisión debe pasar a provocar la reconstrucción del conocimiento desde la experiencia del alumno (Ibídem).

Es fundamental interrogarse si el maestro se erige como un simple poseedor y transmisor de conocimientos; o si por el contrario asume el rol de mediador y guía en la construcción del saber y en el pleno desarrollo de la individualidad de sus alumnos. Ambas maneras de entender dicha tarea implican distintas consecuencias y suponen una concepción previa de la verdad. En el primer caso esta es entendida como realidad preexistente y el alumno como depósito de esa verdad a transmitir; mientras que en el segundo caso, la verdad es concebida como construcción en común y proceso hacia un saber inagotable, fruto de la contingencia y el devenir históricos, pero siempre de acuerdo a la experiencia humana vital.

En esta segunda línea se coloca el modelo de las competencias como vimos. No es rol de quien enseña ofrecer la realidad de manera acabada, ni convertirse en sujeto de una exploración ajena, sino acompañar el camino de autoconocimiento de cada uno de sus alumnos.

Del mismo modo, el marco de un enfoque educativo por competencias requiere una visión de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, en armonía. Los objetivos deben ser interpretados y desarrollados en términos de

competencia, estas son las verdaderas finalidades del proceso educativo. Asimismo, los contenidos deben organizarse y jerarquizarse para contribuir al desarrollo y adquisición de las competencias. Aquí el profesorado tiene un rol clave; ya no debo preguntarme qué voy a dar en primer lugar. Y por lo que respecta a los criterios de evaluación, estos deben jugar el papel de nexo de interrelación entre las competencias que se definen, los objetivos que se persiguen y los contenidos que se han planificado.³

La decisión sobre una enseñanza basada en competencias plantea cambios también en lo que refiere a la gestión y organización de los centros educativos. Resultan muy pertinentes las siguientes preguntas:

¿Puede el sistema educativo hacerse cargo de estos nuevos desafíos con sus actuales estructuras de organización y funcionamiento? ¿Son aptas las modalidades en que los sistemas educativos se organizaron a lo largo de un siglo para responder adecuadamente a los cambios en la sociedad del presente? ¿Qué es necesario cambiar? (UNESCO-IIPE-BA, 2000, módulo 1, p. 19)

En casi todos los países ha sido muy difícil llegar a la toma de conciencia de que las competencias necesarias para dirigir una escuela no son las mismas que las que se requieren por ejemplo, para ser profesor. Esto, que pudo haber sido válido en otros momentos, resulta hoy insuficiente. Cada vez más es indispensable reconcebir los aspectos esenciales de la gestión de los centros educativos, que no son indiferentes sino facilitadores o condicionantes del cumplimiento de los objetivos de la educación. A esta concientización todavía le queda camino por recorrer y profundizar.

La gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto secundario en la escuela, centrada en sus procesos administrativos y no profesionalizada. Este problema se debe en parte a que la gestión ha estado ligada estrictamente a lo empresarial y separada de lo educativo. Pero si bien el aula es el espacio privilegiado de la educación, es en la institución como unidad de sentido donde *se juega* la calidad educativa.

Hoy hablamos de autonomía institucional pero cuando los centros se encuentran frente a la toma de decisiones, chocan con los modelos de organización y estilos de gestión vigentes. Es necesaria una revisión, pero ¿cómo tendrían que ser las escuelas para llevarla a cabo?

Agüerrondo (1996) es una de las autoras que ha puesto el acento sobre esta problemática y señala dos características interesantes, que resumimos en la Tabla 3.

3 En este punto, es importante tener en cuenta la necesidad de adecuar las herramientas de evaluación a las evaluaciones internacionales ya existentes. Si consideramos la evaluación PISA, el concepto clave es justamente el de competencia (OCDE-Santillana, 2005, p. 23). Este aspecto es interesante para hacer un apunte sobre el caso de Uruguay, cuya participación en 2012 fue la peor desde que asiste a las pruebas (2003). Estos resultados invitan a pensar en qué medida el sistema educacional está entregándole a todos sus alumnos las herramientas para que se desenvuelvan de manera efectiva en el mundo social y económico. El desafío para Uruguay, como para el resto de Latinoamérica, es asegurar que todos los alumnos logren un nivel de competencias básico.

Tabla 3. LOS RASGOS DEL NUEVO MODELO DE GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

UNA ORGANIZACIÓN QUE APRENDA	UNA GESTIÓN QUE CONDUZCA
<p>Una forma de pensar la organización y gestión de centros es desde el paradigma del aprendizaje institucional y no desde el control, que significa por un lado reconocer y corregir el error (como desvío de los objetivos), pero también flexibilizar a la organización facilitando el aprendizaje de nuevos procedimientos y nuevas respuestas frente a los nuevos desafíos.</p> <p>En suma, una organización flexible y heterodirigida, que no sólo acepta el desafío del entorno sino que es capaz de aprovecharse de él como motor de la transformación institucional.</p>	<p>Cuando se trata de enfrentar cambios, las escuelas tienen problemas de resistencia y falta de flexibilidad. La educación en sí misma y la cultura tiene un ritmo de cambio relativamente lento.</p> <p>Ante esto, el campo de la gestión es el que tiene que ver con la probabilidad de que una vez tomadas las decisiones, se concreten de manera eficaz, una gestión que muestre resultados y que conduzca hacia los objetivos fijados. El perfil concreto del quehacer de la gestión eficiente se resume en su capacidad de generar y sostener líneas de acción.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Aguerrondo (1996, pp. 26-29).

Esta misma autora plantea dos desafíos para la gestión y la organización de los centros:

- Enfrentar la masividad, que se traduce en la necesidad de profesionalizar la gestión porque la naturaleza de los problemas cambió, los modelos originales se volvieron ineficientes, y entró en crisis la respuesta de un servicio homogéneo.
- Responder por sus resultados, lo que nos enfrenta con la pregunta: ¿con qué organización y estilo de gestión se logran resultados eficaces? (op. cit., pp. 32-34).

Cabe resaltar que, aunque nos encontramos a dos décadas de estas reflexiones, las preocupaciones e intenciones continúan siendo las mismas (en líneas generales); lo que nos indica que es preciso traducir y llevar a la acción estos cambios.

EL PAPEL DE LA GESTIÓN EDUCATIVA DESDE Y PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

«Se tiende a una dirección pedagógica, encaminada al incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar»
(Bolívar-Botía, 2010, p. 81)

LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA

Para comprender las múltiples acepciones del término gestión, se han propuesto las siguientes expresiones: *piloteo*, innovación, exploración, mejora continua, profesionalización, identificación de fortalezas y dificultades, pensamiento para la acción, liderazgo pedagógico, visión, comunicación, aprendizaje, construcción de redes, anticipación, decisión, evaluación. Todas tienen que ver de algún modo

con la participación, como reconocimiento de que la gestión es una actividad de actores colectivos.

La transformación en la que estamos inmersos nos impone transitar hacia la gestión educativa estratégica como alternativa a la gestión tradicional. En la Tabla 4 incluimos sus características principales.

Algunas reflexiones pueden extraerse del cuadro anterior. En primer lugar, la reconfiguración solo puede encararse si se promueve desde la capacidad de trabajar en equipos, que posibiliten la puesta en común de las experiencias, favoreciendo espacios de intercambio e innovación. De este modo se construye esa organización inteligente y abierta al aprendizaje, que reconoce la necesidad de estos espacios para crecer en participación y responsabilidad colectiva.

En segundo lugar, la gestión educativa puede entenderse como un conjunto de acciones y procesos teórico-prácticos; es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, tendiendo al mejoramiento continuo de las prácticas educativas. Es una nueva forma de comprender y conducir la organización escolar, que debe reconocer como uno de sus fundamentos el cálculo estratégico situacional, de tal modo que llegue a ser un proceso generador de decisiones específicas. La dirección estratégica es el proceso mediante el cual integramos el pensamiento y el accionar estratégico en la práctica creadora.

En tercer lugar, la gestión educativa tiene que ver con la resolución de conflictos, que se plantean entre lo previsto y lo contingente, y con el abandono de visiones simples para asumir la complejidad e incertidumbre propias de la realidad educativa. Porque la gestión educativa implica y fomenta la integración de diversos saberes, prácticas y competencias.

Tabla 4. SEÑAS DE IDENTIDAD DE LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA
GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA
Centralidad de lo pedagógico.
Habilidades para tratar con lo complejo.
Trabajo en equipo.
Apertura al aprendizaje y a la innovación.
Asesoramiento y orientación profesionales.
Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.
Pensamiento e intervenciones sistémicas y estratégicas.
Reconfiguración, nuevas competencias y profesionalización.
Liderazgo pedagógico.
Aprendizaje organizacional.
Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO-IIPE-BA (2000, módulo 2, pp. 15, 19-23, 27-29).

El estudio de UNESCO-IIEP-BA (2000) sostiene que «todas las actividades de la gestión educativa pueden integrarse en estas tres claves: reflexión, decisión y liderazgo». Asimismo identifica tres componentes inseparables y fundamentales de la gestión educativa estratégica: «pensamiento sistémico y estratégico, liderazgo pedagógico y aprendizaje organizacional» (módulo 2, pp. 27-29).

En este trabajo se hace énfasis en el liderazgo pedagógico y distribuido como competencia indispensable para la gestión en la actualidad. Este acento se fundamenta en que «la agenda próxima, también en los países iberoamericanos, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional, es pasar de una dirección limitada a la gestión administrativa de las escuelas a un *liderazgo para el aprendizaje*, que vincula su ejercicio con los logros académicos del alumnado y con los resultados del establecimiento educacional» (Bolívar-Botía, 2010, p. 81).

La gestión ha evolucionado desde una dirección por acontecimientos (aseguradora, reactiva, no anticipativa, individualista) a una dirección participativa, sobre la base de la dirección por objetivos y por resultados, y con la influencia del liderazgo. Esta dirección supone un perfeccionamiento de los procesos de gestión, presumiendo una activa participación de todos, sustentada en la conducción de equipos que se autodirigen, donde se afianza el liderazgo. Se comienza a diseñar la llamada dirección por valores que llena de sentido, humaniza y completa, a través de valores compartidos, al resto de los tipos de dirección que le antecedieron, sin ignorarlas.

Creemos efectivamente que este es el tipo de gestión educativa que demanda un modelo de aprendizaje basado en competencias. Al mismo tiempo, dicho modelo puede iluminar y orientar las prácticas de gestión en la actualidad. De modo que se constituye una suerte de interrelación entre competencias y gestión. Si queremos educar en competencias, la institución toda debe estar comprometida e insuflada con este enfoque.

COMPETENCIAS PARA LA GESTIÓN EDUCATIVA ESTRATÉGICA

El enfoque de las competencias parece ofrecer una respuesta innovadora relacionada con los desafíos de la construcción de una nueva profesionalidad en la educación. *Pilotear* una organización requiere nuevas capacidades de sus gestores, nuevas competencias que incluyen la capacidad de reflexión, creatividad, decisión, liderazgo y acción.

La realidad dinámica y compleja debe ser reconstruida en modelos descriptivos y explicativos a través de procesos de análisis y síntesis. El gestor debe identificar los distintos patrones que se manifiestan debajo de los diversos fenómenos y casos concretos. Los modelos conceptuales específicos permitirán luego desarrollar intervenciones dirigidas a manipular aquellas variables que están dentro del espacio estratégico de acción del gestor.

Del mismo modo, resulta esencial la capacidad intelectual de comprender los fenómenos como interdependencias constituyentes de un sistema y, además,

articulados en cadenas de causalidad recíproca. Desde aquí es posible que el gestor imagine y construya cursos y escenarios alternativos de acción-intervención.

La capacidad de experimentación es relevante a la hora de situar a los gestores en los términos mismos de la intervención, tanto desde un punto de vista profesional como interpersonal.

Finalmente, una de las competencias principales para los responsables de la gestión educativa es la capacidad para trabajar en equipo. Más aun, resulta fundamental que el gestor sea capaz de educar a otros en el desarrollo de esta capacidad. Esto supone una reducción del aislamiento, que tradicionalmente ha caracterizado al trabajo en la educación, y una apertura a la complementariedad, a la aceptación de los demás.

Por su parte, Medina y Gómez (2014), en su estudio sobre el liderazgo pedagógico, señalan que las competencias más valoradas en los directivos son la gestión humana y la técnica, y subrayan la importancia de la formación del directivo como líder pedagógico.

La competencia de gestión significa claridad y coherencia en la toma de decisiones. Implica que el líder ha de comprometerse con la mejora de la docencia y de las prácticas educativas, como condición para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

La competencia de carácter humano tiene un lugar prioritario en la educación actualmente. Demanda de los directivos la combinación de inteligencia emocional, empatía, comunicación, sensibilidad, honestidad y apertura. El liderazgo tiene, para estos autores, una naturaleza eminentemente humanista en tanto exige compromiso con los valores educativos.

La competencia técnica afecta al dominio del diseño y del desarrollo del programa en las instituciones educativas, implicando a expertos que conozcan los elementos más representativos a aplicar, especialmente el significado y el impacto que para la educación de los estudiantes se espera del proyecto de mejora. Esta competencia requiere dominio de los medios TIC, espacios virtuales y otros recursos para contribuir al diseño y ejecución de programas creativos e innovadores de mejora (pp. 94 y 95).

La competencia que aparece como transversal es la de liderazgo, porque el trabajo en equipo no garantiza la gestación de nuevas propuestas si no existe la capacidad de *aterrizar* las ideas en proyectos realizables. Si no existe clara capacidad de liderazgo, difícilmente la autonomía y el trabajo en equipo den sus frutos.

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y DISTRIBUIDO

Un relevante informe de la OCDE (*Mejorar el liderazgo escolar*) señala que «en muchos países hay una creciente inquietud de que la función de los directores, diseñada para las necesidades de una época diferente, pueda no ser la adecuada para enfrentar los desafíos de liderazgo que las escuelas encaran en el siglo XXI» (Pont, Nusche y Moorman, 2009, vol. 1, p. 27).

Medina y Gómez (2014) indican que:

Los modelos de liderazgo más representativos para promover procesos innovadores en los Centros son: transformacional, de armonía emocional, de colaboración, distribuido, etc., que consideran el liderazgo como una síntesis de múltiples realidades sociorrelacionales, que sitúan en el eje de su identidad las emociones y las necesidades de las personas que forman la organización, actuando como generador del desarrollo integral del resto de las personas de la institución. (p. 92)

El liderazgo educativo o dirección pedagógica de las escuelas se está constituyendo, en el contexto internacional, en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación. Diversos estudios internacionales así lo indican.

El informe McKinsey señala que un buen liderazgo escolar es un factor determinante de la calidad de la educación, para lo que se deben seleccionar y formar excelentes directivos (Barber y Mourshed, 2008, pp. 32 y 33).

Según Bolívar-Botía (2010), «la capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora» (p. 81).

En sentido general, entendemos como liderazgo escolar «la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela» (Leithwood, 2009, p. 20).

Según el texto del IIPE, el liderazgo es un conjunto diverso de prácticas pedagógicas e innovadoras, que buscan facilitar, orientar y regular procesos complejos de delegación, cooperación y formación de los docentes, directivos y demás personas que se desempeñan en la educación. Las prácticas de liderazgo activan a las organizaciones educativas para recuperar el sentido y la misión pedagógica, desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes significativos para los estudiantes (UNESCO-IIPE-BA, 2000, módulo 2, pp. 28 y 29).

Lo más relevante del liderazgo es que su potencial se vincula directamente con el aprendizaje profundo; liderazgo pedagógico, «liderazgo centrado en el aprendizaje» (Bolívar-Botía, 2010, p. 83).

La gestión requiere prácticas de liderazgo para concertar, reflexionar, planificar, dirigir, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa. La construcción de escuelas eficaces requiere líderes pedagógicos que promuevan procesos de aprendizaje y contribuyan a sensibilizar y convocar a trabajar en colaboración. En definitiva, el liderazgo promueve el trabajo generativo. Es la dimensión de la gestión educativa estratégica que asume que los cambios a emprender requieren identificar y plantear los problemas colectivos, evaluarlos en función de los valores a profundizar, para lograr resultados útiles.

Incluimos la Tabla 5 con algunas acciones que favorecen el liderazgo y, al mismo tiempo, posibilitan y promueven la gestión para el aprendizaje.

LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO SON UN MEDIO PARA:	PRÁCTICAS QUE FAVORECEN LA CONSTRUCCIÓN DEL LIDERAZGO:
Generar aprendizaje organizacional y social.	Inspirar la necesidad de generar transformaciones.
Resolver colectivamente problemas nuevos.	Generar una visión de futuro.
Redefinir los valores.	Comunicar esa visión de futuro.
Ajustar los procesos de acción para alcanzar esos valores.	Promover el trabajo en equipos.
Estimular el desarrollo de otras formas de comprender y de actuar.	Brindar orientación que desarrolle el espíritu de logro.
Ampliar los procesos de mejora continua.	Consolidar los avances en las transformaciones.
Desarrollar y sostener círculos de aprendizaje profundo.	Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.
Solventar procesos extendidos y continuos de formación para el fortalecimiento de competencias complejas, tanto individuales como colectivas.	

Fuente: elaboración propia a partir de UNESCO-IPPE-BA (2000, módulo 3, pp. 18 y 19).

En el referido programa promovido por la OCDE, la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: (re)definir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar; adquirir las habilidades y competencias necesarias para un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva. Estos tópicos constituyen los capítulos del citado volumen (Pont, Nusche y Moorman, 2009, vol. 1).

La acción del líder debe situarse asimismo en el perfeccionamiento de las prácticas docentes, para de ese modo contribuir con la mejora de los logros de los alumnos. Esta tarea, que ha sido entendida en muchos países como alejada del ámbito de competencia de la dirección, es fundamental, porque si la labor docente es factor determinante del aprendizaje de los estudiantes, los directores deben crear condiciones para que el docente ejerza mejor su trabajo.⁴

Otro aspecto interesante del ejercicio de la dirección como liderazgo es entenderlo como una práctica distribuida en el conjunto de la organización; se trata de compartir el liderazgo, de generar responsabilidades comunes. Esto supone abogar por un liderazgo distribuido entre todos los miembros de la institución, porque la mejora de la calidad educativa no puede recaer exclusivamente en la dirección.

Como explican López-Yáñez y Lavié-Martínez (2010), «el liderazgo distribuido traslada el ejercicio de la influencia desde la cúspide de la jerarquía organizativa

4 A título de ejemplo, en Chile, un amplio equipo impulsado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) en unión con la Fundación Chile, está llevando a cabo una investigación sobre liderazgo educativo y resultados de aprendizaje de los alumnos. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/551/55114063003.pdf>

hacia los equipos mismos de trabajo y hacia los docentes» (pp. 72 y 73). En esta línea, Horn y Marfán (2010) subrayan el impacto del liderazgo participativo orientado a estimular la iniciativa del profesorado (p. 91).

Si queremos una organización que funcione, se necesitan más personas que el director; se requiere desarrollar la capacidad de liderazgo en los demás, el compromiso y el trabajo colaborativo. Esto equivale a ampliar la capacidad humana de la institución, no a conceder más comodidad o menos responsabilidad al líder formal. Por el contrario, esto representa más exigencia para él, en tanto debe coordinar y supervisar todo ese liderazgo disperso (López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2000, p. 76). Esta forma de entender y practicar el liderazgo tiende y refuerza lo que recientemente se ha llamado «comunidad profesional de aprendizaje» (Bolívar-Botía, 2010, p. 92).

«Cuando hay distribución del liderazgo el compromiso de los pares es más influyente que cuando sólo hay un liderazgo administrativo» (Leithwood, 2009, p. 126). Ciertamente, el liderazgo ejerce una mayor influencia en los aprendizajes y en la mejora educativa cuando está distribuido. No obstante, esto es poco relevante, si no se establecen buenas formas de distribución: qué tareas se distribuyen, niveles de distribución y de acuerdo con qué patrones.

Acerca del liderazgo pedagógico y distribuido han proliferado diversos estudios en la última década. En este trabajo hemos consultado especialmente a Bolívar-Botía (2010) y Medina y Gómez (2014).

Como se puede advertir existe una clara retroalimentación entre la buena gestión de centros y estas prácticas de liderazgo pedagógico y distribuido. Al mismo tiempo, esto repercute en la mejora de la calidad educativa en general y del aprendizaje significativo de los estudiantes en particular.

CONCLUSIONES

Tal como señalábamos al comienzo, la motivación para realizar este estudio fue la de investigar una realidad educativa que cada vez se presenta como más compleja y cambiante, donde las demandas son heterogéneas, y la tendencia se inclina hacia la necesidad de un mayor énfasis en un aprendizaje significativo y relevante para todos los alumnos.

Una de las conclusiones de este trabajo, es que se hace necesario que la gestión de las instituciones educativas acompañe estos cambios que se producen a nivel social y educacional. Aquí aparecen nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje donde se sitúa el basado en competencias.

El propósito entonces, sin ánimo de agotar la cuestión, fue aportar al debate acerca de la mejora de la calidad educativa a través de la innovación y analizar cuál es el papel que cumple la gestión de centros en este proceso que creemos consiste en transformar esquemas y modelos antiguos en educación y gestión. En esta línea, el enfoque de las competencias se mostró como transversal, porque

podimos ver que significa un aporte como modelo de enseñanza al tiempo que como modelo de gestión.

Esto es producto de concebir a las organizaciones como unidades de sentido, y no como compartimentos aislados de alumnos, docentes, directivos, familias. La retroalimentación, que a través del modelo de las competencias observamos entre gestión y aprendizaje, se debe a esta obligación de construir comunidades de aprendizaje en torno a los sistemas educativos.

Intentando dar respuesta a los objetivos planteados, podemos decir que la virtud, en la actualidad, del modelo de aprendizaje basado en competencias reside fundamentalmente en que contribuye a que los alumnos sean autónomos en sus aprendizajes y asuman que la construcción del saber está en sus manos. El alumno debe pensarse como protagonista de la fundación de valores, saberes y actitudes ante la realidad. Del mismo modo, este modelo es un referente en la convicción de que la educación de las personas debe ser integral.

El enfoque de las competencias además nos demuestra que la *verdad* no es algo estático, sino que colectivamente participamos en su propio dinamismo. Asimismo, nos sitúa de cara a la construcción de nuestra identidad individual y colectiva. Es finalidad primordial de la educación colocarnos ante esta pregunta que nos hace la historia: ¿quiénes somos?

En lo que refiere a la gestión de centros, hemos logrado dilucidar qué tipo de gestión demanda la implementación de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje: una gestión educativa estratégica que conduzca, en el marco de una organización que aprenda, que incluya pensamiento y acción, tendientes a una práctica creadora y humanizadora de la educación.

Asimismo hemos explorado qué competencias deben poseer los responsables de los centros educativos, agrupadas y resumidas en competencias de gestión, humana y técnica. Nos centramos especialmente en el liderazgo como competencia básica, que es una prioridad política a nivel mundial; un liderazgo pedagógico (abierto al aprendizaje) y distribuido (entre todos los miembros de la comunidad educativa) como clave para dirigir las organizaciones actuales.

Finalmente cabe señalar que si bien esta investigación es de carácter teórico, en una segunda instancia podría traducirse en resultados prácticos, como muestran otros estudios del mismo corte.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: Troquel.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: Informe McKinsey. Disponible en http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf [Accedido en febrero de 2016].
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), pp. 79-106.
- Delors, J. (1995). *La educación encierra un tesoro. Informe sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.

- Gairín Sallán, J. (Coord.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de ciencias sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Grupo de Competencias básicas de la Consejería de Educación de Cantabria. (2007). Las competencias básicas y el currículo: orientaciones generales. *Cuadernos de Educación de Cantabria 2*. Consejería de Educación de Cantabria. Disponible en https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_2.PDF [Accedido en febrero de 2016].
- Horn, A. y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/116/112> [Accedido en febrero de 2016].
- OCDE-Santillana. (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Programa para la evaluación internacional de alumnos. OCDE-Santillana. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/39732493.pdf>. [Accedido en febrero de 2016].
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Disponible en http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf [Accedido en febrero de 2016].
- López-Yáñez y Lavié-Martínez. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado*, vol. 14, n° 1, 71-92. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART4.pdf> [Accedido en febrero de 2016].
- Medina Rivilla, A. y Gómez Díaz, R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 53 (1), 91-113.
- Pérez Gómez, A.I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria 1*. Consejería de Educación de Cantabria. Disponible en http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/Cuadernos_Educacion_1.PDF?phpMyAdmin=DxoCAdbL%2CANuN1kvc-WZcMiFvc [Accedido en febrero de 2016].
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. Vol. 1: política y práctica. OCDE. Traducción y edición: Gilda Moreno y Laura Valencia. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf> [Accedido en febrero de 2016].
- Proyecto Tuning. Informe final* (2004-2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Disponible en http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&cascdesc=DESC [Accedido en febrero de 2016].
- Rué, J. y Martínez, M. (2005). *Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Cerdanyola del Vallès: IDES-UAB.
- Tobón et al. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior*. México: Pearson.
- UNESCO-UIPE-BA. (2000). *Desafíos de la educación. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO-UIPE-Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001591/159155s.pdf> [Accedido en febrero de 2016].
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2002). *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. Disponible en <http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf> [Accedido en febrero de 2016].
- Zabala, A. y Arnua, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Revista Aula de innovación educativa*, 161, 40-46. Disponible en http://upv.clavijero.edu.mx/cursos/ObservacionPracticaIII/vector2/tarea6/documentos/Zabala_Arnua.pdf [Accedido en febrero de 2016].

Recibido el 26 de marzo de 2016

Revisado el 11 de abril de 2016

Aceptado el 31 de abril de 2016



LINES OF GOD

BRAND TRINITY

THE CHURCH FLOWERY

NOBELS OF THE CHURCH

ESTUDIO DE IMPACTO DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE CENTROS EDUCATIVOS

Impact study of evaluation and improvement tools of schools

JAVIER LASIDA*, ROSSANA ISOLA** Y MARCOS SARASOLA***

Resumen. Se estudia la percepción del impacto de la aplicación del sistema de calidad ISO (International Standard Organization). Se aplicaron cuestionarios a los directores y docentes de dos centros con características contrastantes. Uno chico, gratuito, que recibe niños de una zona pobre y de bajos ingresos. El segundo es un centro grande, que recibe niños de zonas de ingresos altos y cobra una cuota alta. Los dos certificaron aspectos parciales con ISO, mostrando estrategias de implementación parecidas. Los resultados son similares y muestran limitados aportes del instrumento a ambos centros, con pocas diferencias entre sí. A la vez coinciden con otros estudios que se reseñan, que encontraron escasos aportes de los sistemas ISO a la mejora educativa, junto con sobrecarga administrativa.

Palabras clave: impacto, calidad, centros educativos, gestión, ISO

Abstract. *It was studied the impact perception about the application of the quality system ISO, (International Standard Organization). It was applied questionnaires to directors, teachers and students in two centers with different characteristics. One of the two was small, with free fee and with poor population from poor zone. The second one was big with a high fee and students are from high economic level families. Both of them received ISO certification in partial aspects, showing similar implementation strategies. The results were similar with very little differences between centers. This instrument (ISO) showed that helps very little to the improvement of quality. Other researches in the literature revised match to the same results: few contributions of ISO system educational quality improvement and an administrative overload.*

Keywords: *impact, quality, schools, management, ISO*

* Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de la República, Máster en Ciencias Sociales por FLACSO, candidato a Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor titular de la Universidad Católica del Uruguay.

** Maestra y Magíster en Educación. Con amplia experiencia en gestión de centros de contextos diferentes. Actualmente se desempeña como directora del sector de inicial y de Primaria en el Colegio Yavne.

*** Doctor en Educación por la Universidad de Deusto. Coordinador de la Maestría en Educación de la Universidad Católica del Uruguay. Investigador del Equipo INNOVA de la Universidad de Deusto.

Los instrumentos de evaluación y mejora no están generalizados en los centros educativos; por el contrario, su aplicación es relativamente reciente, desde hace algunas décadas y muy minoritaria. Se utilizan mayoritariamente sólo entre las instituciones de educación superior y universitaria, asociados con la instauración (por ejemplo en la mayoría de los países latinoamericanos) de agencias de acreditación de la calidad en ese nivel educativo. Una de las primeras y más utilizadas herramientas, muy valorada por algunos centros educativos, ha sido el sistema de calidad de la *International Standard Organization*, ampliamente conocido por su sigla ISO. Es una de las herramientas más aplicadas para la evaluación y mejora de calidad de la gestión de las organizaciones en general y de las educativas en particular. La Organización es una red de instituciones nacionales de normalización, presente en la mayoría de los países, que tiene como propósito crear y consensuar normas de calidad, que faciliten el intercambio de productos y servicios en el mundo. Sallis (2002) plantea que las normas ISO destinadas a las organizaciones se basan en los siguientes ocho principios:

ORIENTACIÓN AL CLIENTE. La calidad consiste en alcanzar y superar las expectativas de los clientes. En el contexto educacional, los clientes podrían ser los estudiantes, las familias, los futuros empleadores u otros establecimientos educacionales.

LIDERAZGO. La habilidad de un líder para establecer una visión y un propósito es la clave para el éxito de una organización. Los líderes inspiran a otros, los proveen de recursos y aseguran que las necesidades de todas las partes, equipo profesional, clientes, la comunidad local y otros, son identificados y satisfechos.

INVOLUCRAMIENTO. Las organizaciones requieren que sus miembros usen sus habilidades para el beneficio de la organización.

ENFOQUE DE PROCESOS. Se trata de la eficiencia y eficacia de las actividades principales de la organización y la importancia de desarrollar un enfoque sistemático de su gestión.

ENFOQUE DE GESTIÓN SISTÉMICA. Reconocimiento de la interrelación de los procesos y la alineación de estos para alcanzar los mejores resultados.

MEJORA CONTINUA. La mejora continua se trata de asegurar que las personas tengan la formación y las habilidades requeridas para realizar mejoras, y que la organización en su totalidad tenga un enfoque hacia la mejora de los desempeños.

ENFOQUE FACTUAL PARA LA TOMA DE DECISIONES. Las decisiones deben ser tomadas sobre la base de información y datos. Los datos sobre los estudiantes y sus desempeños y sobre el valor añadido que se les da a través del proceso educativo son claramente importantes para la toma de decisiones en la educación.

RELACIONES ENTRE LAS PARTES MUTUAMENTE BENEFICIOSAS. Toda organización establece relaciones con sus «proveedores» que pueden tener valor para ambas partes. Se trata de tener una comunicación abierta a asumir proyectos conjuntos y reunir la experticia de ambas partes (p.34).

Este artículo se propone estudiar la percepción que los directores y docentes tienen del impacto de esta herramienta en determinadas dimensiones del centro educativo. El impacto de los Sistemas de Gestión de la Calidad en los centros educativos, se entiende como los efectos observados que se han producido a partir de su implantación, directa o indirectamente, que han afectado de manera significativa el trabajo o *modo de hacer* de la institución educativa y sus resultados.

Con respecto al concepto de calidad para los fines de este estudio, tomando como referencia al contexto español, el Consejo Escolar del Estado (2001) afirma que:

La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar de calidad es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar resultados, lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar. (p.14)

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este artículo se propone estudiar la percepción del impacto de la aplicación del sistema ISO en dos centros educativos seleccionados por sus características contrastantes en cuanto a su tamaño, ubicación territorial, recursos disponibles y población atendida. Se partió de la pregunta de si esas diferencias afectaban la viabilidad y los impactos de la implementación de un sistema de evaluación y mejora de la calidad.

El centro que llamamos chico es gratuito y recibe niños de familias de la zona cercana, en situación de pobreza o con bajos ingresos, con padres con pocos años de educación formal. Cuenta con 216 alumnos y brinda sólo educación inicial, hasta los tres años de edad.

Su equipo docente muestra alta movilidad. Diez años después de la implementación del sistema ISO sólo poco más de la tercera parte de quienes trabajaban —y fueron capacitados para la aplicación de la herramienta— continuaban haciéndolo. En tanto la estabilidad del equipo de gestión es alta. En los últimos años no se han registrado cambios, a excepción de un integrante que recientemente se jubiló.

El segundo centro, que denominamos grande, es una institución educativa que abarca los niveles de educación inicial, primaria y media, con más de 250 alumnos en el nivel inicial. El nivel educativo de los padres y madres es alto, casi el 90% cursó estudios universitarios. Se cobra una cuota que supera ampliamente el salario

mínimo nacional, procediendo la mayoría de los alumnos de barrios de ingresos medio altos y altos. Con respecto al equipo docente, predomina poca movilidad anual, se estima un 10% a 15%. La estabilidad del equipo de gestión es alta.

Hay coincidencias en las misiones definidas por ambos centros para sí. Subrayan que consideran integralmente a los niños, procurando el desarrollo de sus potencialidades. Los dos centros, luego de trabajar durante varios años, fueron certificados en las normas ISO, en aspectos parciales de su funcionamiento. El centro chico contó con un financiamiento especial para realizar la evaluación, las mejoras y finalmente la certificación.

Para este estudio se aplicó un cuestionario, de carácter anónimo, a docentes y directores. La condición para poder participar de la investigación fue que el docente o director hubiese trabajado antes de la implementación del sistema de calidad y que permaneciera trabajando en dicho centro en el momento de la encuesta.

En el centro chico, se aplicaron un total de diez cuestionarios conformando el total de los actores en condiciones de responderlo (ocho cuestionarios aplicados a los docentes y dos al equipo de gestión y responsable de calidad). En el centro grande se aplicaron quince cuestionarios (diez a los docentes y cinco a directivos y responsables de calidad), representando el 83% del total de docentes en condiciones de participar y el 100% del equipo directivo.

Para lograr una mejor comparación en las respuestas, en el centro grande se encuestó sólo a los docentes y directores de educación inicial. En ambos casos se restringió a quienes tuvieran como mínimo tres años de trabajo en el centro. El cuestionario fue diseñado por el equipo de investigación del Proyecto I+D+I dirigido por Aurelio Villa sobre *Impacto de la implantación de Sistemas de Gestión de la Calidad en centros educativos*. Se le realizaron adaptaciones en los términos utilizados, con el propósito de posibilitar su aplicación en varios países latinoamericanos. Se organiza en 128 preguntas correspondientes a seis dimensiones: Comunicación; Sistema de Gestión (subdividida en Cultura de Planificación y Políticas de Apoyo y Reconocimiento); Clima; Proceso Enseñanza-Aprendizaje; Satisfacción y Relaciones. La escala utilizada va del 1 al 5; siendo el 1 el equivalente a Nada, Ninguno/a o Nunca; el 2 Muy poco o A veces; el 3 Poco o Varias veces; el 4 Bastante o Casi siempre y el 5 Mucho o Siempre.

En el momento de aplicación del cuestionario se explicitó a los consultados el sentido dado a cada una de las dimensiones, en los términos que se indican a continuación. La *comunicación* se definió como el uso de los diversos mecanismos de interacción entre los distintos actores del centro educativo. El *sistema de gestión* se entendió como la planificación, organización y funcionamiento de actividades y procesos. El *clima* se refirió a cómo se sienten en general y con respecto a los otros actores del centro. La dimensión de *enseñanza-aprendizaje* se entendió como la planificación y la práctica didáctica, así como la evaluación de los educandos. La *satisfacción* fue respecto al sistema de calidad y las *relaciones* a aquellas mantenidas con la comunidad y con otros actores externos a cada centro.

Para el análisis se consolidaron los datos en tres categorías, atendiendo a que ello posibilitó una mejor interpretación de los datos recogidos. Como muestran los cuadros 2 y 3, una dimensión en cada centro arroja altos porcentajes de no respondientes (la dimensión de satisfacción en el centro chico y la de relaciones en el centro grande), por lo que se considera que los datos no resultan suficientes para el análisis; se optó por mantenerlas a los efectos de facilitar la comparación global entre ambas instituciones. La ausencia de estas respuestas entendemos que no afecta los resultados generales de las percepciones, pero que sí imposibilita considerar los datos particulares, referidos a esa dimensión.

Complementariamente se recabó documentación sobre cada centro y se realizaron entrevistas en profundidad, con una pauta semiestructurada a un informante calificado en cada uno de ellos, con el propósito de complementar información sobre cada centro, con respecto a sus procesos en la implementación de ISO.

La familia de normas ISO 9000 establece los requisitos para un sistema de gestión de la calidad.

ISO representa el aseguramiento de la calidad y se basa en un enfoque a los servicios y procesos. La norma exige establecer especificaciones de servicios (cómo es) y proceso (cómo se hace), objetivos o niveles de calidad que se quieren lograr en los servicios y en los procesos, controlar si esos niveles se alcanzan, registrar las desviaciones (no-conformidades) y mejorar a través de las acciones de mejora. (Eusko Jaurlaritz, Gobierno Vasco, 2006, p. 2)

La norma ISO 9000 hace una fuerte opción por enfocar los procesos y los aspectos institucionales. Según Vargas (2003), los grandes temas a los que apunta la búsqueda de conformidad de esta norma son:

- Responsabilidad de la dirección
- Enfoque al cliente en las organizaciones educativas
- La política de calidad en las organizaciones educativas
- Planificación: definir los objetivos de calidad y las actividades y recursos necesarios para alcanzar los objetivos
- Responsabilidad, autoridad y comunicación
- Provisión y gestión de los recursos
- Recursos humanos competentes
- Infraestructura y ambiente de trabajo de conformidad con los requisitos del proceso educativo
- Planificación y realización del producto
- Diseño y desarrollo
- Proceso de compras
- Control de los dispositivos de seguimiento y medición

- Satisfacción del cliente
- Auditoría interna ISO
- Revisión y disposición de las no-conformidades
- Análisis de datos
- Proceso de mejora continua

Se señala además que no tiene en cuenta la adquisición de competencias y aprendizajes por parte de los educandos, para todo lo cual hoy existen distintos instrumentos de evaluación.

El Modelo Hobbide del País Vasco plantea como balance que las ISO han representado avances importantes en la organización de los centros y en el control sobre los procesos. Concluye que «ISO nos ha permitido afirmar que hacemos lo que decimos que hacemos y podemos demostrarlo y, además, nos ha dado prestigio y confianza ante los agentes de la FP (empresas, administraciones)» (Eusko Jaurlaritz, Gobierno Vasco, 2006, p. 2). Pero también identifica algunos problemas:

- La tentación de certificar servicios secundarios, utilizando la certificación como mero elemento de imagen.
- Un sistema que, en principio, no requiere cuestionarse los servicios actuales ni la estrategia.
- No requiere una alineación entre los objetivos del centro y los objetivos del conjunto del Sistema de FP.

Las normas ISO 9000 no fueron originalmente pensadas y diseñadas para procesos educativos. Ello conlleva dos desventajas. Aunque se han realizado varias adaptaciones, no existe una única interpretación y no ha faltado controversia y debate a estos efectos. Existe falta de orientación oficial en general y sobre la tolerancia aceptable.¹

En segundo término, y más importante, se cuestiona si tienen relevancia suficiente para educación, así como el nivel de especificidad adecuado. Según Roland Van den Verghe (1998), muchos expertos en enseñanza y formación, particularmente de la esfera pública, critican las ISO 9000 y plantean los siguientes argumentos:

- No existe en estas normas la obligación de normas mínimas, de hecho son las propias organizaciones quienes deben establecer los niveles de la calidad que les satisfagan.

1 Otro ejemplo lo proporciona el documento IWA 2:2003 que aporta lineamientos para la aplicación de la norma ISO 9001:2000 en organizaciones educativas que proveen productos o servicios educativos. Estos lineamientos no agregan, cambian o modifican los requisitos de la norma ISO 9001:2000 y la intención de su uso no es para efectos de evaluación de cumplimiento contractual o para la certificación.

- ISO 9000 no es el mejor camino hacia una gestión de calidad total en un instituto de enseñanza o formación: hay otros métodos que facilitan la implantación de una CGT.
- Muchos aspectos críticos de las instituciones educativas o formativas y de sus servicios no se hayan incluidos explícitamente en las normas.
- La complejidad y multiplicidad de los objetivos y las misiones de enseñanza no concuerdan bien con la estandarización resultante de la aplicación de las ISO 9000.
- Las ISO 9000 imponen mecanismos sobre las instituciones de enseñanza o formación (por ejemplo control de documentos, registro de calidad, etc.) con escaso o ningún valor añadido. (p. 32)

El mismo autor señala que:

deben contraponerse los argumentos a favor de una certificación (en ISO) frente a los contraargumentos de los inconvenientes. También estos son numerosos y —teniendo en cuenta el limitado número de institutos de enseñanza certificados— siguen siendo de más peso que los argumentos a favor. (p. 31)

Van den Verghe (1998) sostiene que:

Las ISO 9000 no bastan por sí mismas para lograr calidad en los contenidos de programas educativos o formativos, en particular para situaciones en las que los clientes no están en posición de especificar o influenciar dichos contenidos (incluyendo objetivos didácticos, criterios de la calidad, indicadores y mecanismos de evaluación). (p. 108)

Se resumen a continuación otros inconvenientes planteados por el mismo autor:

- El tipo de estandarización resulta inadecuada para educación y se produce un riesgo grave de crear burocracia que se centre en procedimientos, registros y control.
- Implican costos altos, que en organizaciones de tamaño mediano o pequeño, resultan inaccesibles.
- Se percibe una tendencia a sobrecargar los manuales de calidad y procedimientos con detalles.
- Vinculado a lo anterior el sistema de calidad no consigue evolucionar al mismo tiempo de los cambios.
- El procedimiento de control por documentos deriva rápidamente hacia un sistema burocrático que incrementa en exceso el papeleo.
- Las personas no siempre tienen las competencias necesarias para escribir adecuadamente buenos procedimientos de sus actividades; se requiere de fuerte formación.
- La formulación pone énfasis en la alta gerencia, cuando otros Sistemas, como por ejemplo el Proyecto de Calidad Integrado (PCI) desarrollado

por la Universidad de Deusto y la Fundación Horreum de Bilbao (Álvarez & Santos, 2003; Villa et al., 2003), se refieren al conjunto de los recursos humanos del centro educativo.

- Existe el riesgo de evitar las no-conformidades rebajando los objetivos.
- En principio, no requiere cuestionarse los servicios actuales ni la estrategia. (pp. 105-106)

El modelo europeo EFQM, de amplia difusión en esa región —pero también utilizado en varios casos en América Latina— comparte varias de las características del ISO, tal como lo demuestra el análisis comparado de Senlle y Gutiérrez (2005, pp. 64-66). Se han señalado objeciones similares a las de la ISO, a la aplicación de estas normas al área de la educación y la formación (Eusko Jaurlaritza, Gobierno Vasco, 2006, p. 2).

LA PERCEPCIÓN DEL IMPACTO DE ISO EN DOS CENTROS CON CARACTERÍSTICAS CONTRASTANTES

Como primera constatación, globalmente los equipos de los dos centros valoran mayoritariamente que el sistema de calidad le aportó al centro entre poco, muy poco y nada, tal como se describe en el Cuadro 1. En el centro chico, casi dos tercios expresaron una valoración negativa (63%), en tanto en el centro grande ese grupo fue de cuatro quintos. Como contracara, poco más de un tercio en el centro chico encontró que aportó entre mucho y bastante, en tanto esta valoración sólo fue de uno cada cuatro en las respuestas del centro grande.

Como se observa, en ambos centros la opción preferida fue que aportó poco, lo que alcanzó a más de la mitad de las respuestas en el centro grande. La valoración resulta netamente negativa al sumar esa respuesta moderadamente negativa con el grupo, también importante en ambos centros, que casi no encontró o directamente no encontró aportes. A la vez existen diferencias entre ambos centros; la valoración negativa es más contundente en el centro grande y está atenuada en el centro chico.

Corresponde señalar que hacia dentro de cada centro las diferencias entre las respuestas de directores y docentes son pocas y resultan poco significativas. La diferencia relevante en el centro chico es que los únicos respondientes respecto a la satisfacción son los directores, o sea que todos los docentes optaron por no contestar al respecto. En el centro grande también predominan las coincidencias,

	MUCHO /BASTANTE	POCO	MUY POCO/NADA	
Centro chico	37	40	23	100%
Centro grande	25	51	24	100%

Fuente: elaboración propia.

excepto en la dimensión *clima*, donde los directores valoran que los aportes del sistema han sido menores respecto a los considerados a nivel del equipo docente; de hecho todas las respuestas negativas corresponden a directores.

Profundizando en las diferencias por dimensión (cuadros 2 y 3) resulta que en el centro chico, en la dimensión *relaciones*, la opinión predominante (50% de los consultados) es que el sistema aportó mucho o bastante, en tanto en otras tres dimensiones esta fue la segunda valoración. En el centro grande en cambio, en ninguna dimensión predominó la percepción de que el sistema aportó mucho o bastante y, en dos dimensiones, predominó la respuesta de que el aporte fue poco o ninguno. La segunda valoración predominante, para cuatro de las dimensiones, fue que el sistema aportó poco y nada.

En síntesis, siendo la percepción mayoritaria en ambos que el sistema aportó poco, en el centro chico hay un grupo relevante de valoraciones positivas, en tanto que en el centro grande las positivas son menos y se concentran en sólo dos dimensiones. Dicho de otra forma, en el centro grande se consideró que el aporte fue escaso o muy escaso, con dos excepciones. En tanto en el centro chico se consideró escaso el aporte, aunque parte de los entrevistados reconocen algunas contribuciones o no contestan.

Cuadro 2. CENTRO CHICO: VALORACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DEL APORTE DEL SISTEMA DE CALIDAD, EN PORCENTAJES POR DIMENSIÓN

DIMENSIONES	MUCHO/BASTANTE	POCO	MUY POCO/NADA	N/C	TOTALES
Comunicación	20%	50%	30%	0%	100%
Sistema de Gestión	30%	40%	30%	0%	100%
Clima	30%	50%	10%	10%	100%
Aprendizaje	30%	50%	0%	20%	100%
Satisfacción	0%	10%	10%	80%	100%
Relaciones	50%	30%	10%	10%	100%

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. CENTRO GRANDE: VALORACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DEL APORTE DEL SISTEMA DE CALIDAD, EN PORCENTAJES POR DIMENSIÓN

DIMENSIONES	MUCHO/BASTANTE	POCO	MUY POCO/NADA	N/C	TOTALES
Comunicación	40%	53%	7%	0%	100%
Sistema de Gestión	40%	40%	13%	7%	100%
Clima	13%	33%	47%	7%	100%
Aprendizaje	20%	40%	33%	7%	100%
Satisfacción	13%	47%	40%	0%	100%
Relaciones	13%	7%	40%	40%	100%

Fuente: elaboración propia.

En las dimensiones en las que sí se percibieron aportes existen más diferencias entre los centros que en las valoraciones globales. En tanto en el centro grande la *comunicación* y el *sistema de gestión* fueron las únicas en las que resultó relevante el número de respuestas favorables, en el centro chico fueron las dos dimensiones peor calificadas, nítidamente diferenciadas de las restantes.

El aporte respecto al *clima* es algo mejor en el centro chico, pero en un contexto en el que se registran otros datos de problemas de clima. Porque justamente allí se manifestó malestar entre integrantes del equipo de dirección, lo que se expresa incluso en los espacios físicos de trabajo. Consultada sobre los lugares de trabajo del equipo directivo, una de sus integrantes respondía: «...nosotros aquí y el resto en otro espacio, prefieren así porque no se llevan con los educadores».

También se observan diferencias en las valoraciones del aporte al aprendizaje de los niños. En tanto en el centro chico se considera entre escaso, bastante o mucho (y no hay respuestas de muy poco o nada), en el centro grande predominan las valoraciones negativas.

Otros estudios han mostrado que la estrategia de implementación de los sistemas de calidad es decisiva para que sean efectivos (Svensson & Klffesjö, 2006). En este sentido, en el caso del centro chico la iniciativa se originó en un ofrecimiento de un donante externo, quien propuso financiar la aplicación del sistema ISO. Según se testimonió en la entrevista complementariamente a las encuestas, los educadores no fueron consultados, ni la aplicación surgió como respuesta a necesidades o desafíos planteados por los docentes. La entrevistada del centro chico narró que: «No fue consultado el equipo, se nos informó que debíamos ser capacitados para comenzar con dicho programa». En el centro grande la decisión también radicó en el equipo de dirección. En este caso además resultó sugestivo que algunos de los docentes encuestados no recordaban la implementación del sistema de calidad en el momento de la aplicación de las encuestas. Una vez tomada la decisión, los dos centros contrataron equipos de asesores externos especializados en ISO y brindaron la capacitación necesaria al personal interno para su aplicación.

Profundizando a través de las entrevistas en los motivos de las percepciones recogidas, se coincidió en que el sistema de calidad incrementa el papeleo y sobrecarga el trabajo. En uno de los centros, uno de los consultados decía que «falta tiempo para sistematizar toda la información que exige el sistema, no hay una persona específica que lo haga, y ello dificulta la tarea, restando tiempo a otras responsabilidades inherentes a los roles»; «supone restar tiempo a las tareas inherentes de un director». En contraste, en el otro centro se observaba el problema del «tiempo desenfocado de la tarea, hay personas que trabajan para las normas», «se corre el riesgo de gestionar para los papeles». En uno de los casos, dos veces al año se realizan evaluaciones de la institución y se completan fichas de seguimiento de los niños, pero se percibe que es escasa la utilización de esos datos en la práctica educativa.

En los resultados de ambos centros importa subrayar que cuando existe valoración crítica del aporte del sistema de calidad a una determinada dimensión, ello

no supone que exista a la vez una visión crítica respecto a la eficacia o la calidad sustantiva de esa misma dimensión en el centro. Por el contrario, en ambas entrevistas se informó de una serie de actividades y características de ambos centros que son bien valoradas por los docentes y que atañen a las dimensiones estudiadas, pero cuyos logros no se perciben asociados al sistema de calidad.

EL APOORTE DE ISO A LOS CENTROS EDUCATIVOS

La percepción mayoritaria en ambos equipos, luego de diez años de implantado el sistema ISO, es que aportó poco a su centro. Los que valoran que el impacto fue mucho o bastante son solo un poco más de la tercera parte del centro chico y la cuarta parte de los encuestados en el centro grande. Tampoco se observan diferencias relevantes considerando las dimensiones estudiadas.

En especial, respecto al impacto en el aprendizaje, en el centro chico los que valoraron positivamente el aporte se redujeron a algo menos de un tercio y en el grande a la cuarta parte. Los datos son relevantes en tanto las características de los dos centros son muy contrastantes. La percepción docente del impacto no muestra diferencias apreciables que puedan obedecer al tamaño, los recursos o la población atendida por los centros.

La implementación de los sistemas de calidad supone que las organizaciones incrementen sus registros internos, respecto a su funcionamiento y a los resultados que logran. En particular la aplicación del sistema ISO requiere definir y prescribir los procesos internos, documentando luego el cumplimiento de los manuales y procedimientos establecidos. En ambos centros estudiados estas tareas se realizaron con el apoyo de consultores externos y demandaron un número importante de horas de trabajo de los propios equipos. Ese proceso que se realizó sistemáticamente supuso la capacitación progresiva de sus directivos, docentes y funcionarios, lo que se ha identificado como un insumo principal para estas iniciativas (Esponda, Penalva, Palavicini & Navarrete, 2001).

Las estrategias de implementación de las ISO en los dos centros fueron coincidentes, habiendo obedecido en ambos casos a decisiones de los equipos de dirección, escasamente demandadas y apropiadas por parte del resto del personal. Esto permite dos lecturas. Por una parte, confirma las coincidencias sobre la percepción del impacto en los dos casos, en tanto la implementación fue similar y por consiguiente puede decirse que estuvo controlada. Si por ejemplo, uno de los centros hubiera tenido una estrategia de implementación más participativa, podría suponerse que parte de las respuestas positivas obedecen a esa modalidad de aplicación, o por el contrario si uno de ellos no hubiera contado con asesoramiento y capacitación externa, sería razonable que ello hubiera producido percepciones de menores impactos.

Por otra parte la observación confirma lo reseñado por otros estudios, respecto a la importancia de las estrategias de implementación para lograr una

aplicación eficaz de los sistemas de calidad (Svensson & Klffesjö, 2006). En este mismo sentido, English & Hill (1995) sostienen que los elementos esenciales para la interiorización de la calidad y la mejora continua se concretan en «comunicaciones más abiertas y fluidas, mayor implicación del personal y la creación de una elevada confianza en las relaciones sociales» (p. 555).

Los resultados de este estudio muestran percepciones de impacto en centros muy diferentes. Una limitación importante es que se pudo realizar la comparación sólo en educación inicial. Cabe preguntarse si las mismas percepciones pueden extenderse a otros niveles educativos.

En la educación superior se han observado resultados distintos. En un estudio acerca de experiencias de instituciones de educación superior realizado en 30 países, Kasperaviciute (2013) observa que los principales motivos para la aplicación del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (EFQM) y el estándar de la Norma ISO 9001 se relacionan comúnmente con la competitividad en el mercado y las necesidades institucionales internas y de las partes interesadas, lo que sugiere puntos de partida diferentes a los dos centros aquí estudiados. A la vez, en las instituciones de educación superior se percibieron impactos de la calidad, especialmente en cuanto a su planificación y evaluación.

Otro estudio, (Hernández, Arcos & Sevilla, 2013) en la misma línea de conclusiones es el realizado en la UABC (Universidad Autónoma de Baja California), durante el segundo semestre del 2007. El estudio contó con la respuesta de los representantes de la dirección de dieciocho sistemas, de los cuales ocho se encontraban implementados en unidades académicas y diez de ellos en unidades administrativas. Los resultados del estudio muestran evidencia de que estos sistemas se utilizan para cumplir con requisitos de la política pública, pero no como una herramienta valiosa para la mejora de la calidad de la propia institución.

Los estudios relevados muestran que el sistema ISO u otros similares son más utilizados en la educación superior, lo que es probable se asocie a dos características diferenciales que posee respecto a la educación no terciaria. Por una parte la mayor autonomía de las instituciones en el nivel terciario, ha generado la necesidad de mecanismos no jerárquicos de evaluar y controlar su desempeño. Los sistemas de calidad son herramientas que suponen una autoridad externa que está rigurosamente limitada a los efectos de la certificación en relación a la norma de calidad. Por lo tanto sirven de base técnica para agencias reguladoras que son la modalidad de gobierno más generalizada del sector terciario de la educación. Una segunda característica, que puede estimarse que favorece la aplicación de sistemas de calidad de la gestión, es la imposibilidad en el nivel terciario, de utilizar herramientas masivas de evaluación de aprendizaje, como se hace en los niveles previos. De hecho, buena parte de la literatura sobre calidad de la educación no terciaria se concentra exclusiva o predominantemente en los aprendizajes y relega los factores institucionales asociados a la calidad.

El estudio de los dos centros aquí analizados muestra que el sistema ISO puede aplicarse con resultados similares en centros pequeños con escasos

recursos, a los logrados por centros mayores y con más recursos. No se encontraron percepciones de menores impactos, ni las condiciones más adversas (como la mayor rotación docente) imposibilitaron o afectaron gravemente la implementación. Importa sí considerar que se debe cumplir con ciertas condiciones mínimas, que en este caso existieron. Nos referimos a los recursos necesarios en cuanto a asesoramiento externo y a horas de trabajo internas, para la implantación y desarrollo del sistema. Esas condiciones son más difíciles de lograr en centros con recursos escasos; de hecho, en este caso se contó con una fuente de financiamiento extraordinaria, que se agregó a los ingresos corrientes. Para un centro intermedio o grande estos costos pueden solventarse por su presupuesto anual. A partir del estudio se observa que cumplidas esas condiciones la aplicación del sistema es viable. También se observa que la percepción del impacto es similar, no es menor dadas las condiciones existentes, tampoco es mayor, lo que podría suceder dado el punto de partida con mayores carencias y debilidades del centro chico.

La percepción del impacto en los dos centros parece asociarse a problemas ya señalados por otros estudios (Van den Berghe, 1998, Eusko Jaurlaritz, Gobierno Vasco, 2006) respecto a la sobrecarga de tareas administrativas, que no se percibe que aporten a mejorar sustantivamente la calidad educativa. Los autores citados han señalado que esta limitación se asocia con el énfasis metodológico del sistema en los procedimientos, lo que no parece ser la opción más adecuada para evaluar y mejorar el trabajo educativo.

Finalmente corresponde subrayar, primero, que la percepción del impacto no es toda la evaluación del impacto, sino que debería completarse con otros estudios que permitan observar *ex ante*, *ex post* y en comparación con centros de control, los efectos de aplicación de estas herramientas y, en segundo término, que la percepción del impacto del sistema no es igual a la percepción que los centros tienen de la calidad de las diferentes dimensiones analizadas. Por el contrario, se recogieron datos que indican que los centros entienden que tienen buena calidad en varias de ellas, pero que no han sido generadas por la herramienta ISO.

CONCLUSIONES

Previo a considerar el impacto debe considerarse que dos centros, con características contrastantes, lograron implementar el sistema de calidad. La conclusión es relevante porque uno de los centros contaba con condiciones favorables, que facilitaban la implementación. Especialmente nos referimos a los costos que requieren estas herramientas, contemplando aquellos directos (por ejemplo contratación de consultores, auditores) y los indirectos, que si bien son menos notorios, muchas veces son más importantes (por ejemplo horas de trabajo de los integrantes del centro en tareas de evaluación y mejora). La experiencia, luego de varios años de implementación, muestra que en ambos centros fue viable la implementación.

Centros educativos, como los dos aquí estudiados, en todo el mundo recurrieron al sistema ISO para mejorar su práctica educativa en momentos en que no se disponía de otros instrumentos. Su aplicación ha demostrado dificultades y limitaciones para adecuarse a las características propias de las instituciones educativas. Las carencias observadas en este estudio en la percepción del impacto se asocian a esas mismas limitaciones propias del sistema ISO.

Simultáneamente han surgido sistemas de calidad específicos para gran diversidad de organizaciones, entre otras, para las educativas (Lasida, Podestá & Sandoya, 2008). Podemos hablar de una nueva generación de sistemas de calidad que fueron diseñados atendiendo a las exigencias de calidad propias de determinados tipos de organizaciones, en distintas áreas y sectores. Ellos ponen énfasis en los resultados esperables en cada una de estas áreas y atienden menos que el sistema ISO a los procedimientos.

Dado que estos sistemas de calidad son más recientes, se cuenta con escasas evaluaciones de sus impactos, las que se requiere encarar luego de determinados plazos de implementación. En definitiva, deberá verificarse que estos sistemas logran efectivamente superar las debilidades que muestra la ISO en educación. Más aún, atendiendo a los centros que ya lograron empezar a aplicar sistemas de calidad, como los dos aquí estudiados, deberían analizarse pormenorizadamente las ventajas y desventajas de eventuales cambios.

También se observa en los sistemas de calidad *post-iso* una tendencia a una mayor preocupación no sólo por la capacitación de los equipos, sino por su apropiación y compromiso con el sistema por parte de todos los actores del centro educativo. En el análisis de los sistemas de calidad son tan importantes las características técnicas de las herramientas de evaluación en sí, como las metodologías y herramientas para su implementación, junto con la formación de facilitadores internos y externos a los centros capaces de aplicarlos. Esto es relevante tanto para la instancia de evaluación de la calidad, como para las etapas que deben seguirla, de diseño e implementación de proyectos de mejora, a partir de la evaluación. Se insinúa así una pedagogía de la calidad de los centros, entendida como un proceso de formación de sus distintos actores que, cuando se desarrolla, genera una cultura de calidad institucional.

Finalmente no debe perderse de vista que los sistemas son instrumentos, no son un propósito de las organizaciones. La cuestión es analizar qué instrumento contribuye mejor al desafío de brindar educación de calidad y ese análisis es propio de cada centro, en cada etapa de su historia institucional.

REFERENCIAS

- Álvarez, M., & Santos, M. (Eds.). (2003). *Un modelo de calidad pedagógica para los centros educativos*. Bilbao: Fundación Horreum - Mensajero.
- Consejo Escolar del Estado. (2001). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo: curso 1999-2000*. Madrid: MEC.
- English, F. W., & Hill, J. C. (1995). *Calidad total en la educación: la transformación de las escuelas en sitios de aprendizaje: aplicación de las ideas de Deming a la enseñanza*. EDAMEX.
- Esponda, A., Penalva, G., Palavicini, J., & Navarrete, G. (2001). *Hacia una calidad más robusta con ISO 9000: 2000*. Panorama Editorial.
- Eusko Jaurlaritzza, Gobierno Vasco. (2006). Hobbide: modelo de gestión, autoevaluación y mejora de la formación profesional del país vasco. Resumen proyecto. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Disponible en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/143-2339/es/contenidos/informacion/agencia/es_1967/mogestauteva.html
- Hernández G., Arcos J. & Sevilla J. (2013). Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. *Revista Calidad en la educación*, 39, 82-115.
- Kasperaviciute, R. (2013). Application of ISO 9001 and EFQM Excellence Model within Higher Education institutions: Practical Experiences Analysis. *En línea*, (1), 81-92.
- Lasida, J., Podestá, M. & Sandoya, J. (2008). La calidad educativa: sistemas y potencialidades. *Revista Páginas de Educación*, (1), 55-76.
- Sallis, E. (2002). *Total quality management in education*. Londres: Taylor & Francis Group.
- Senlle, A. & Gutiérrez, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. España: Díaz de Santos.
- Svensson, M. & Klefsjö, B. (2006). TQM-based self-assessment in the education sector: experiences from a Swedish upper secondary school project. *Quality Assessment in Education*, 14, 2, 299-323.
- Van den Berghe, W. (1998). Aplicación de las normas ISO 9000 en la enseñanza y formación. *Revista Europea de la Formación Profesional*, 15, 21-30.
- Vargas, F. (2003). *La gestión de la calidad en la formación profesional. El uso de estándares y sus diferentes aplicaciones*. Montevideo: OIT CINTERFOR.
- Villa, A., Goikoetxea, E., Auzmendi, E., Solabarrieta, J., Gorriño, M., & Pereda, V. (Eds.). (2003). *Ámbitos y criterios de la calidad pedagógica*. Bilbao: Fundación Horreum - Mensajero.

Recibido el 15 de abril de 2015

Revisado el 12 de noviembre de 2015

Aceptado el 1 de diciembre de 2016



3

24.2

ОРГАНИЧЕСКАЯ ХИМИЯ

1.4

ИСТОРИЧЕСКАЯ ХИМИЯ

5

КА

САЯ

САЯ

Е

26.89

ГЕОГРАФИЯ АЗИИ

Общая география

26.89(6)

ГЕОГРАФИЯ АФРИКИ

28.6

СИСТЕМАТИКА ЖИВОТНЫХ

8.5

МЕХАНИКА

3.6

ЛОГИЯ

8

ТРИГУМЕТРИЯ

37.2

СРЕДНЕВЕКОВЫЕ НАУКИ

39.4

ИСТОРИЯ

1.8

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

28

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

28.7

БИОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА АНТРОПОЛОГИЯ

28

ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ

30

ТЕХНИКА И ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ

11

ИСТОРИЯ

37.27

ДОКЛАДЫ

42

ИСТОРИЯ

12.373

ИСТОРИЯ

28.07

ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКАЯ БИОЛОГИЯ ОБЩАЯ ФИЗИОЛОГИЯ ЖИВОТНЫХ И ЧЕЛОВЕКА ФИЗИОЛОГИЯ И ИММУНОЛОГИЯ

28

ИСТОРИЯ

30.12

ТЕХНИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА

32.973

018.2

2 ЭНЕРГЕТИКА

33

ГОРНОЕ ДЕЛО

1.82

ИСТОРИЧЕСКАЯ ГЕОГРАФИЯ

1.89

ИСТОРИЧЕСКОЕ ВЕДЕНИЕ

28.07

ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКАЯ БИОЛОГИЯ ОБЩАЯ ФИЗИОЛОГИЯ ЖИВОТНЫХ И ЧЕЛОВЕКА ФИЗИОЛОГИЯ И ИММУНОЛОГИЯ

ПРОЦЕДУРЫ СПЕХА

32.973.2

КОМПЛЕКТЫ СИСТЕМ И СХЕМ

35

ХИМИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА

3

ТЕПЛОТОВАЯ ТЕХНИКА

2

ТЕПЛОТОВАЯ ТЕХНИКА

APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE SOBREVIVENCIA AL ESTUDIO DEL TIEMPO REQUERIDO PARA GRADUARSE EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Survival analysis applied to the time frame required for higher education degree attainment: the case of the University of Costa Rica

EUGENIA GALLARDO ALLEN*, MAURICIO MOLINA-DELGADO**
Y REBECA CORDERO CANTILLO***

Resumen. En el siguiente artículo se analiza el tiempo requerido para graduarse como bachiller universitario, así como su relación con predictores socio demográficos y de aptitud académica. Se realizó un seguimiento hasta el año 2010 para la población estudiantil que ingresó entre los años 2000 y 2003 a la Universidad de Costa Rica. Al realizar comparaciones entre las curvas de sobrevivencia, mediante el estimador Kaplan-Meier, se encontró una probabilidad mayor de graduarse tempranamente en las mujeres y en aquellos(as) estudiantes que cursaron sus estudios fuera de la capital del país. Adicionalmente se construyeron modelos de regresión de Cox, encontrándose asociaciones entre el tiempo de graduación y el tipo de colegio de procedencia, la puntuación de una prueba de aptitud académica y la tenencia de beca socioeconómica. Los resultados apuntan a que altos niveles de aptitud académica están relacionados con menores tiempos de duración de la carrera. Por otra parte, el nivel socioeconómico no parece ser determinante en los tiempos de graduación, lo cual se explica porque probablemente la tenencia de beca mitiga el efecto de dicho factor.

Palabras clave: Graduación, análisis de sobrevivencia, Kaplan-Meier, Regresión de Cox, ayuda financiera

Abstract. *The paper analyzes the time frame required for bachelor degree attainment, as well as its relation with socio-demographic variables and academic aptitude. A follow-up study of students entering the University of Costa Rica between 2000 and 2003 was conducted up until 2010. The data were analyzed using Kaplan-Meier survival curves. A higher probability of early graduation was found in women and students enrolled in branch campuses. Moreover, Cox regression models were estimated, showing a negative correlation between the time frame required for obtaining the bachelor degree, on one hand, and the score obtained in an academic aptitude test, the type of high school (public/private), and whether the student had received financial aid from the university, on the other. The results show a trend in students with higher academic aptitude of successfully finishing their studies earlier. Furthermore, socioeconomic condition does not have a significant effect. The authors claim that this pattern is due to the role of the financial aid system of the university.*

Keywords: *Degree Attainment, survival analysis, Kaplan-Meier, Cox regression, financial aid*

Los estudios sobre el logro de títulos universitarios han identificado tres tipos de factores asociados (Astin y Oseguera, 2012): aquellos propios de las características del(a) estudiante, las prácticas y políticas institucionales y las contingencias del contexto. Entre los primeros, se destacan aspectos socioeconómicos como el ingreso, el género, características de la institución de educación secundaria de la que procede el estudiante, variables motivacionales y variables actitudinales como los puntajes obtenidos en pruebas de ingreso. En cuanto a las políticas y prácticas de las instituciones de educación superior, es claro que estas pueden contrarrestar algunas desventajas de los estudiantes a nivel individual. Así, aunque está bien documentada la desventaja que tienen aquellos estudiantes que cuentan con ingresos bajos, diversos tipos de programas en las universidades pueden paliar esta problemática (Engle y O'Brien, 2007), incluyendo diversas ayudas para financiar los estudios (Bergeron y Flores, 2015; Carrell y Sacerdote, 2013; Carruthers y Özek, 2016). Finalmente, entre las contingencias se cuentan aspectos como el contexto cultural y geográfico, la naturaleza de la carrera, etc.

Aunque existen diversos estudios sobre el efecto de estos factores en el éxito académico, en particular respecto a la obtención del título universitario (comúnmente bachillerato programado para durar cuatro años), en general las investigaciones adolecen de debilidades metodológicas importantes. Por ejemplo, Astin y Oseguera (2005), mediante una muestra nacional de instituciones superiores en los Estados Unidos, identifican varios factores que afectan las probabilidades de graduación; entre ellos, las puntuaciones en las pruebas de admisión (SAT), las notas de secundaria, y el género. Para ello ajustaron modelos de regresión lineal utilizando como variable dependiente si los estudiantes se habían graduado o no. Esta estrategia de análisis resulta claramente problemática ya que dicha variable dependiente es dicotómica, lo cual viola los supuestos de la regresión lineal, de modo que debió emplearse un modelo logístico u otra herramienta de clasificación (Hosmer, Lemeshow y Sturdivant, 2013). Más allá de que los resultados señalan tendencias en los datos, las ecuaciones encontradas resultan muy sensibles a valores relativamente altos en las variables independientes. Adicionalmente los resultados no pueden ser interpretados como estimaciones de probabilidad, como en efecto hacen los autores, ya que un modelo lineal puede producir valores por encima de 1 y por debajo de 0.

Además, aunque es claro que el fenómeno de las graduaciones está ligado al tiempo, en muchas oportunidades esta variable no es tomada en cuenta. En

* Tiene una maestría en Estadística y actualmente sigue estudios de doctorado en Gobierno y Políticas públicas. Se ha desempeñado en el Centro de Evaluación Académica y actualmente es profesora de la Escuela de Estadística y es directora de Extensión de la Universidad de Costa Rica.

** Es doctor en Psicología por la Universidad Aristotélica de Salónica, Grecia. Es catedrático de la Universidad de Costa Rica, profesor de la Escuela de Filosofía e investigador del Instituto de Investigaciones Psicológicas. Actualmente es director de la Maestría en Ciencias Cognoscitivas.

*** Obtuvo su maestría en Estadística por la Universidad de Costa Rica. Ha sido investigadora del Instituto de Investigaciones Educativas y actualmente se desempeña en la Oficina de Atención Socioeconómica de dicha Universidad.

general lo que se ha hecho es obviar este problema considerando las probabilidades o proporciones de graduación para un período de años particular; por ejemplo, para cuatro años y seis años (Astin y Oseguera, 2005; Astin y Oseguera, 2012; Engle y O'Brien, 2007). Sin embargo lo más apropiado sería considerar el fenómeno como dependiente de la variable tiempo.

Más allá de los problemas señalados, lo cierto es que investigaciones como las previamente citadas muestran tendencias de interés para analizar factores asociados a las probabilidades de graduación. En otros casos, por ejemplo en informes institucionales, es común depender de estimaciones claramente inapropiadas, como es el caso del cálculo del tiempo de graduación (v.g., CONARE, 1993; CONARE, 2001).

En el presente estudio se analizará el caso de la Universidad de Costa Rica (UCR) en cuanto a factores asociados al tiempo de graduación. Específicamente se analizará el caso de aquellas carreras que otorgan el título de bachiller. El sistema de titulación de la UCR contempla programas de cuatro años tendientes a la obtención del bachillerato. Adicionalmente, algunas carreras cuentan con títulos de licenciatura, para los cuales el(la) estudiante debe aprobar un año adicional de cursos y presentar un trabajo de tesis. También existen diversos programas de posgrado con título de maestría y doctorado. Para la presente investigación se han considerado únicamente los programas de bachillerato, todos ellos con una duración de cuatro años.

En Costa Rica el sistema de educación superior está compuesto por instituciones públicas y privadas. Las instituciones públicas son financiadas por mandato constitucional por el Fondo de Financiamiento para la Educación Superior (FEES), el cual en promedio ha sido de 1.2% del Producto Interno Bruto para el periodo 2000-2014 (Programa Estado de la Nación, 2015). Actualmente existen cinco universidades públicas en el país, siendo la UCR la más grande de ellas y, de hecho, la más grande del país. Es además la institución de educación superior a la que más estudiantes intentan ingresar. Cada año cerca de 50.000 estudiantes compiten por 8.000 cupos (Montero, Rojas-Rojas, Negrín-Hernández y Francis-Salazar, 2015).

El ingreso a la UCR depende parcialmente de que los estudiantes aprueben una prueba de aptitud general denominada Prueba de Actitud Académica (en adelante PAA), cuya puntuación va de 0 a 100 en correspondencia con el porcentaje de respuestas correctas (Jiménez-Alfaro, K. y Morales-Fernández, E., 2010). La admisión en la UCR depende además de otros aspectos que se indican en el artículo III del Reglamento del Proceso de Admisión mediante la Prueba de Aptitud Académica (2003), tales como contar con el diploma de bachiller en educación media, concursar en algún programa de estudio y, en algunas carreras, aprobar pruebas específicas establecidas por algunos programas de estudio. Los puntajes de admisión para acceder a las diferentes carreras, que se imparten en la Universidad, varían dependiendo de los cupos disponibles cada año. Aunque algunas carreras suelen ser más apetecidas provocando puntajes

de corte más altos, estos patrones varían con el tiempo, dependiendo de cambios de preferencias.

La UCR cuenta con un sistema de atención socioeconómica que consiste en la adjudicación de becas, que eximen del pago total o parcial de la matrícula. La adjudicación de las becas se realiza mediante un sistema de clasificación automática. Dicho sistema considera variables como el ingreso familiar, los gastos familiares, la tenencia de bienes y la institución secundaria de proveniencia (pública o privada) para clasificar a todos los solicitantes en una categoría de nivel socioeconómico que define si se le exonera del pago de matrícula.

La literatura sugiere que tanto la PAA como el sistema de becas podría afectar las probabilidades de graduación de los estudiantes (Engle y O'Brien, 2007). Astin y Oseguera (2012) reportan un efecto significativo de las puntuaciones del SAT sobre las probabilidades de graduarse en cuatro y seis años.

En cuanto al sistema de becas de la UCR, está claro que corresponde al tipo de políticas institucionales tendientes a reducir el efecto negativo del nivel socioeconómico. Sin embargo, es complicado encontrar estudios empíricos comparables, ya que en general las universidades que cuentan con sistemas de ayuda socioeconómica adjudican las becas entre aquellos solicitantes que realizan una solicitud (Engle y O'Brien, 2007) de modo que no cuentan, como en el caso de la Universidad de Costa Rica, con información sobre todos los estudiantes. Adicionalmente, es común que las ayudas no se den en términos de exoneración sino de préstamo, lo que hace que en muchos casos quienes más requieren de ayuda decidan no solicitarla (Bergeron y Flores, 2015).

Finalmente, debe considerarse que un problema importante para estimar el tiempo de duración de las carreras en la UCR es el hecho de que no es posible saber cuáles estudiantes desertan de sus estudios. Esto por cuanto no hay una política de excluir a aquellos por bajo rendimiento o por no matricular cursos por períodos largos. Este hecho hace que las estimaciones del tiempo de duración de los estudios se vean afectadas, siendo estas artificialmente altas al incluir estudiantes que nunca concluirán sus estudios.

PROBLEMAS METODOLÓGICOS

El presente estudio pretende estimar los tiempos de graduación de sus estudiantes para las distintas carreras de la UCR. Una dificultad para realizar este objetivo, es el hecho de no contarse con un mecanismo para excluir estudiantes que en realidad han abandonado sus carreras, por lo que para estimar el tiempo de graduación es también necesario realizar una estimación de la magnitud de la deserción. Adicionalmente se pretende encontrar variables asociadas a los tiempos de graduación.

Tanto el problema de estimar el tiempo que tardan los estudiantes para graduarse como la magnitud de la deserción presentan dificultades metodológicas

interesantes. En el primer caso, una aproximación inicial, a menudo empleada en diversos informes (por ejemplo PEN, 2015) sería calcular la media de los tiempos. Para ello resulta necesario excluir aquellos casos en los que, al momento de la investigación, los(as) estudiantes no hayan aún completado sus carreras. En la práctica esto corresponde al cálculo de una media truncada de la cual son eliminados los valores extremos positivos. Sin embargo, para fines de comparación entre subpoblaciones (por ejemplo entre hombres y mujeres) esta estrategia resulta inviable ya que la información eliminada puede tener un efecto diferente en cada una de ellas. Así por ejemplo, supóngase que en un estudio la media de los tiempos de graduación es idéntica para hombres y mujeres pero que para el primer grupo el cálculo se basa únicamente en un 25% de estudiantes que se han graduado en el momento del estudio, mientras que en el segundo grupo un 50% se ha graduado. En este caso el cálculo de la media no reflejaría el hecho de que las mujeres se gradúan más rápido que los hombres.

Una forma de solucionar el problema es utilizar la mediana u otros cuantiles para este tipo de comparaciones. De este modo, siempre que se logre seguir la población por un período suficientemente largo, puede realizarse el cálculo de estas medidas y emplearlas para comparar subpoblaciones. Sin embargo este enfoque adolece de otras debilidades.

Aparte de los problemas para el cálculo de parámetros, el estudio de los tiempos de graduación debe enfrentar el hecho de que usualmente se cuenta con estudiantes que provienen de diversas cohortes con diferentes años de ingreso a la universidad. Esto causa que, por ejemplo, el seguimiento de un grupo de estudiantes se dé por diez años pero el de otro solo por cinco. En cuanto a la estimación de la deserción, una posibilidad es simplemente eliminar aquellos casos cuyos tiempos de permanencia excedan un cierto límite definido de forma arbitraria; sin embargo este enfoque desconoce el carácter probabilístico del fenómeno. De este modo, conforme pasan los semestres sin que un estudiante matricule cursos, la probabilidad de que deje sus estudios ciertamente aumenta, pero dado el sistema de la UCR es también posible que más adelante se reincorpore activamente a sus estudios.

Una forma de enfrentar los problemas señalados es mediante el uso del análisis de supervivencia utilizando la técnica conocida como Kaplan-Meier (KM). Este método consiste en el análisis de eventos en el tiempo donde cada participante es seguido durante un tiempo T_i hasta el momento donde un evento de interés ocurra o hasta que el tiempo de observación del evento finalice, en cuyo caso se considera que el tiempo T_i es desconocido, o como se acostumbra llamar, *censurado*. Además de permitir una estimación de la mediana y los cuantiles, el análisis de supervivencia permite estimar la curva de supervivencia, así como comparar las curvas de diversas subpoblaciones.

Para los propósitos del presente artículo se utiliza la técnica de KM considerando como el evento de interés la graduación de bachillerato universitario del o la estudiante. Además de ajustar el modelo para toda la Universidad se consideraron

también modelos por facultad de estudio y sede donde se cursan los estudios, ya que la UCR cuenta con nueve sedes, incluyendo la Sede Central Rodrigo Facio.

Por otra parte, resulta también de interés identificar el modo en que diversos factores se asocian con el tiempo de graduación. Mientras que la técnica de κM tiene limitaciones para realizar este tipo de análisis, la Regresión de Cox permite estudiar los efectos de variables métricas sobre los chances de que un(a) estudiante se gradúe en un tiempo dado.

En este artículo interesa analizar si existe alguna relación entre el tiempo requerido para la graduación y la nota de admisión, el colegio de procedencia y la asignación de beca socioeconómica; considerando estas últimas como variables independientes en el modelo de Cox. Adicionalmente se consideraron diferencias por sexo y sede universitaria, variables que serán también incluidas en los modelos.

La nota de admisión corresponde al promedio simple del puntaje obtenido en una Prueba de Aptitud Académica y el promedio de notas de los últimos dos años de educación secundaria. Este promedio es utilizado para seleccionar los(as) estudiantes que son admitidos a la Universidad, y se obtiene en una escala 0-100 que luego se transforma a una escala estándar con puntajes entre 200 y 800 (Jiménez-Alfaro y Morales-Fernández, 2010).

Diversos estudios han mostrado una asociación positiva entre medidas de rendimiento académico y el promedio de admisión (Cubero y Longhi, 1995; Jiménez-Alfaro y Morales-Fernández, op. cit.). Con el fin de estudiar la validez predictiva de la prueba de admisión a la universidad, algunas de estas investigaciones utilizan como medidas de rendimiento el llamado logro académico, el cual consiste en el número de créditos aprobados por el (la) estudiante multiplicados por la nota obtenida en cada curso. Según nuestro criterio dicha medida incluye dos dimensiones que conviene diferenciar: el desempeño académico y la velocidad del avance de los(as) estudiantes en sus carreras. Mientras que podríamos esperar que el promedio de admisión fuera predictor de ambas dimensiones, también podría darse el caso de que lo fuera únicamente de una de ellas.

En este estudio pretendemos analizar si la nota de admisión está asociada o no con el tiempo que tarda un o una estudiante en graduarse, por lo que eventualmente nuestra metodología podría ser de utilidad en estudios de validez predictiva.

Otro de los aspectos que podríamos esperar respecto de los tiempos de graduación es que aquellos(as) estudiantes con nivel socioeconómico más bajo enfrentarían mayores dificultades para terminar sus carreras y probablemente muchos deberían trabajar mientras estudian, de modo que podrían tardar más en graduarse. Aunque este estudio no contó con acceso a otros indicadores socioeconómicos, la Universidad sí cuenta con información sobre el colegio de procedencia de todo el estudiantado, variable que es conocida como un excelente indicador de nivel socioeconómico. Esta posible relación entre el colegio de procedencia y el tiempo de graduación podría sin embargo verse moderada por la

adjudicación de becas. Puesto que la Universidad de Costa Rica cuenta con un sistema de adjudicación de beca socioeconómica a los(as) estudiantes de bajos recursos, podría ser que dichas becas logren atenuar el efecto negativo de un nivel socioeconómico bajo.

A continuación se explican las técnicas utilizadas para la estimación de la curva de supervivencia y para el análisis de otras variables asociadas a la probabilidad de graduarse.

ESTIMACIÓN DE LA CURVA DE SOBREVIVENCIA: EL MODELO DE KAPLAN-MEIER

El estimador KM fue formulado con el fin de tomar en cuenta la censura en el estudio de los tiempos requeridos para que se presente determinado evento. Típicamente se trataría del fallecimiento de un paciente, lo que explica la terminología que suele emplearse (supervivencia, riesgo, etc.), sin embargo la técnica puede aplicarse a cualquier evento que pueda presentarse una sola vez durante el tiempo estudiado (Kaplan y Meier, 1958). Considérese la función $\hat{S}t_{(j)}$ que expresa la probabilidad de sobrevivir al tiempo $t_{(j)}$. Según la definición de probabilidad conjunta, el modelo de KM asume que la probabilidad de supervivencia al tiempo $t_{(j)}$, es dada por la multiplicación de la probabilidad de supervivencia del momento previo $j-1$ por la probabilidad condicional de supervivencia al tiempo j dado que ha sobrevivido al tiempo $j-1$.

$$\hat{S}t_{(j)} = \hat{S}(t_{j-1}) * \hat{P}(T > t_{(j-1)}) \quad (1)$$

Sustituyendo $\hat{S}(t_{j-1})$ sucesivamente como producto de la función evaluada en tiempos anteriores tenemos que en general la función de supervivencia para el tiempo es igual a:

$$\hat{S}t_{(j)} = \prod_{i=1}^j \hat{P}(T > t_{(i-1)}) \quad (2)$$

Para la estimación de la función de supervivencia en el tiempo j , Kaplan & Meier en 1958 propone el siguiente cálculo:

$$\hat{S}t_{(j)} = \prod_{ii < t} \frac{n_i - d_i}{n_i} \quad (3)$$

donde n_i representa el número de sujetos en riesgo de falla (en nuestro caso de graduarse) en el tiempo t_j y d_i el total de los mismos que efectivamente experimentan el evento (se gradúan) en t_j .

Un aspecto a considerar en el estimador de KM es el de los datos censurados; es decir, aquellas situaciones en las que no es posible conocer el tiempo en que se

presenta el evento. Un caso típico es la denominada censura por la derecha o tipo I, el cual se presenta cuando un individuo no experimenta el evento durante el transcurso del estudio. La censura por la derecha tipo I generalizada se da cuando las unidades entran en el estudio en momentos diferentes pero se ha establecido una fecha en la cual se cerrará el estudio (Gómez, 2004). Así, por ejemplo, en este estudio se analizaron todos los casos de estudiantes que ingresaron a la Universidad entre los años 2000 y 2003 donde se observó el evento de graduación de bachillerato hasta el año 2010. Para la fecha de cierre del estudio, los(as) estudiantes que ingresaron en el 2000 tenían diez años en la Universidad por lo que previsiblemente muchos de ellos(as) podían haber concluido sus estudios; en cambio los que ingresaron en el 2003 tenían solo siete años, de manera que en muchos de esos casos podría no observarse el evento, teniendo que ser tratado como censurado.

El estimador de KM trata los casos de censura eliminándolos de la base para estimación de la probabilidad en el momento en que no se tenga información sobre si se ha dado el evento o no. Para el ejemplo anterior, los(as) estudiantes que ingresaron en el 2003 formarían parte de la n_i que aparece en la ecuación (3), en los tiempos correspondientes a los siete años en que fueron observados, pero a partir del semestre siguiente serían eliminados restandose los casos donde el evento graduación no se ha dado de la magnitud de n_i .

Para realizar la comparación entre las curvas de supervivencia de dos o más subpoblaciones se utiliza la prueba *log-rank*. Para el caso de dos curvas se parte de la hipótesis nula de que las curvas son iguales. El estadístico utilizado es una Chi-cuadrada con $i-1$ grados de libertad:

$$\log_rank = \frac{(\sum_{j=1}^n (m_{ij} - e_{ij}))^2}{Var(\sum_{j=1}^n (m_{ij} - e_{ij}))} \quad (4)$$

donde m_{ij} representa el número de fallos del grupo i en el tiempo j y e_{ij} el número de fallos esperados del grupo i en el tiempo j .

En el número de fallos esperados se calcula la proporción en riesgo por el número de eventos que ocurren en ambos grupos. Por ejemplo para el caso de dos grupos el valor esperado para el grupo 1 en el tiempo j se calcula de la siguiente forma:

$$e_{1j} = \left(\frac{n_{1j}}{n_{1j} + n_{2j}} \right) * (m_{1j} + m_{2j}) \quad (5)$$

REGRESIÓN DE COX

La Regresión de Cox es una técnica utilizada en análisis de supervivencia con el fin de considerar el efecto de un grupo de variables independientes ($x_1, x_2, x_3, \dots, x_p$) sobre las probabilidades de ocurrencia de un determinado evento. El modelo

asume la presencia de dos componentes independientes que determinan el riesgo de ocurrencia del evento: uno que es función del tiempo denominado $h_0(t)$ y el otro que no depende del tiempo sino que es una función exponencial de las variables predictoras (Cox, 1972). Bajo el supuesto de que ambos componentes son independientes, se considera que el riesgo viene dado por la multiplicación de los mismos, obteniéndose la Ecuación (6).

$$h(t, X) = h_0(t) e^{\sum_{i=1}^n \beta_i x_i} \quad (6)$$

En realidad el componente $h_0(t)$ no se utiliza en el análisis, siendo los valores de los coeficientes β_i los que interesan. Desarrollando la ecuación (6) podemos obtener la expresión en (7).

$$h(t, x) = h_0 e^{\beta_1 x_1} e^{\beta_2 x_2} \dots \quad (7)$$

Luego, para el caso donde x_i es una variable dicotómica, si calculamos la razón de momios para $x_i=1$ respecto de $x_i=0$, esta viene dada por la expresión en (8).

$$\frac{h(t, x=1)}{h(t, x=0)} = \frac{e^{\beta_1}}{e^0} = e^{\beta_1} \quad (8)$$

Nótese que (8) no depende de t . Dicho resultado puede ser generalizado para el caso de variables métricas, en cuyo caso la razón de momios se interpreta como el factor en que se multiplica el riesgo por cada unidad de cambio en x_i .

La significancia estadística de los coeficientes puede ser evaluada mediante el estadístico de Wald, la cual considera la hipótesis nula de que los coeficientes planteados en el modelo sean diferentes de cero, es decir, de que el exponencial del coeficiente sea diferente de 1. El estadístico de Wald se obtiene dividiendo el coeficiente estimado (β_j) entre el error estándar de la estimación.

ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

Para el presente estudio se analizó toda la población estudiantil que ingresó a la Universidad de Costa Rica entre los años 2000 y 2003. Considerando como evento de interés la graduación de bachillerato universitario se realizó un seguimiento hasta el año 2010. Para ello se utilizaron las bases de la Oficina de Registro e Información (ORI) y las bases de asignación de becas socioeconómicas de la Oficina de Becas y Atención Socioeconómica (OBAS) de dicha Universidad, para esos mismos años. El tiempo asociado al evento de interés fue considerado en términos del número de semestres. Se aplicó la técnica de análisis de Supervivencia de Kaplan-Meier para analizar el patrón de duración de las carreras de los estudiantes.

Además de estudiar las curvas de supervivencia para la totalidad de los estudiantes de la Universidad, se realizaron análisis independientes por cada una de

las facultades, entre la Sede Rodrigo Facio y las sedes o recintos regionales, así como por sexo. Sólo se tomaron en cuenta las carreras que otorgan el título de grado de Bachiller. El plan de estudio de todas las carreras de grado de Bachillerato tiene una duración de ocho semestres por lo que en principio pueden ser comparados los tiempos reales de graduación de los(as) estudiantes.

Adicionalmente se analizaron posibles diferencias en los tiempos de graduación considerando los promedios de admisión, la asignación de beca socioeconómica y el sexo de los(as) estudiantes. Para ello se trabajó con un modelo de Regresión de Cox.

Los análisis fueron realizados en el programa R versión 2.13.0, mediante el uso de las bibliotecas *survival* y *splines*.

RESULTADOS

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA

Un 49.47% de la población estudiada está constituida por mujeres. El 65.61% de dicha población provenía de colegio público y a un 57.69% de la misma se le había otorgado algún tipo de ayuda mediante una beca socioeconómica.

Estos porcentajes se mantuvieron aproximadamente iguales independientemente de la cohorte según año de ingreso de los(as) estudiantes. La media del promedio de admisión fue de 579.70 ($DE=69.25$) y tampoco se encontraron diferencias significativas por año de ingreso.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA CENSURA PRESENTE EN LAS VARIABLES

Los Cuadros 1, 2, 3 y 4 muestran información sobre el número de estudiantes, eventos (graduaciones) y censuras observadas respectivamente por sexo, sede (o recinto) de la universidad y facultad.

Al analizar la variable sexo se tiene que al momento de finalizar el período de observación no se había graduado el 53% de las mujeres ni el 67% de los hombres (Cuadro 1).

Respecto a las sedes o recintos, el Cuadro 2 muestra que, en tres de ellas, se graduó más del 50% durante el período. Es el caso de la Sede de San Ramón

Cuadro 1. TOTAL DE CENSURAS Y EVENTOS OBSERVADOS (GRADUACIÓN DE BACHILLERATO) POR SEXO. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA				
SEXO	N	NÚMERO DE EVENTOS	CENSURAS	
			ABSOLUTO	PORCENTAJE
Mujer	7353	3491	3862	52,52
Hombre	7511	2507	5004	66,62
Total	14864	5998	8866	59,65

Fuente: Elaboración propia.

(51%), el Recinto de Tareas (54%) y la Sede del Atlántico (59%). Para las demás sedes o recintos en el período de observación no se llegó a graduar el 50% de la población estudiantil.

En cuanto a las censuras por facultad a la que pertenece el o la estudiante al momento de finalizar la observación, sólo en la Facultad de Medicina se graduó más del 50% de los y las estudiantes que ingresaron en los años 2000, 2001, 2002, 2003 (Cuadro 3).

Finalmente, en el grupo de los(as) estudiantes que no poseen beca socioeconómica el porcentaje de censura resultó de 66.19%, lo que quiere decir que al

Cuadro 2. TOTAL DE CENSURAS Y EVENTOS OBSERVADOS (GRADUACIÓN DE BACHILLERATO) POR SEDE O RECINTO. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

SEDE O RECINTO	N	NÚMERO DE EVENTOS	CENSURAS	
			ABSOLUTO	PORCENTAJE
Rodrigo Facio	11296	4280	7016	62,11
San Ramón	1150	583	567	49,30
Tareas	326	177	149	45,71
Atlántico	348	205	143	41,09
Paraíso	200	98	102	51,00
Guápiles	188	74	114	60,64
Libería	776	348	428	55,15
Limón	188	79	109	57,98
Pacífico	392	154	238	60,71
Total	14864	5998	8866	59,65

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 3. TOTAL DE CENSURAS Y EVENTOS OBSERVADOS (GRADUACIÓN DE BACHILLERATO) POR FACULTAD. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

FACULTAD	N	NÚMERO DE EVENTOS	CENSURAS	
			ABSOLUTO	RELATIVO
Bellas Artes	346	168	178	51,45
Letras	1115	234	881	79,01
Ciencias	998	221	777	77,86
Derecho	825	296	529	64,12
Educación	1792	733	1059	59,10
Ciencias Económicas	3159	1361	1798	56,92
Ciencias Sociales	1745	781	964	55,24
Ingeniería	1655	616	1039	62,78
Medicina	686	435	251	36,59
Sedes Regionales	1988	978	1010	50,80
Ciencias Agroalimentarias	555	175	380	68,47
Total	14864	5998	8866	59,65

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 4. TOTAL DE CENSURAS Y EVENTOS OBSERVADOS (GRADUACIÓN DE BACHILLERATO) POR TENENCIA DE BECA SOCIOECONÓMICA. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA				
BECA SOCIOECONÓMICA	N	NÚMERO DE EVENTOS	CENSURA	
			N	PORCENTAJE
No tiene	6289	2126	4163	66,19
Sí tiene	8575	3872	4703	54,85
Total	14864	5998	8866	59,65

Fuente: Elaboración propia.

momento de finalizar el período de observación solo se había graduado el 34% frente a un 45% en el grupo de los que sí disfrutaron de alguna beca socioeconómica por parte de la Universidad (Cuadro 4).

ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LA CURVA DE SOBREVIVENCIA

Al analizar la curva de sobrevivencia para el tiempo de graduación (Figura 1) se encontró que la probabilidad de que un(a) estudiante no se gradúe en 16 semestres es de .63, lo que quiere decir que en dicho período (16 semestres) se espera que únicamente se gradúe el 37% de la población.

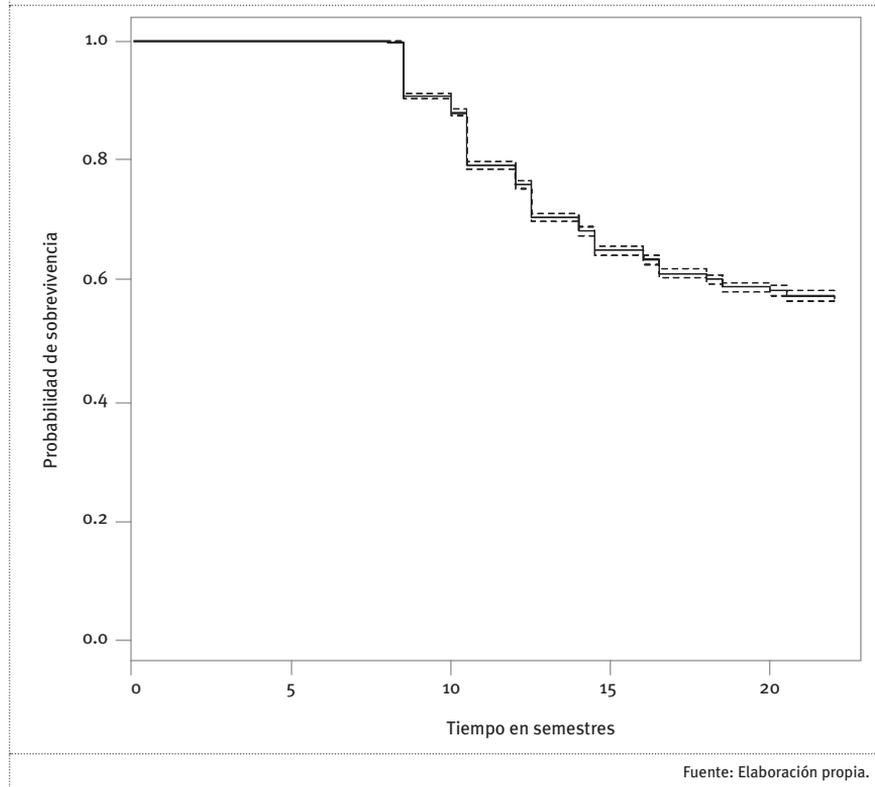
Un problema con estas estimaciones es que, al no contar la Universidad de Costa Rica con un sistema para reconocer cuáles estudiantes han desertado de sus estudios, los porcentajes de graduación se ven afectados al incluir en su base a dichos estudiantes. Para paliar este problema, se utilizaron los resultados del análisis de sobrevivencia con el fin de estimar el porcentaje de deserción. Esto representa en sí mismo un resultado de interés, ya que la Universidad no cuenta con estadísticas precisas al respecto. Para ello asumimos que la curva de sobrevivencia sigue un patrón que se ajusta a una distribución exponencial pero que en lugar de tener asintóticamente a 0 (es decir que para valores altos de la variable tiempo el número de estudiantes no graduados se acerca a cero), tiende a un valor que representa el porcentaje de estudiantes que no concluirán sus estudios, es decir, aquellos que desertaron de sus estudios. De este modo, al ajustar los datos a un modelo como el descrito anteriormente, se obtiene una ecuación como la mostrada en (9), donde S representa el porcentaje de estudiantes que no se han graduado antes del tiempo t .

$$S(t) = B0 + e^{-b1 t} \quad (9)$$

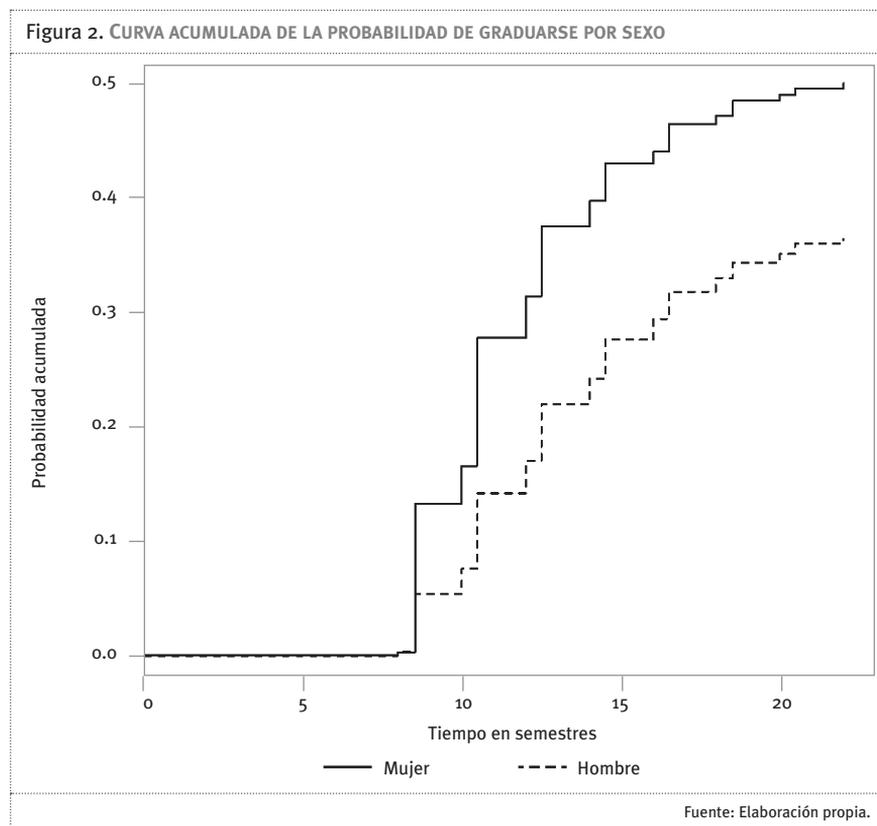
Al calcular el límite de $S(t)$ cuando t tiende a infinito, se obtiene la estimación del porcentaje de deserción, correspondiente a $B0$. Mediante el uso del paquete *nlreg* de *R*, se obtuvo la siguiente ecuación:

$$S(x) = .38074 - \exp(-.08967 t) \quad (10)$$

Figura 1. CURVA DE SOBREVIVENCIA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA PARA EL GRADO DE BACHILLERATO

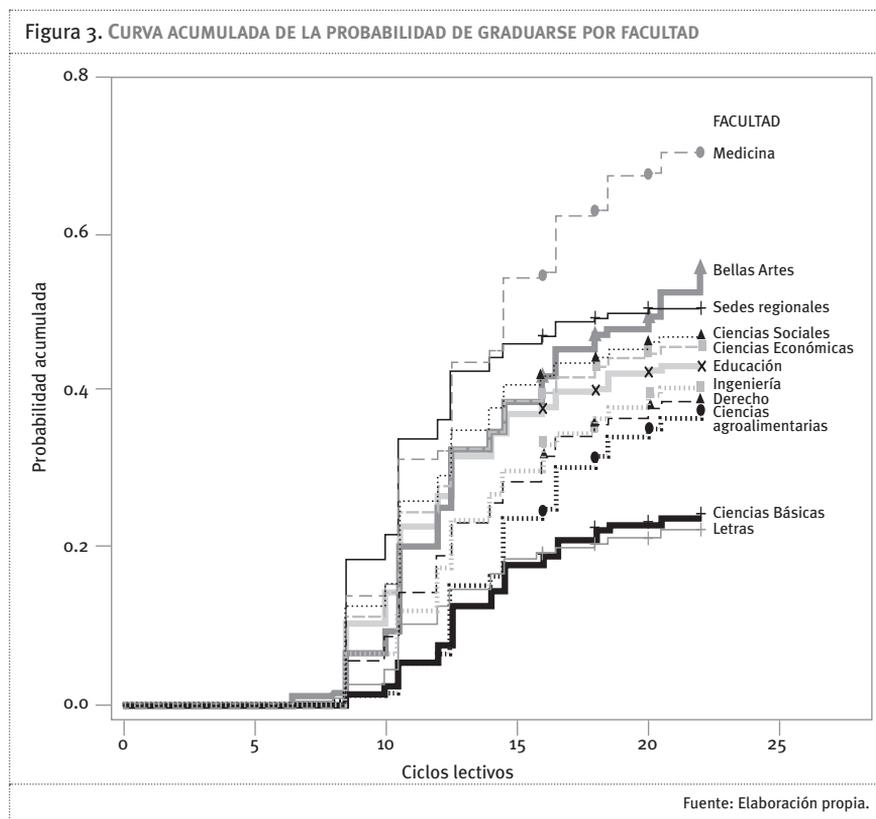


De este modo, la estimación del porcentaje de deserción de los estudios universitarios sería del 38.07%. Ajustando los resultados asumiendo dicho porcentaje de deserción, el 37% que según la estimación inicial se graduaría en 16 semestres se convierte en un 65% respecto de la base de estudiantes que no dejarían sus estudios. Del mismo modo, aunque al realizar el análisis con la totalidad de la muestra no es posible calcular la mediana, ya que para el período analizado solo se alcanzó el 47% de las graduaciones, al ajustar las estimaciones considerando la deserción, el 50% de los estudiantes se graduarían entre 16 y 17 semestres, es decir al octavo año de estudios.

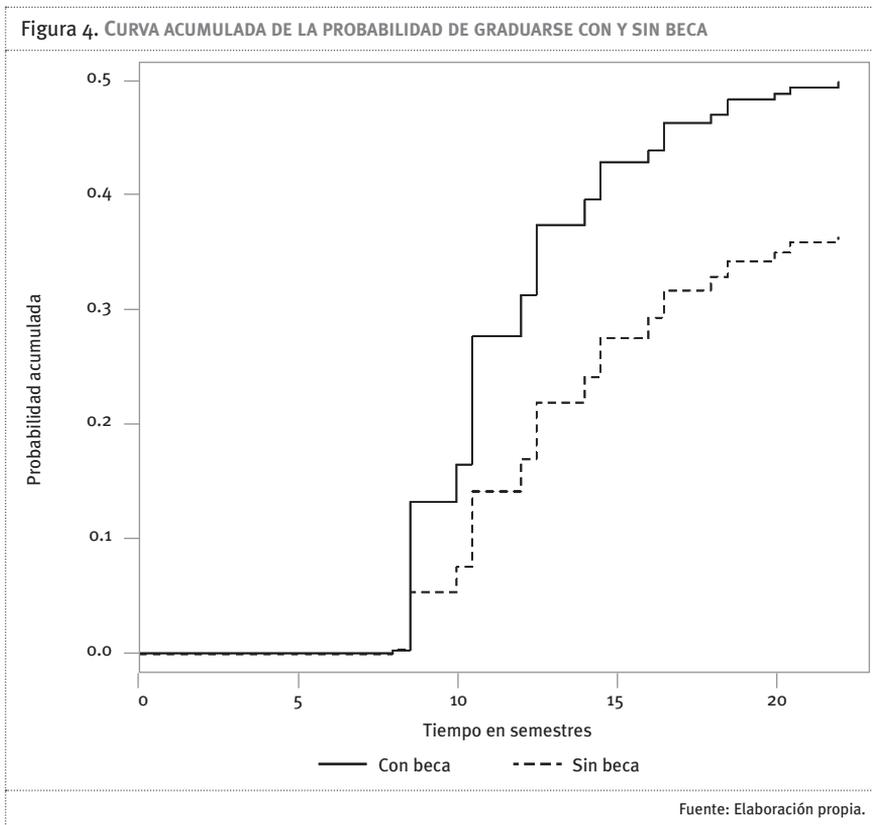


Por otra parte, al considerar el sexo de los(as) estudiantes, la prueba de log-rank mostró que el tiempo que tardan en graduarse las mujeres es significativamente inferior al de los hombres, $\chi^2(1) = 364,20, p < .01$, tal y como se muestra en la Figura 2.

Un análisis comparativo por sede o recintos donde cursa la carrera el o la estudiante utilizando nuevamente la prueba de log-rank, dio evidencia de diferencias significativas entre la Sede Central Rodrigo Facio, ubicada en la capital del país, y el resto de las sedes o recintos alejados de dicha ciudad, $\chi^2(1) = 186,889, p < .01$.



Al compararse las curvas de supervivencia por Facultad se encontraron diferencias estadísticamente significativas, $\chi^2 (10) = 638,402, p < 0,01$. La Facultad que tiene la probabilidad más elevada de graduarse es la de Medicina con ,55 para 16 ciclos lectivos o menos, mientras que la menor es Ciencias Básicas con una probabilidad de ,19 (ver Figura 3).



Finalmente, al comparar las curvas correspondientes a aquellos que disfrutaron de beca socioeconómica con respecto a los que no lo hicieron, nuevamente la diferencia entre las curvas resultó significativa en la prueba de log-rank. Como ejemplo, si un(a) estudiante no contó con beca su probabilidad de graduarse en 15 ciclos lectivos o menos fue de .3 contra una probabilidad de .42 en el caso de que no contara con dicha ayuda (ver Figura 4).

FACTORES ASOCIADOS AL TIEMPO DE GRADUACIÓN

Para estudiar factores asociados al tiempo de graduación se empleó una serie de modelos de regresión de Cox. El primer modelo se muestra en la ecuación (11) y consideró el efecto de tres variables: el colegio de proveniencia del(a) estudiante (público o no público), su nota de admisión (la cual consiste en el promedio de la nota de una prueba de habilidades generales y las notas de los dos últimos años de secundaria), y finalmente el sexo del(a) estudiante.

$$H(t) = H(t0) \cdot e^{(B_1 \cdot Colegio + B_2 \cdot Admisión + B_3 \cdot Sexo)} \tag{11}$$

Como se muestra en el Cuadro 5, los efectos correspondientes a las tres variables resultaron significativos en la prueba de Wald. El exponencial de los coeficientes mostró que los(as) estudiantes provenientes de colegio público (y por tanto gratuito) tenían un 30% más de riesgo de graduarse respecto de aquellos(as) de colegios no públicos (de pago). Este resultado es sorprendente ya que podemos considerar al tipo de colegio de proveniencia como un indicador del nivel socioeconómico de los(as) estudiantes de modo que, contrario a lo encontrado, sería de esperar que quienes provienen de colegios privados tengan un mayor nivel socioeconómico y se gradúen más rápido.

Los resultados respecto de la nota de admisión en cambio fueron coherentes con lo esperado. Por cada aumento de 100 puntos en dicha nota (cuyo valor máximo es de 800) se encontró que el riesgo de graduarse aumenta en un 42%.

Finalmente, el ser hombre implica que el riesgo de graduarse es de 0,58 con respecto de ser mujer, es decir, 42% menor que el de las mujeres.

Un segundo modelo fue empleado para entender mejor el patrón encontrado. En este se incluyó, además de las variables del primer modelo si el(la) estudiante había disfrutado de una beca de asistencia socioeconómica (ecuación 12). Dicha beca corresponde a una exoneración (total o parcial) del pago de la matrícula que brinda la Universidad de Costa Rica a aquellos estudiantes que por razones socioeconómicas lo requieren. Con esto se pretendía comprender el hecho contraintuitivo de que los estudiantes provenientes de colegios publicos se graduan más rápido.

$$H(t) = H(t0) \cdot e^{(B_1 \cdot Colegio + B_2 \cdot Beca + B_3 \cdot Admisión + B_4 \cdot Sexo)} \tag{12}$$

VARIABLES	B	EXP(B)	SE(B)	Z	INTERVALO DE CONFIANZA	
					INFERIOR	SUPERIOR
Colegio	0,26	1,296 ***	0,0282	9,2	1,2267	1,3701
Admisión	0,348	1,416 ***	0,0188	18,5	1,3648	1,4692
Sexo	-0,548	0,578 ***	0,0263	-20,8	0,5489	0,6086

Fuente: Elaboración propia.

VARIABLES	B	EXP(B)	SE(B)	INTERVALO DE CONFIANZA	
				INFERIOR	SUPERIOR
Colegio	-0,018	0,98168	0,034	0,92	1,05
Beca	0,491	1,63313 ***	0,033	1,53	1,74
Admisión	0,374	1,45291 ***	0,019	1,40	1,51
Sexo	-0,546	0,57905 ***	0,026	0,55	0,61
*** = $p < 0.001$					
Fuente: Elaboración propia.					

Al incorporar la variable de si el(la) estudiante posee beca socioeconómica, el colegio de procedencia no fue estadísticamente significativo, mientras que las demás variables sí lo fueron (Cuadro 6). Los y las estudiantes con beca socioeconómica muestran en este modelo un riesgo 63% mayor de graduarse con respecto a los que no poseen beca. De forma similar respecto del modelo 1, por cada 100 puntos en la nota de admisión hay un riesgo 45% mayor de graduarse y el ser hombre representa un riesgo de graduarse de 0,58, es decir 42% menor que el de las mujeres (Cuadro 6).

Estos resultados sugieren que el contar con beca socioeconómica es el factor que hace que estudiantes con menor nivel socioeconómico tengan mayores probabilidades de graduarse. Esto puede deberse al hecho de que la beca socioeconómica funcione como una ayuda para que los estudiantes puedan realizar sus estudios satisfactoriamente, o bien puede ser que esta se convierta en una presión para ganar los cursos, dado que en caso contrario la universidad puede disminuir o quitarles la ayuda.

Posteriormente el modelo 2 fue aplicado por separado a los(as) estudiantes de la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica y a aquellos pertenecientes a otras sedes, las cuales se encuentran en otros lugares fuera de la capital del país. Para la Sede Rodrigo Facio, lo mismo que para toda la población de estudiantes, el sexo, la nota de admisión y la beca resultaron significativos al 1%, y los coeficientes muestran efectos similares sobre el riesgo de graduarse a los encontrados en los análisis que incluyen a toda la población, tal y como se muestra en el Cuadro 7. El colegio de procedencia, en cambio, resultó significativo al 5%. Este último patrón es sin embargo coherente con la explicación de que la beca de asistencia socioeconómica es la causante del resultado inesperado respecto del colegio de procedencia, puesto que al incluirse ambas variables el coeficiente del colegio muestra que los(as) estudiantes de instituciones públicas tienen menores probabilidades de graduarse (un 10% menos) que aquellos(as) de instituciones no públicas.

Cuadro 7. COEFICIENTES DE LA REGRESIÓN DE COX POR SEDES O RECINTOS					
VARIABLES	B	EXP(B)	SE(B)	INTERVALO DE CONFIANZA	
				INFERIOR	SUPERIOR
SEDE RODRIGO FACIO					
Colegio	-0,106	0,89954 **	0,03818	0,835	0,969
Beca	0,435	1,54435 ***	0,03782	1,434	1,663
Admisión	0,509	1,66355 ***	0,02247	1,592	1,739
Sexo	-0,552	0,57573 ***	0,03113	0,542	0,612
SEDES O RECINTOS REGIONALES					
Colegio	0,046	1,047	0,08525	0,886	1,2376
Beca	0,480	1,61591 ***	0,0727	1,401	1,8634
Admisión	0,343	1,40863 ***	0,04148	1,299	1,5279
Sexo	-0,555	0,57395 ***	0,04943	0,521	0,6323
*** = p < .001, ** = p < .01					
Fuente: Elaboración propia.					

Para las sedes regionales en cambio, el colegio de procedencia no resultó estadísticamente significativo, mientras que las otras variables lo fueron al 1% (Cuadro 7). A partir de estos resultados se puede decir que la variable colegio, en las sedes regionales, no parece aportar valor explicativo al modelo, la variable posesión de beca socioeconómica parece tener una mayor influencia (un aumento del 62% en el riesgo) en el modelo establecido para las sedes regionales con respecto al modelo establecido para la sede Rodrigo Facio, mientras que la nota de admisión tiene una mayor influencia para el modelo establecido para la Sede Rodrigo Facio con respecto al establecido para las sedes regionales, donde el riesgo aumenta solo el 41% por cada 100 puntos en la nota de admisión.

Finalmente, el modelo 2 también fue aplicado por separado a las diferentes facultades de la Sede Central Rodrigo Facio. Como se observa en el Cuadro 8, mientras que en general los patrones son similares a los descritos para toda la población de estudiantes, algunas particularidades pueden encontrarse en ciertas facultades. Así encontramos que en la Facultad de Letras el riesgo de graduarse por poseer beca es de 2,86 veces con respecto a los que no tienen, efecto muy superior al encontrado en el resto de la universidad; mientras que en otras escuelas la variable no resulta significativa. En cuanto a la nota de admisión, la Facultad de Ciencias Básicas y la Facultad de Ingeniería presentan aumentos en el riesgo de graduarse por cada 100 puntos superiores al 100%, mientras en otras como en Medicina, Educación y Derecho, el efecto no es significativo.

Cuadro 8. COEFICIENTES DE LA REGRESIÓN DE COX POR FACULTAD. UNIVERSIDAD DE COSTA RICA						
VARIABLES	B	EXP(B)	SE(B)	SIG	INTERVALO DE CONFIANZA	
					INFERIOR	SUPERIOR
ARTES						
Colegio	-0,029	0,971	0,187		0,674	1,400
Beca	0,288	1,334	0,186		0,928	1,920
Admisión	0,404	1,497	0,119	***	1,185	1,891
Sexo	-0,339	0,713	0,158	*	0,523	0,971
LETRAS						
Colegio	-0,163	0,850	0,160		0,621	1,163
Beca	1,052	2,862	0,164	***	2,077	3,945
Admisión	0,294	1,342	0,114	**	1,074	1,677
Sexo	-0,684	0,505	0,146	***	0,379	0,672
CIENCIAS BÁSICAS						
Colegio	-0,028	0,972	0,164		0,705	1,341
Beca	0,162	1,176	0,163		0,855	1,618
Admisión	1,043	2,838	0,104	***	2,313	3,482
Sexo	-0,562	0,570	0,135	***	0,437	0,743
DERECHO						
Colegio	-0,062	0,940	0,147		0,704	1,255
Beca	0,238	1,269	0,145		0,955	1,686
Admisión	0,129	1,138	0,095		0,945	1,369
Sexo	-0,360	0,697	0,121	**	0,551	0,883
EDUCACIÓN						
Colegio	-0,062	0,940	0,147		0,704	1,255
Beca	0,238	1,269	0,145		0,955	1,686
Admisión	0,129	1,138	0,095		0,945	1,369
Sexo	-0,360	0,697	0,121	**	0,551	0,883
CIENCIAS ECONÓMICAS						
Colegio	-0,231	0,794	0,069	***	0,694	0,909
Beca	0,494	1,639	0,068	***	1,435	1,873
Admisión	0,256	1,291	0,045	***	1,183	1,409
Sexo	-0,478	0,620	0,055	***	0,557	0,690
Colegio	0,036	1,036	0,088		0,872	1,231
Beca	0,489	1,631	0,087	***	1,375	1,935
Admisión	0,546	1,726	0,050	***	1,563	1,905
Sexo	-0,663	0,515	0,079	***	0,441	0,601

CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE

VARIABLES	B	EXP(B)	SE(B)	SIG	INTERVALO DE CONFIANZA	
					INFERIOR	SUPERIOR
Colegio	-0,110	0,896	0,111		0,721	1,113
Beca	0,344	1,411	0,109	**	1,141	1,746
Admisión	0,795	2,215	0,067	***	1,943	2,525
Sexo	-0,228	0,796	0,104	*	0,649	0,976
MEDICINA						
Colegio	-0,017	0,983	0,120		0,778	1,243
Beca	0,134	1,143	0,120		0,903	1,446
Admisión	-0,052	0,949	0,064		0,836	1,077
Sexo	-0,508	0,602	0,113	***	0,482	0,751
AGROALIMENTARIAS						
Colegio	-0,017	0,983	0,199		0,666	1,450
Beca	0,492	1,636	0,195	*	1,116	2,398
Admisión	0,306	1,358	0,148	*	1,016	1,815
Sexo	0,025	1,026	0,156		0,755	1,394
*** = $p < 0$, ** = Significancia $p < 0,01$, * = Significancia $p < 0,05$						
Fuente: Elaboración propia.						

DISCUSIÓN

Tal y como se ilustra en el presente estudio, la aplicación de las herramientas de análisis de sobrevivencia utilizando el estimador κM y la Regresión de Cox, se constituye en una alternativa estadística útil y adecuada para el estudio de los tiempos de graduación. La información que brinda este tipo de análisis es claramente superior a la que podría obtenerse mediante el cálculo de las medias. En el caso particular de la Universidad de Costa Rica, las curvas de sobrevivencia de κM mostraron estimaciones del tiempo de graduación relativamente altas en comparación con lo proyectado de acuerdo a la planificación curricular de las carreras. Así, al cabo de ocho años (16 semestres), el modelo estima que solo el 37% de los estudiantes habrían concluido sus estudios de bachillerato, en contraste con los planes de estudio que organizan sus carreras en solo ocho ciclos lectivos. De este modo la duración estimada es del doble del tiempo estipulado por los planes de estudio. Sin embargo esta estimación no contempla el hecho de que algunos de estos estudiantes en realidad no continuaron sus estudios.

A partir del mismo modelo se estimó que el porcentaje de estudiantes en dicha condición de deserción sería de aproximadamente 38%. Al eliminar ese grupo de estudiantes de los cálculos, la estimación ajustada arroja un 65% que completarían sus estudios al cabo de ocho años. Este nuevo cálculo continúa mostrando un tiempo relativamente alto para completar los estudios de bachillerato, por ejemplo si lo comparamos con estadísticas de otros países. Así, Astin y

Oseguera (2005) reportan que en las instituciones de los Estados Unidos al cabo de seis años, se obtiene una graduación del 50%, mientras que según nuestras estimaciones en la UCR este valor se alcanzaría después de ocho años.

Respecto de los factores asociados con el tiempo de graduación, se encontró que las mujeres muestran tiempos más cortos que los hombres, y que las sedes regionales tienen tiempos inferiores que la Sede Central. Mediante la aplicación de la Regresión de Cox se encontró que la nota de admisión afectaba el tiempo de graduación, de manera que los (las) estudiantes con mejores promedios tienden a finalizar antes sus carreras. Igualmente se encontró un efecto significativo del colegio de procedencia, sin embargo la dirección de esta relación fue contraria a la esperada, ya que aquellos estudiantes provenientes de colegios de pago mostraron tendencia a tardar más en finalizar sus carreras. Este patrón parece explicarse por el hecho de que la Universidad de Costa Rica provee de beca a los estudiantes de condición socioeconómica baja. Adicionalmente, existe cierta presión para los estudiantes que gozan de esta ayuda, ya que de no mostrar avance en sus programas, la Universidad podría retirarles dicha beca. Una vez incluida la variable correspondiente a la presencia de beca de asistencia socioeconómica, el efecto del colegio se muestra significativo en la dirección esperada. Al estratificar por sede, esta situación se mantiene únicamente en la Sede Central, ya que el efecto del colegio no aparece como significativo en las demás, lo cual tiene sentido por la menor presencia de colegios privados (de pago) en la periferia del país. Es importante señalar que la procedencia de colegio privado ha mostrado ser un excelente predictor de nivel socioeconómico alto.

En general, estos hallazgos sugieren que la prueba de admisión es un buen predictor de la duración de la carrera, lo cual puede ser interpretado como evidencia de validez psicométrica de la misma. Es cierto que el efecto de la PAA en tanto indicador de aptitud puede estar confundido con el nivel socioeconómico del(a) estudiante (Montero y Villalobos, 2004), sin embargo el efecto se mantiene al incluir el colegio de procedencia y es conocido el hecho de que la procedencia de colegios privados es un buen predictor de nivel socioeconómico (Fernández y Del Valle, 2013). De todos modos hay que considerar el hecho de que la nota de admisión se utiliza también como criterio para que los estudiantes escojan la carrera de sus preferencias, de modo que estudiantes con bajas puntuaciones pueden terminar empadronándose en carreras que no sean las de su interés, de modo que la falta de motivación pueda ser un factor que incida en mayores tiempos para concluir los estudios.

Como se dijo anteriormente, el tipo de colegio de procedencia resulta un buen indicador del nivel socioeconómico. De hecho, esta variable es utilizada como uno de los indicadores que mejor funcionan para predecirlo, con fines de asignación de becas en la UCR. Al respecto esta investigación provee evidencia de que el sistema de beca parece tener un efecto atenuador con respecto de la condición socioeconómica de los estudiantes, ya que al considerarse ambas variables simultáneamente en Regresiones de Cox se muestran efectos en direcciones opuestas. Ya que la asignación de beca está relacionada de forma inversa con el nivel socioeconómico y, específicamente con el tipo de colegio de procedencia, se

puede explicar el que al incluirse únicamente esta última variable no se obtenga un efecto estadísticamente significativo.

REFERENCIAS

- Astin, A.W. & Oseguera, L. (2005). *Degree Attainment Rates at American Colleges and Universities*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute at UCLA.
- Astin, A.W. & Oseguera, L. (2012). Pre-College and institutional influences on Degree Attainment. Seidman, A. (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (245-277). Washington, DC: American Council on Education/Praeger Series on Higher Education.
- Bergeron, D. y Flores, A. (2015). *Improving College Access and Degree Attainment Through an Early Guarantee of Federal Financial Aid*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Carrell, S.E. & Sacerdote, B. (2013). *Why do college-going interventions work?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Carruthers, C.K. & Özek, U. (2016). Losing HOPE: Financial aid and the line between college and work. *Economics of education review*, 53, 1-15.
- CONARE (1993). *Perfil de los graduados de Educación Superior Universitaria Estatal*. San José, Costa Rica: OPES.
- CONARE (2001). *La situación laboral y otras características de los graduados de 1998 de las Universidades Estatales*. San José, Costa Rica: OPES.
- Cox, D.R. (1972). Regression Models and Life-Tables. *Journal of the Royal Statistical Society*, 34, 187-220.
- Cubero, V. M. y Longhi, E. (1995). Validez Predictiva de los Puntajes de Admisión y Confiabilidad de la Prueba de Aptitud Académica. *Actualidades en Psicología*, 11, 88-89.
- Engle, J. y O'Brien, C. (2007). *Demography is not destiny: Increasing the graduation rates of low-income college students at large public universities*. Washington: The Pell Institute.
- Fernández, A. y Del Valle, R. (2013). Desigualdad educativa en Costa Rica: La brecha entre estudiantes de colegios públicos y privados. Análisis con los resultados de la evaluación internacional PISA. *Revista CEPAL*, 111, 37-57.
- Gómez, G. (2004). *Análisis de supervivencia*. Barcelona, España.
- Hosmer, D.W., Lemeshow, S. y Sturdivant, R.X. (2013). *Applied logistic regression*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Jiménez-Alfaro, K. y Morales-Fernández, E. (2010). Validez predictiva del Promedio de Admisión de la Universidad de Costa Rica y sus componentes. *Actualidades en Psicología*, 23, 21-55.
- Kaplan, E. L. & Meier, P. (1958). Nonparametric Estimation from Incomplete Observations. *Journal of the American Statistical Association*, 53, 457-481.
- Montero, E. y Villalobos, J. (2004). *Estudio Comparativo del Promedio de Admisión a la Universidad de Costa Rica y sus Componentes: Aplicación del Año 2001*. San José, Costa Rica: Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica, Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.
- Montero, E., Rojas-Rojas, E., Negrín-Hernández, M. y Francis-Salazar, S. (2015). Efecto de una capacitación sobre los puntajes de la prueba de admisión de la Universidad de Costa Rica: una aproximación bayesiana. *Actualidades en Psicología*, 119, 115-139.
- Programa Estado de la Nación (2015). *Vigésimo primer Informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible*. San José, Costa Rica: PEN.
- Reglamento del Proceso de Admisión mediante la Prueba de Aptitud Académica (2003). *Gaceta Universitaria Universidad de Costa Rica*, San José, Costa Rica, 7 de marzo del 2003.

Recibido el 18 de junio de 2015
 Revisado el 17 de diciembre de 2015
 Aceptado el 18 de febrero de 2016



e



d



COMPRENSIÓN LECTORA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL: HACIA UN DEBATE SOBRE EL AJUSTE DE LOS SISTEMAS DE MEDICIÓN ESTANDARIZADOS Y SU APLICACIÓN EN ENTORNOS DE CULTURA POPULAR URBANA EN CHILE

Reading comprehension and intercultural education: opening a debate about changing Chile's standardised measurement systems and their application in the context of popular urban culture

MARCELA A. AMAYA GARCÍA*

Resumen. La presente revisión del estado del arte tiene por objetivo debatir respecto de la pertinencia que tienen los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados en Chile en contextos de cultura popular urbana. De este modo, se establece la relevancia de conjugar dos núcleos teóricos que, hasta ahora, han estado disociados: la disciplina lingüística a través del fenómeno de la comprensión lectora y el campo de los estudios interculturales en cuanto al abordaje de la realidad de sujetos en situación de diversidad educativa. Es decir, quienes asisten a escuelas donde se aborda la comprensión lectora, partiendo de una serie de estrategias nacidas desde la Didáctica de la Lengua tradicional y sobre la base del Modelo Pedagógico de Lectura, soslayando la subjetividad de los estudiantes con el fin de mejorar los rendimientos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, tales como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Palabras clave: Comprensión lectora, educación intercultural, sistemas de medición estandarizada, cultura popular urbana, estudios interculturales

Abstract. *The objective of this appraisal of the current state of reading comprehension measurement systems used in Chile is to discuss their application in the context of popular urban culture. In this way we can determine the potential benefits of combining two theoretical areas which, until now, have been separate: the linguistic discipline through the phenomenon of reading comprehension, and the field of intercultural studies. This is in terms of the approach taken towards individuals from diverse educational contexts, but who attend schools where reading comprehension is taught, and starting with a series of strategies developed from traditional Language Didactics and built on a foundation of the Modelo Pedagógico de Lectura (Teaching Model for Reading) which leaves the subjective situations of the students out of the equation. The aim is to improve performance in national and international examinations such as Chile's Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Education Quality Measurement System, or SIMCE) and the Programme for International Student Assessment (PISA).*

Keywords: *Reading comprehension, intercultural education, standardized measurement systems, popular urban culture, intercultural studies*

La temática de la comprensión lectora se ha situado con relevancia en el espacio público en Chile como tema de debate, puesto que son numerosos los elementos que, de manera fragmentaria, han ido permitiendo constatar el déficit de ésta entre la población chilena y, en particular, entre los estudiantes. Por ejemplo, se verifica una escasa presencia de la industria del libro en Chile. Uribe (2006) puntualiza que «hay en total en Chile 384 librerías de las cuales 190 se localizan en la capital, es decir, un 49% de ellas» (p. 27). A esto se debe agregar que en el país los libros son gravados con el 19% del impuesto a las ventas y servicios, al igual que cualquiera de los otros bienes que se tranzan en el mercado, por lo cual «8 de cada 10 personas considera que los libros son caros, y uno de cada 5 se sentiría motivado a comprar más libros si no tuvieran IVA [Impuesto al Valor Agregado]» (Fundación La Fuente y Adimark GFK, 2010, p.12).

Concomitantemente, se tiene el nimio consumo de literatura a nivel individual. Cifras entregadas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2005) indican que durante el 2005 la lectura de libros entre los santiaguinos ascendía a 39,9% y el porcentaje en el resto del país ascendía a 41,5%. Información del 2010 presentada por la Fundación La Fuente y Adimark da cuenta que la situación respecto de los hábitos de lectura de los chilenos ha ido en desmedro, sobrepasando los no lectores el 50% de la población (Fundación La Fuente y Adimark GFK, 2010) y, un trabajo reciente desarrollado por McDonald's y TNS en Latinoamérica (2014) plantea que el 44% de los padres chilenos no les leen nunca o casi nunca a sus hijos.

Específicamente, respecto de las mediciones referidas a comprensión lectora las cifras son preocupantes. Investigaciones de organismos locales revelan que el 84% de la población en general no logra comprender lo que lee (Centro de Microdatos Universidad de Chile, citado por EMOL, 2011) y que un 44% de la población adulta trabajadora en Chile se encuentra en una situación de analfabetismo funcional en textos (Centro de Microdatos Universidad de Chile y OTIC de la Corporación de Capacitación de la Construcción, 2013).

Por su parte, los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en las mediciones estandarizadas internacionales ratifican la tendencia. Mientras en el 2009 Chile obtuvo en la Prueba Pisa de Lenguaje 449 puntos promedio, ubicándose en el lugar 44 entre 65 países —44 puntos bajo el puntaje promedio OCDE (MINEDUC-OCDE, 2009)—, en 2012 los estudiantes chilenos lograron 441 puntos, situándose en el puesto 47 de un total de 65 países, 55 puntos debajo del nivel OCDE (EMOL, 2013).

Una situación similar se registra a nivel nacional en la Prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), cuya baja sostenida en los promedios dio lugar al establecimiento el año 2010, por parte del Ministerio de

* Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural; Magíster en Lingüística, Mención Sociolingüística Hispánica por la Universidad de Santiago de Chile; Máster en Docencia Universitaria por la Universidad de Sevilla; Licenciada en Comunicación Social y Periodista por la Universidad de Santiago de Chile. Académica de la Escuela de Educación en Castellano.

Educación, del llamado mapa de los colegios rojos, documento destinado a identificar los establecimientos con bajo rendimiento académico, los que, en general, se localizan en sectores vulnerables (Álvarez y Peña, 2011).

Precisamente, este tipo de medidas han puesto en el tapete a nivel nacional la pertinencia de la aplicación de pruebas de evaluación estandarizada para medir comprensión lectora a estudiantes en diversidad educativa, pues el problema se centra en que los colegios que obtienen los puntajes más bajos atienden a niños de sectores populares, quienes no pueden optar dada su condición socioeconómica por otro tipo de educación que no sea la municipalizada¹. Sin ir muy lejos, el año 2012 en la Prueba PISA de Lectura, «los municipales sacaron 412, los subvencionados 449 y los pagados 522» (La Segunda, 2013). Es decir, entre los niños que reciben educación financiada por el Estado chileno y los que acceden a educación pagada por sus padres se verifica una brecha de 110 puntos. La situación se repite a nivel local en la Prueba SIMCE, en la que, por ejemplo, el año 2011 la diferencia entre establecimientos municipales que atienden a estudiantes vulnerables y establecimientos particulares pagados ascendió a 66 puntos (La Segunda, 2012).

A fin de ahondar en esta problemática surge la presente revisión del estado de la cuestión, que en su primera parte aborda los antecedentes de las políticas educativas relacionadas a la comprensión lectora, las cuales han sido concebidas desde el paradigma de la racionalidad instrumental y el Neoliberalismo. Más adelante, se plantea la dicotomía subyacente (homogenización o rescate de la identidad) al aplicar evaluaciones estandarizadas a sujetos de la cultura popular urbana. Posteriormente, se profundiza en el rol que ha jugado la Lingüística Universalista en relación al conocimiento/reconocimiento de la comprensión lectora de sujetos en diversidad, en específico, en diversidad educativa. Por último, en las conclusiones, considerando el paradigma de la educación intercultural, se plantea la necesidad de incorporar elementos culturales en las evaluaciones objetivas y propender al uso de evaluaciones auténticas con el objeto de rescatar la alteridad, entre otros.

RACIONALIDAD INSTRUMENTAL Y NEOLIBERALISMO: ANTECEDENTES DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELATIVAS A LA COMPRESIÓN LECTORA

La metafísica del sujeto universal constituyente y el conocimiento como fuente de progreso civilizatorio junto con la racionalidad instrumental inspiró durante el siglo xx las concepciones educativas más relevantes, donde la escuela ha operado como dispositivo para perpetuar el orden racional en tanto táctica

1 En Chile el sistema educacional presenta tres tipos de administraciones: a. escuelas municipalizadas, que son administradas por los municipios y reciben recursos directos del Estado; b. escuelas subvencionadas, que son administradas por sostenedores, siendo los recursos estatales administrados por éstos; c. escuelas privadas, que son administradas por particulares y no reciben recursos del Estado.

individualizante del aparato estatal (Amaya, 2013). Chile, por cierto, no ha estado ajeno de esta lógica, muy por el contrario. Esto fue acentuado a partir del establecimiento del Neoliberalismo entendido como «(...) una corriente de pensamiento que se inscribe dentro del marco del pensamiento liberal» (Castañeda, s/f., s/n.).

En lo particular, este sistema político, económico y filosófico se instala en Chile en 1973 con la Dictadura de la Junta Militar, donde las políticas neoliberales surgen y se heredan como prácticas de los denominados *Chicago Boys*. A juicio de Délano y Traslaviña (1989) «los resultados sociales de este experimento son altamente desfavorables para la proyección futura del modelo económico, pues reproduce un sistema que tatúa en la piel de los individuos las diferencias de las desigualdades sociales» (p. 8).

Vidal (2006), en un mismo sentido, señala que si bien el sistema educacional chileno ha logrado avanzar en la cobertura, persisten las inequidades en relación, esencialmente, a dos temas centrales: las oportunidades de aprendizaje y los años de escolarización. De acuerdo a la autora, esto se debe a la implementación del sistema del neoliberalismo económico, el cual ha influido en la educación. La autora puntualiza que «la estratificación del sistema educacional tiende a reproducir la estratificación social y a su vez el origen social es un factor decisivo del niño o la niña en el sistema escolar» (p. 139). Ella establece en dos, los focos de desigualdad: de resultados en el colegio, pues son claves los factores familiares, tales como el nivel de escolarización de los padres, redes familiares, etc. y, de resultados finales, o sea, acceso expedito a la educación superior y al mundo laboral.

Una reflexión complementaria sobre el punto anterior realizan Quintriqueo & Maheux (2004), citados por Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005), quienes sostienen que la «relación entre la realidad sociocultural, por una parte, y la representación de la escuela y de la educación, de otra parte, están ligadas a una concepción que cada sociedad tiene respecto de la formación de la persona» (p. 208). Por ejemplo, si se revisan los Planes y Programas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación² proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) se observa que presentan una marcada inclinación hacia una mirada técnica (Amaya, 2013); es decir, se pone énfasis en el cumplimiento de objetivos y metas, cuyo origen estaría en «el advenimiento de la educación de masas (...) relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada (...)» (op. cit., p. 278, citando a Kemmins, 1998, p. 48). Por lo tanto, se podría decir que esto tendría relación con lo que Freire (1972) denomina fenómeno de la deshumanización, el cual surgiría como consecuencia de la opresión intra micro-cosmos educativo, puesto que considera el abandono de las interrogantes básicas del sujeto.

Aún más, se entiende que esta concepción de la educación se inscribe en el quehacer pedagógico, pues, como señala Warr (1996), los profesores no pueden

2 La asignatura Lenguaje y Comunicación se encuentra establecida en el currículum nacional chileno y tiene por foco la enseñanza de 1° Básico a 4° Medio de la lengua materna.

desligarse de sus visiones teóricas ni creencias. Una postura similar presenta Contreras (2010), quien plantea que «(...) al considerar el conjunto de las creencias y la relación entre lo que se debe y creen hacer, los resultados indican que los profesores se sitúan entre dos teorías sobre el aprendizaje cercanas a un modelo tradicional: la teoría directa y la interpretativa» (p. 1).

Específicamente, la situación de la comprensión lectora en tanto problema social en Chile ha sido abordado desde la implementación de políticas públicas educativas compensatorias, destinadas a intervenir sobre el fenómeno de manera técnica. Este es el caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248) (MINEDUC, 2008), que plantea la intervención activa por parte del Estado en establecimientos educacionales a los que asisten estudiantes, cuya situación socioeconómica dificulta sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Cabe señalar que este cuerpo legal nace el 2008 a raíz de los bajos puntajes obtenidos a nivel nacional en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) entre los años 2000-2004 en las áreas de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Estudio y Comprensión de la Sociedad (Biblioteca Congreso Nacional, 2008).

En este contexto, los programas de mejoramiento educativo existentes en aquel período, tales como el P900 o Programa de las 900 Escuelas, las Escuelas Críticas, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad (MECE) Básica, los Liceos para Todos y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y de la Equidad (MECE) Rural³ no estaban rindiendo los frutos esperados por las autoridades ni respondiendo a los principios de base de la Reforma Educacional; esto es, la calidad y equidad de la educación (Donoso, 2004, retomando a García-Huidobro y Cox, 1999). Tampoco se verificaba la puesta en práctica de las recomendaciones de organismos internacionales, como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en cuanto al rol clave que debía cumplir la educación en el logro de una sociedad productiva y equitativa (op. cit., también retomando a García-Huidobro y Cox, 1999).

Asimismo, si bien la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) no aparece abiertamente como un actor en juego durante el proceso de formulación de la Ley 20.248 como política pública, sí es posible señalar que constituye un grupo de interés cuya presión fue crucial al establecer vínculos con Chile, puesto que este país para ingresar a dicho organismo como miembro debía responder a ciertos parámetros establecidos, mejorando sus prácticas, entre ellas, las educativas.

Así, los establecimientos educacionales chilenos (municipalizados y subvencionados), para operar bajo los beneficios de la Ley 20.248, están obligados a presentar un Plan de Mejoramiento Educativo, que fije y comprometa metas de

3 La enumeración corresponde a la serie de programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas de educación básica y media, en contextos urbanos, impulsados por el Ministerio de Educación a partir de 1990.

efectividad en relación al rendimiento académico de los estudiantes en función del puntaje SIMCE, teniendo que efectuar un diagnóstico obligatorio de la velocidad lectora de los estudiantes de 1° a 4° Básico y de comprensión lectora desde Pre kínder a 4° Básico (Muñoz, 2009).

Todo lo antes descrito, siguiendo a De la Fuente (2013), se explica en el marco de que la asignatura de Lenguaje y Comunicación ha vivido un desajuste estructural, producto de la implementación de «las leyes y decretos reguladores que se encargaron de ir ocultando, sustituyendo y desviando la formación humanista en la Educación Básica y Media» (p. 15), agregando que «las zonas ocultas del currículo en Básica y Media omiten o reducen a su mínima expresión la relevancia de la literatura, el valor de la palabra, las ciencias sociales, la importancia de las artes y la filosofía para el desarrollo del pensamiento situado y de la conciencia crítica, etc.» (p. 15).

Por último, según Amaya (2013) lo antes descrito ha sido posible dado que en Chile existe un escenario educativo, cuya «(..) base universalista-liberal, reproduce la cultura de las clases dominantes, dejando con ello fuera el reconocimiento y respeto por la alteridad, o sea, la diversidad» (p. 277).

EVALUACIÓN ESTANDARIZADA EN CONTEXTOS DE CULTURA POPULAR URBANA: HOMOGENEIZACIÓN VERSUS IDENTIDAD

Con la integración definitiva de Chile al grupo de la OCDE a fines del año 2007, se hizo necesario cambiar el enfoque educativo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, determinando el propósito de enseñanza para un país en vía de desarrollo. En este ajuste se integra la definición de competencia de acuerdo a lo estipulado en el informe de la OCDE 2009.

En el ajuste curricular se definieron algunos aspectos teóricos basados en el desarrollo de competencias para el modelo del aprendizaje en los cuales se encuentra el Modelo de Destrezas y el Modelo Holístico (MINEDUC, 2009). El Modelo de Destrezas se relaciona con el dominio del código con el cual interactúa el estudiante y con el desarrollo de textos de distintas tipologías con intención comunicativa. A su vez, el Modelo Holístico emplea todos los elementos de una situación comunicativa con el fin de motivar a los estudiantes a la lectura. El desarrollo de las competencias básicas que planteaba el Ministerio de Educación (op. cit.) estaba enfocado en el avance progresivo del desarrollo de competencias ligado a los Mapas de Progreso y niveles de logros en los alumnos.

De acuerdo a Parodi (2003), los enfoques a los que adscribe, en la actualidad, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) son de corte pedagógico, desprendiéndose implicancias directas sobre el modo de entender la lectura, el lector, el texto escrito y, desde luego, la evaluación de éste. A la vez, el autor indica que es posible identificar en ellos elementos lingüísticos y psicológicos. Respecto del ámbito lingüístico, Parodi (op. cit.) señala que se encuentran reminiscencias de

las teorías lingüísticas de orden estructuralista, por ejemplo, de Bloomfield (1933, citado por Parodi, op. cit.), cuyo acento está en los hábitos y en los elementos gramaticales y fonológicos de la lengua. Desde el punto de vista psicológico, Parodi (op. cit.) comenta que estos modelos tienen una clara orientación conductista proveniente de autores como Skinner (1957, citado por Parodi, op.cit), puesto que el énfasis está en la dimensión instruccional de la lectura, es decir, en el proceso de enseñanza de la lectura y no en el proceso de comprensión lectora de los sujetos.

Sin dudas, esto da cuenta de la tensión existente entre los Enfoques de Lectura y Comprensión Lectora, esto es, la Perspectiva Pedagógica y Psicolingüística. Mientras los modelos de enseñanza de la lectura se encuentran destinados a la alfabetización temprana (Alliende y Condemarín, 2002), los modelos psicolingüísticos de comprensión lectora se enfocan a comprender cómo el sujeto lleva a cabo dicho proceso (Parodi, op. cit.). Más aún, este autor, explica que los términos lectura y comprensión lectora suelen cotidianamente usarse de manera indistinta (op. cit.), aunque apuntan a cuestiones distintas. Desde luego, en las nuevas Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2012) se verifica la existencia del Eje de Lectura, el cual incluye como habilidad las estrategias de comprensión lectora.

Lo descrito anteriormente viene a explicar la abundante gama de instrumentos de medición estandarizada de comprensión lectora a la que son sometidos los estudiantes chilenos. Por ejemplo, a nivel internacional, los niños chilenos son evaluados a través de las pruebas LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) y PISA y, a nivel nacional, por medio del Sistema de Medición de la Calidad y Equidad (SIMCE), prueba ejecutada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) destinada a registrar el nivel de logro de los estudiantes en las denominadas asignaturas instrumentales, a saber: Lenguaje y Comunicación y Matemática.

A nivel nacional, el sector privado, por su parte, también ha desarrollado instrumentos para medir la comprensión lectora de los niños. Por un lado, está la Prueba de Dominio Lector FUNDAR, desarrollada por la Fundación Educacional Arauco, que busca identificar la calidad de la lectura y la velocidad lectora; es decir que el eje en este instrumento no está puesto en la comprensión lectora, sino en los problemas de lectura que puedan presentar los estudiantes de enseñanza básica. Por otro lado, está la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de los autores Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic, que permite medir el nivel de lectura de los estudiantes desde el nivel inicial.

Al respecto, el Colectivo Una Nueva Educación (2013), conformado por académicos chilenos y extranjeros, en el *Manifiesto para Superar la Estandarización Educativa en Chile*, señala:

El balance de nuestra estandarización llega a la cifra record de haber vivido 11 evaluaciones estandarizadas censales y muestrales entre 1990 y

2013. Cuatro de estas pruebas han sido nacionales: SIMCE, PAA, PSU e INICIA; mientras siete de ellas han sido internacionales: PERCE, TIMSS, CIVED, PISA y PISA +, SERCE, ICCS, TERCE.

La misma organización agrega que durante el 2013 se aplicaron «(...) 15 pruebas SIMCE en el sistema escolar (una en 2° Básico, tres en 4° Básico, tres en 6° Básico, cuatro en 8° Básico y tres en 2° Medio), mientras que en 2014 se proyecta[ba] la aplicación de 17 evaluaciones (una en 2° Básico, tres en 4° Básico, cinco en 6° Básico, cuatro en 8° Básico, tres en 2° mMedio, y una en 3° Medio)» (2013, s/n), lo cual ha implicado el aumento en la inversión de recursos del Estado en instituciones nacionales para el desarrollo de nuevas pruebas y para incorporarse a las internacionales, mientras que las políticas educacionales de apoyo a las escuelas se han reducido al mínimo (op. cit., s/n).

Cabe señalar que durante los últimos años, en el marco del movimiento estudiantil que ha reclamado en las calles del país educación pública y de calidad, se acentuaron las críticas respecto de la pertinencia, validez y necesidad de someter a los estudiantes chilenos a este tipo de instrumentos de medición.

Entre las principales iniciativas desarrolladas por la sociedad civil se cuentan la «Campaña Alto al SIMCE» y la marcha de protesta por estudiantes del Liceo Alessandri Palma. La mencionada campaña, impulsada por el Colectivo Una Nueva Educación, busca que «(...) estudiantes, apoderados, profesores, académicos y políticos saquen la voz para frenar la implementación y uso actual del SIMCE [pues] estamos convencidos que el SIMCE se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de la educación de mercado y tiene consecuencias nefastas para los actores educativos y las escuelas» (Colectivo Una Nueva Educación, 2013, s/n). La marcha de protesta por estudiantes del Liceo Alessandri Palma ha tenido el fin de expresar su molestia en relación «(...) a las pruebas estandarizadas y al funcionamiento de los sistemas de nota como medida de la calidad de la educación (Correa, 2013, s/n).

También a nivel académico son numerosos los estudios que han abordado críticamente la problemática, destacándose los siguientes trabajos: *En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile* (Ortiz, 2012); *Sistema de medición de la calidad de la Educación en Chile: SIMCE, algunos problemas de medición* (Olivares, 1996); *La utopía del SIMCE: Análisis del SIMCE desde un Paradigma Cualitativo, en tres colegios de la Comuna de la Cisterna: Municipal, Particular Subvencionado y Particular* (González y Torres, 2008).

Siguiendo con esta línea argumentativa, en primer lugar, se considera que las pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes chilenos se alejan de la idea de Gutmann (citado en Taylor, 1993) del reconocimiento político de la particularidad cultural mediante un universalismo que tome en consideración la cultura y el contexto cultural que valoran los individuos. Es decir, en ningún caso adscriben al universalismo comunitario, que postula que la acción afirmativa se entiende como definitiva, pues preserva el origen. Aún más, para Taylor (1993) esto significa que es central valorar el aporte que realizan las diversas culturas.

Benhabib (2006), en este sentido, reconoce el peligro de implementar normativas prematuras e improvisadas, donde no se refleje el desafío teórico y práctico que se les presenta a las democracias liberales en relación a la coexistencia de diversos movimientos en un mismo espacio, ya que se suelen solidificar las diferencias ya existentes entre los individuos. Álvarez y Peña (2011), en el artículo periodístico *Cómo son los Colegios Rojos*, refuerzan la idea de la autora anterior al considerar que la controvertida herramienta de información, basada en los colores del semáforo para identificar la calidad de los colegios chilenos, produjo que los padres pudieran optar por un mejor establecimiento para sus hijos y evidenció que la abrumadora mayoría de los alumnos de colegios rojos y amarillos pertenecen a comunas vulnerables.

En segundo lugar, cabe analizar el alcance de los sujetos implicados en este tipo de mediciones, esto es, los niños/estudiantes de cultura popular urbana, considerando las particularidades de ésta. Para Castells (2004) la cultura urbana corresponde a «aglomeraciones funcional y socialmente interdependientes desde el punto de vista interno, y en la relación de articulación jerarquizada» (p. 26). De este modo, según este autor, la cultura urbana corresponde a un «sistema de valores, normas y relaciones sociales que poseen una especificidad histórica y una lógica propia de organización y de transformación» (op. cit., p. 95).

En un intento por caracterizar en términos psicológicos la civilización urbana, Simmel (citado en Castells, 2004) plantea que los miembros de la cultura urbana presentan una crisis de la personalidad, debido a su transitar por las complejidades de las grandes ciudades y la fragmentación de las actividades que realizan. Además, se señala que esos sujetos suelen tener falta de compromiso en relación a los distintos papeles que desarrollan.

Por su parte, en una línea discursiva similar Wirth (citado en Castells, 2004), realiza un aporte tendiente a establecer que la clase urbana es dinámica en sus procesos, y que ha sido fuertemente influenciada por los procesos fruto del devenir de la industrialización y urbanización.

Ahora bien, Guterman (citado en Castells, 2004) propone que aun cuando la ciudad no es posible de retratar en un único rasgo cultural, sí sería posible identificar lo que denomina comportamiento urbano, que se caracterizaría por la superficialidad de los contactos y la importancia de las relaciones secundarias. De este modo, es posible señalar que más que rasgos empíricos de la cultura urbana, el autor refiere a formas de conductas sociales de los miembros de ella. Castells (2004), en forma concomitante, explica que la cultura urbana está ligada a la constitución de grandes zonas metropolitanas en las que se da una marcada separación entre medio de trabajo, residencia y esparcimiento, lo cual es producto de la integración de las clases obreras a la ideología dominante. Como consecuencia de ello, se produce la atomización de las redes sociales, el realce del rol de los medios de comunicación en la vida de los sujetos, la exacerbación de la individualización y la valoración de la familia nuclear por sobre la vida comunitaria.

De las palabras de Castells (2004) se desprende la relación que establece entre cultura urbana y clases obreras y cultura popular en tanto clases subordinadas. Entonces, se debe señalar que Castells (2004) enfatiza que en la imposibilidad de presentar una definición empírica de la noción de urbano, se limita a señalar que ésta «refiere a una heterogeneidad social y funcional, sin poderla definir más que por su alejamiento, mayor o menor, de la sociedad moderna» (p. 26). No obstante, profundizando la idea anterior, Espinal (2009) plantea que «el término ‘cultura(s) popular(es)’ implica reconocer que lo popular se caracteriza por la mezcla de influencias y redes comunes, tanto en la tónica como en la retórica, en los procedimientos y los materiales ideológicos, en las modalidades de consumo y de producción» (p. 242). En resumen, Rueda (2008) explica que las culturas populares latinoamericanas, ya sean urbanas, campesinas o indígenas viven constantes procesos de re-apropiación e innovación. De esta aseveración, se desprende que las culturas populares no son estáticas ni homogéneas, ya que viven continuos procesos de transformación cultural. De este modo, se puede decir que están siendo constantemente acechadas por otras culturas, en este caso, por las culturas dominantes.

En tercer lugar, tomando lo antes señalado, resulta necesario profundizar en la perspectiva desde la cual se ha afrontado la vulnerabilidad social en Chile. Se debe señalar que existe una amplia y vasta gama de definiciones proporcionadas por autores, tales como Camacho (2009), Cardona (2001), Sojo (2004), Pizarro (2001), Busso (2001) y Filgueira (2001), quienes relacionan directamente vulnerabilidad social con debilidad de ciertos grupos de la sociedad, producto del desarrollo vigente. Pero el concepto de vulnerabilidad social no sólo ha sido objeto de una larga discusión teórica, sino que además ha sido abordado desde dos perspectivas: anglosajona y francesa. En la primera, la vulnerabilidad social ha sido asociada directamente con la pobreza y la carencia de recursos económicos, centrandó su énfasis en la distribución de la renta. En la segunda, por el contrario, el eje ha estado en el término exclusión social, que implica «el análisis de los patrones y procesos de desventaja en términos de educación, formación, empleo, vivienda, recursos financieros, etc.» (García, Malo y Rodríguez, 2000, s/n).

De esta forma, si se repasan los criterios, que establece el Ministerio de Educación de Chile y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)⁴, para determinar la situación de vulnerabilidad de los niños se tiene que en todos ellos se ajustan al paradigma de índole economicista; a saber: pertenecer al Programa Chile Solidario⁵, ser del tercil más vulnerable según el Registro Social de

4 La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) es una institución pública del Estado de Chile creada en 1964, parte del Ministerio de Educación, que vela por la igualdad de oportunidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social.

5 El Programa Chile Solidario fue creado el año 2002 y es el componente del Sistema de Protección Social que se encarga de la atención de familias, personas y territorios que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

Hogares⁶, pertenecer al tramo A del Fondo Nacional de Salud (FONASA)⁷, etc. En consecuencia, podría decirse que, en este caso, se ha privilegiado la matriz anglosajona, que ha reducido a una sola dimensión el problema. Por ende, se cree que al no considerar los «temas relacionales como participación social inadecuada, falta de integración social y falta de poder» (García, Malo y Rodríguez, 2000, s/n) en la forma de entender la vulnerabilidad social se ha tendido desde la política pública a relegar a los sujetos a la subalternidad, vale decir, a la invisibilización, a la negación como lo entiende Beverley (2004). «Nosotros reconocemos, por supuesto que la subordinación no puede ser comprendida excepto como uno de los términos constitutivos de una relación binaria de la cual el otro término es el de dominación», sostiene Beverley (op. cit., p. 128).

Finalmente, se entiende adecuado inquirir en si los instrumentos de comprensión lectora aplicados a los estudiantes chilenos, especialmente, a los miembros de la cultura urbana popular aportan a la construcción de una Educación Intercultural. En este sentido, es preciso señalar que se considera que aquello no se manifiesta en caso alguno en los distintos métodos de evaluación de comprensión lectora, tanto nacionales como internacionales a los cuales son sometidos los estudiantes chilenos, pues no se reconoce a los otros (niños cultura urbano popular) como otros, sino más bien se les entiende, partiendo de las categorías propias del capitalismo mundial. Así, en estos instrumentos subyace el siguiente planteamiento de Zizek (1998): «(...) La forma ideológica predominante [que] consiste en poner el acento en la lógica 'económica', despolitizada, puesto que la ideología es siempre autorreferencial, es decir, se define a través de una distancia respecto de Otro, al que se lo descarta (...)» (p. 15). Por ende, se piensa que dichos métodos de evaluación refuerzan el multiculturalismo en tanto «(...) forma de racismo negada, invertida, autorreferenciada, un 'racismo con distancia'» (op. cit., p. 22).

LA LINGÜÍSTICA UNIVERSALISTA Y LA PROBLEMÁTICA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DE LAS DIVERSIDADES

En este proceso, desde luego, la Lingüística tradicional ha jugado un rol, pues si bien ha abordado la problemática de la comprensión lectora, lo ha hecho poniendo hincapié en cuestiones disciplinares, tales como la discusión respecto del consenso de una conceptualización (Fuentes, 2009; Alonso, 2005; Jouini, 2005; Pérez, 2005; García, 1993) o la descripción de los métodos de medición y la determinación de las estrategias más acordes para su desarrollo en la escuela (McNamara, 2004; León y Martín, 1993; Geva, 1985; Madariaga, Martínez & Goñi, 2010).

6 A partir de 2016 la Ficha de Protección Social fue reemplazada por el Registro Social de Hogares.

7 El Fondo Nacional de Salud (FONASA) es el organismo público encargado de otorgar cobertura de atención, tanto a las personas que cotizan el 7% de sus ingresos mensuales en FONASA, como a aquellas que, por carecer de recursos propios, financia el Estado a través de un aporte fiscal directo.

Este posicionamiento epistémico y axiológico de índole universalista instalado en el seno de la Lingüística ha significado el desarrollo de investigaciones exiguas y de tipo descriptivas relativas a la comprensión lectora en sujetos en situación de diversidad educativa, destacándose algunos aportes tangenciales, tales como el de Fuentes (2009); Henao (2001); Román (2006); Flórez, Torrado, Mondagrón y Pérez (2003); y Orellana y Bravo (2000).

Particularmente, en Chile se verifica la escasez de investigaciones en esta temática específica⁸, ya que el centro está en estudios ligados a la Psicolingüística (*Estrategia de Comprensión de Textos Argumentativos en Estudiantes de 7 y 8 Año de Educación General Básica* de Peronard, Bustos, Gómez & Uriz, 1988; *La Competencia Argumentativa Oral en el Aula: Un Estudio Exploratorio con Estudiantes de Enseñanza Media* de Marinkovich, González, Vicuña, Núñez, Rodríguez & Cademartori, 2006; *Habilidades Metalingüísticas y Cognitivas Relacionadas con la Comprensión Oral del Lenguaje Figurado y con el Desarrollo de la Lectoescritura* de Crespo, Benítez, Ramos, Aguilera, González, Olave & Sotelo, 2007); a la comprensión lectora en relación al uso de las TIC's (*Diseño e Implementación de un Sistema de Comprensión Automática de Textos Basado en Un Modelo Dinámico de la Memoria Humana* de Bassi, 1996; *Metacognición en Lengua Materna: Software Multimedial para su Desarrollo* de Echeverría, Osorio, Puga, Veliz De Vos & Ferreira, 1997); y en áreas como competencias lingüísticas y producción textual (*Adquisición de la Cohesión Textual en el Discurso Infantil* de Sentis, Acuña, Adamo, Cabrera, Gómez & Uriburu, 1984; *Disponibilidad Léxica en Estudiantes de Cuarto Año de Educación Media* de Echeverría y Valencia, 1994; *Desarrollo de un Perfil de Competencia Lingüística* de Echeverría, Veliz De Vos, Muñoz & Valdivieso, 1990; *Competencia Textual y Discursiva de Escolares Chilenos en la Producción de Textos Narrativos* de Veliz De Vos, Álvarez, Riffo & Salazar, 1994; *Bases para el Desarrollo del Discurso Escrito en Español* de Bocaz, Novoa, Foxley, Vallejos, Opotot & Zenteno, 1990).

Ahora bien, en Chile las exiguas investigaciones relacionadas con temas de Lingüística intercultural se han enfocado a etnolingüística, colocando esfuerzos en el conocimiento de las lenguas vernáculas. Los equipos de investigadores que han trabajado en esta temática, en general, se encuentran adscritos a universidades regionales, tales como: Universidad de Playa Ancha, Universidad de Tarapacá, Universidad de Temuco, Universidad de Concepción, entre otras. En este sentido, destacan los siguientes estudios: *Situación Intralingüística Castellano-Mapuche. Estudio de Campo en la Comuna de Nueva Imperial (Novena Región)* de Neicun, Álvarez, Painequeo, Del Álvarez-Santullano & Contreras, 1995; *Análisis Lingüísticos Sincrónico del Mapudungun (N) Hablado en la Provincia de Malleco – IX Región* de Lagos, 1983; *Estudio Lingüístico - Etnográfico de las Comunidades*

8 Los estudios aquí listados constituyen proyectos financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), a través del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). El rastreo de éstos se realizó en el repositorio de CONICYT.

Huilliches (Decima Región) de Contreras & Del Álvarez-Santullano, 1989; *Discriminación Percibida Presente en el Discurso de Mapuches y sus Efectos Psicosociales: Análisis del Discurso de Mapuches Residentes en Temuco y Santiago* de Merino & Mellor, 2007; *Lexicografía Kawesquar. Español-Kawesquar (Alacalufe Septentrional)* de Aguilera, 1989); *Construcción Discursiva de la Identidad Étnica en Adolescentes Mapuches Urbanos de las Ciudades de Temuco y Santiago* de Quilaqueo, Román & Merino, 2009; *El Surgimiento del Lenguaje en el Niño: Estudio Comparativo en dos Culturas* de Ibáñez & Maturana, 2002; *El Orden de las Palabras en Kawesquar y la Organización Temática del Discurso* de Aguilera, 1995; *Atlas Lingüístico de la Provincia de Parinacota* de Contardo, Espinosa, Aguilera & Robledo, 1990; y *Glosario de la Lengua Mapuche Actual* de Hernández, Caamaño, Herrera, Ramos & Vidal, 1985.

A la vez, es posible identificar que la disciplina lingüística a nivel nacional se ha acercado en forma incipiente a la descripción de algunas diversidades lingüísticas, por ejemplo, individuos con discapacidad auditiva, adultos mayores, niños deficientes mentales y sujetos en situación de calle. Estas investigaciones, en general, se caracterizan por describir a los individuos como objetos de estudios disciplinares, sin ahondar en sus particularidades. Algunos trabajos en este ámbito son: *El Discurso de las Personas en Situación de Calle en Santiago de Chile* de Montecino, Quezada, Quiroz & Samaniego, 2007; *Hacia la Integración del Sordo a la Sociedad Semántico del Lenguaje de Señas de la Comunidad Sorda Adulta en Chile* de Pilleux, Cuevas & Ávalos, 1989; *Comprensión y Producción de Oraciones en Adultos Mayores. Estudio Experimental en el Marco del Modelo de Procesamiento Autorregulado del Lenguaje* de Riffo & Veliz De Vos, 2009; *Desarrollo del Lenguaje en Niños en Situación de Extrema Pobreza en la Región del Bío-Bío* de Herrera, Pandolfi & Mathiesen, 1991; *Evaluación de la Estimulación Lingüística Ofrecida a Niños en Situación de Extrema Pobreza por Jardines Infantiles Convencionales y Jardines Infantiles No Convencionales en la Región del Bío-Bío* de Mathiesen, Herrera & Pandolfi, 1993; y *Estilo Lingüístico del Adulto y Desarrollo del Lenguaje en Niños Preescolares Pobres: Modelo de Interacción* de Pandolfi, Herrera & Mathiesen, 1995.

Por último, la revisión del estado del arte permite establecer que en el área de la evaluación educativa la realidad no es muy distinta. Se destaca la Prueba de Lectura y Escritura inicial (PLEI) para estudiantes de 2° a 4° EGB (Pinto, Godoy y Monzalve, 2008) desarrollada por especialistas en Educación Diferencial. Ésta tiene por objetivo la «apreciación del desarrollo de la lectura y escritura (...) y permite apreciar las condiciones de logros del proceso lecto comprensivo y escrito en los niveles iniciales en el sistema escolar» (op. cit., p. 3) y «puede ser administrada a estudiantes de 2° a 4° año de enseñanza básica que presenten vulnerabilidad, antecedentes de NEE [Necesidades Educativas Especiales], riesgo para desarrollar el aprendizaje, para planificar apoyos cuando no hay información sobre este proceso o el educador requiera de mayores antecedentes sobre el desarrollo de la lectura inicial» (op. cit., p. 7).

CONCLUSIONES

En esta revisión del estado del arte se ha establecido que los antecedentes sobre los cuales se ha sostenido la educación en Chile y, por lo tanto, las políticas públicas educativas ligadas a la comprensión lectora han sido la razón instrumental y el Neoliberalismo. Este último como sistema político, económico y filosófico aboga por el desarrollo de las libertades individuales, establece un Estado de Derecho que reconoce la igualdad de las personas ante la ley, sin privilegios ni distinciones, mediante la Constitución Política, que sirve de marco mínimo regulatorio de las libertades de las personas y fortalece el desarrollo de la economía de mercado, dando rienda suelta al capitalismo, que absorbe los distintos ámbitos del quehacer social, entre ellos, la educación.

A la vez, en términos concretos, se ha visto cómo los lineamientos teóricos antes señalados se expresan, claramente, en los sistemas de medición de comprensión lectora aplicados a niños de cultura popular urbana, tales como la Prueba SIMCE y PISA, administrados por el Estado chileno, en el primer caso, y un organismo internacional (OCDE), en el segundo, y en los que las improntas de los bagajes societales de los estudiantes se difuminan tras cada uno de los ítems.

Asimismo, se han descrito los incipientes esfuerzos que ha realizado la Lingüística tradicional en relación a la aproximación al conocimiento y descubrimiento de los procesos de comprensión lectora de sujetos en diversidad social y educativa.

Frente a esto, se considera necesario conjugar las Ciencias del Lenguaje y la Educación Intercultural a fin de relevar un aporte que permita, en el futuro, el advenimiento de una política lingüística de evaluación de la comprensión lectora, que considere la matriz cultural de los estudiantes.

En este sentido, se debe reconocer que cuando se habla de interculturalidad se está refiriendo a un término polisémico, puesto que no existe una definición unívoca y que el debate conceptual está lejos de terminar. De esta manera, se pueden identificar los aportes realizados por Dietz (2001), Schmelkes (2002), García Canclini (2004), Briones (2008) y Besalú (2010) respecto al reconocimiento de la otredad del sujeto en tanto tal como piedra angular del constructo.

El paradigma de lo intercultural, en el contexto del universalismo liberal imperante en la actualidad, a través del universalismo interactivo promueve el mutuo entendimiento (Benhabib, 2006), considera relevante el establecimiento de una red comunicativa de una esfera pública (Habermas, 1999), «propone la igualdad de derechos y deberes en la teoría y en la práctica y prepara el terreno para una convivencia pacífica en la diferencia» (Sáez, 2008, p. 122). De esta manera, la Educación Intercultural entendida como «(...) una tendencia reformadora en la práctica educativa, y variada en sus metas, (...) intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada» (Aguado, 1998, p. 89).

Ahora bien, en referencia a las pruebas de lengua y, en específico, de lectura, tal como lo plantea Costa (1996), resulta gravitante «la consideración de la

diversidad lingüística, cultural y cognoscitiva de las poblaciones y de los sujetos evaluados» (p. 85) por medio de la adopción de elementos provenientes, ya sean de la Sociolingüística y de la Dialectología. Según la autora «sería desacertado ignorar las diferenciaciones internas que existen en las lenguas, vinculadas a lo geográfico-espacial, a la estratificación socio-cultural, a lo estilístico, etc., y tender a una falsa homogeneidad» (op. cit., p. 85).

Respaldan esta postura los planteamientos de Parodi (2008) respecto a que los sujetos adquieren el conocimiento de los géneros discursivos, o sea, los tipos de textos por medio de una relación dada entre el conocimiento del mundo y la propia competencia discursiva. Por lo tanto, el autor reconoce que las representaciones cognitivas de los géneros (participantes, espacios físicos, propósitos, textos) se encuentran imbricados a los procesos culturales experimentados por los individuos. Es decir, desde una mirada psicolingüística, se entiende que el sujeto escritor/lector construye cognitivamente el conocimiento, en este caso, el mundo textual por medio de complejos procesos ontogenéticos en interacción con el medio físico, social y cultural (op. cit.).

Así, considerando la idea de la incorporación de las diversidades culturales, Costa (1996) plantea que «una prueba [de comprensión lectora] bien diseñada debería (...) a través de sus materiales e ítems, posibilitar el ejercicio de la predicción» (p. 85) y entregar elementos para la contextualización de las preguntas a objeto de posibilitar la comprensibilidad de éstas. Precisamente, de acuerdo a la autora, son estos tres últimos elementos los puntos críticos de las pruebas estandarizadas de tipo objetivo. Sobre este punto, Chisarí (2011, citando a Foucault, 1993) profundiza diciendo que «el examen invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder» y «(...) hace entrar la individualidad en el campo documental» (p. 4). En efecto, Contreras (2010) precisa que los profesores poseen prácticas evaluativas ligadas a una concepción instrumental, refiriéndose a las evaluaciones convencionales que incluyen «instrucciones estándar, un determinado número de ítems, tiempo limitado y obtención de puntuaciones basadas en los resultados» (Bravo y Fernández, 2000, p. 95).

En consecuencia, el desafío apunta a romper el cerco de las pruebas estandarizadas, promoviendo la aplicación, ya sea en los espacios intra-aula como a nivel nacional de evaluaciones auténticas, que posibiliten el despliegue y observación (y no necesariamente medición) de lo que podría denominarse comprensión lectora intercultural, ya que en este tipo de instrumentos «(...) la respuesta no está limitada a la elección de una de las alternativas presentadas y el contexto es significativo» (Bravo y Fernández, op. cit., p. 96).

REFERENCIAS

- Aguado, María Teresa. (1998). La educación intercultural: Concepto, paradigmas y realizaciones. En Jiménez, Ma. del Carmen, *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson.
- Alliende, Felipe y Condemarin, Mabel. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.

- Alonso, Jesús. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, número extraordinario, 63-93.
- Álvarez, Cristóbal y Peña, Cristóbal. (2011). *Las desigualdades sociales que desnudó el controvertido semáforo del mapa SIMCE*. Chile. Disponible en: <http://ciperchile.cl/2011/03/03/las-desigualdades-sociales-que-desnudo-el-controvertido- semaforo-del-mapa-simce/> [Accedido en marzo de 2011].
- Amaya, Marcela. (2013). Educación y desigualdad en Chile: Avanzando hacia Espacios interculturales. *Revista Equidad y Sociedad*, 5, 276-292.
- Benhabib, Seyla. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Besalú, Xabier. (2010). La educación intercultural y el currículo escolar. Trabajo presentado en el *Congreso Internacional sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural, Octubre 2010*, Málaga.
- Beverly John. (2004). *Subalternidad y representación: Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana.
- Biblioteca Congreso Nacional. (2008). *Historia de la Ley 20.248. Establece Ley Subvención Escolar Preferencial*. Santiago. Disponible en: www.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/493/1/pdf [Accedido en julio de 2011].
- Bravo, Amaia y Fernández, Jorge. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 2, 95-99.
- Briones, Claudia. (2008). Diversidad cultural e interculturalidad: ¿De qué estamos hablando? En García, Cristina. (comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo.
- Busso, Gustavo. (2001). Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del Siglo XXI. Trabajo presentado en el *Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Junio 2001*, Santiago de Chile.
- Camacho, Luis. (2009). La vulnerabilidad como concepto clave en ética del desarrollo. *Revista Filosofía Univ. Costa Rica, XLVII (120-121)*, pp. 55-63.
- Cardona, Omar. (2001). La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo. Una crítica y una revisión necesaria para la gestión. Trabajo presentado en *International Work Conference on Vulnerability in Disaster Theory and Practice, Junio 2001*, Wageningen.
- Castañeda, Juan Alberto. (s/f.). *Neoliberalismo: Definición conceptual y su impacto en las economías del mundo*. Chile. Disponible en: <http://www.thegreenlandschool.cl/pdf/Neoliberalismo%2011.pdf> [Accedido en marzo de 2011].
- Castells, Manuel. (2004). *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.
- Centro de Microdatos Universidad de Chile y OITC de la Corporación de Capacitación de la Construcción. (2013). *Segundo estudio de competencias básicas de la población adulta 2013 y comparación Chile 1998-2013*. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.microdatos.cl/doctos_noticias/Estudio%20Competencias%20Final_diseno.pdf [Accedido en febrero de 2014].
- Chisarí, Andrea. (2011). La problemática de la evaluación dentro de la práctica docente. Trabajo presentado en *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*, Mayo 2011, Mar del Plata.
- Colectivo Una Nueva Educación. (2013). *Manifiesto para Superar la Estandarización Educativa en Chile*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.alto-al-simce.org/2013/08/manifiesto-para-superar-la-estandarizacion-educativa-en-chile/> [Accedido en febrero de 2014].
- Contreras, Saúl. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: Una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Revista Horizontes Educativos*, 15(1), 23-36.
- Correa, Paula. (2013). *Estudiantes llaman a «funar» Prueba SIMCE*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://radio.uchile.cl/2013/11/13/estudiantes-llaman-a-funar-prueba-simce/> [Accedido en febrero de 2014].
- Costa, Marta. (1996). Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad de la educación y su evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 79-99.
- De la Fuente, José. (2013). Humanidades y educación: Ocultamiento curricular. *Revista Chilena de Literatura*, 84, 169-183.

- Délano, Manuel y Traslaviña, Hugo. (1989). *La herencia de los Chicago boys*. Santiago: Ediciones Ornitorrinco.
- Dietz, Gunther. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En De Prado, Javier (Ed.), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba: Instituto de Estudios Transnacionales.
- Donoso, Sebastián. (2004). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos XXXI*, 1, 113-135.
- EMOL. (2011). *El 84% de los chilenos no comprende en forma adecuada lo que lee*. Chile. Disponible en: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2011/12/14/517095/el-84-de-los-chi-lenos-no-comprende-adecuadamente-lo-que-lee.html> [Accedido en diciembre de 2011].
- EMOL. (2013). *Prueba PISA: Chile lidera en Latinoamérica, pero sigue muy por debajo de los países de la OCDE*. Chile. Disponible en: <http://www.emol.com/noticias/nacional/2013/12/03/632839/chile-figuracommo-el-mejor-pais-en-los-resultados-de-la-prueba-pisa-en-latinoamerica.html> [Accedido en febrero de 2014].
- Espinal, Cruz Elena. (2009). La(s) cultura(s) popular(es). Los términos de un debate histórico-conceptual. *Universitas Humanística*, 67, 223-243.
- Filgueira, Carlos. (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes. Trabajo presentado en el *Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Junio 2001*, Santiago de Chile.
- Flórez, María Teresa. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Reino Unido: Universidad de Oxford.
- Flórez, Rita; Torrado, María Cristina; Mondragón, Sandra y Pérez, Carolina. (2003). Explorando la metacognición: Evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, 85-98.
- Freire, Paulo. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, Liliana. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles Educativos*, 125, 23-37.
- Fundación La Fuente y Adimark GfK. (2010). *Chile y los libros 2010*. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2010/11/Chile-y-los-libros-2010_F1NAL-liviano.pdf [Accedido en febrero de 2014].
- García Canclini, Néstor. (2004). *Diferentes, iguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- García, Carlos; Malo, Miguel Ángel y Rodríguez, Gregorio. (2000). Un intento de medición de la vulnerabilidad ante la exclusión social. *Documentos de trabajo (CSIC. Unidad de Políticas Comparadas)*, 13, s/n.
- García, Emilio. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5, 87-113.
- Geva, Esther. (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 45-66.
- González, Javier y Reyes, Simón. (2008). *La utopía del SIMCE: análisis del SIMCE desde un paradigma cualitativo, en tres colegios de la comuna de la Cisterna: municipal, particular subvencionado y particular*. Tesis para optar al título de Profesor en Educación Básica y al grado de Licenciado en Educación. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Habermas, Jürgen. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Henoa, Octavio. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: Una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24, 45-67.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2005). *Encuesta de consumo cultural y uso del tiempo libre*. Santiago de Chile. Disponible en: www.camaradellibro.cl/.../encuesta_consumo_cultural_regiones.ppt [Accedido en marzo de 2010].

- Jouini, Khemais. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Revista de Educación Aldanis net*, 4, 7-29.
- Kemmins, Stephen. (1998). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- La Segunda. (2012). *Vea los resultados del Simce 2011, colegio por colegio*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2012/04/736908/Mineduc-da-a-conocer-hoy-resultados-del-Simce-2011> [Accedido en febrero de 2014].
- La Segunda. (2013). *Otra mirada a los resultados PISA: En Chile colegios pagados superan promedio OCDE, y los municipales quedan bajo el latinoamericano*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.lasegunda.com/Noticias/impreso/2013/12/897282/otra-mirada-a-los-resultados-pisa-en-chile-colegios-pagados-superanpromedio-ocde-y-los-municipales-quedan-bajo-el-latinoamericano> [Accedido en febrero de 2014].
- León, José Antonio y Martín, Ángel. (1993). El título como recurso didáctico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 159-170.
- Madariaga, José María; Martínez, Estibaliz y Goñi, Eider. (2010). Influence of the application of an ecological direct instruction model on the level of reading comprehension. *Revista Signos*, 73, 237-260.
- McDonald's y TNS en Latinoamérica. (2014). *44% de padres ayuda a leer a hijos casi nunca o nunca*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://www.publimetro.cl/nota/cronica/44-de-padres-ayuda-a-leer-a-hijos-casi-nunca-o-nunca/xiQnblMDHkHVda3jGZ/> [Accedido en febrero de 2014].
- McNamara, Danielle. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Revista Signos*, 55, 1-12.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2008). *Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Preferencial*. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=269001> [Accedido en julio de 2011].
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2009). *Ajuste Curricular*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2012). *Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile.
- MINEDUC-OCDE (2009). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI. Marco de evaluación y preguntas de la prueba*. Disponible en: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/pisa_evaluacion_de_las_competencias_lectoras_para_el_siglo_xxi_final.pdf [Accedido en septiembre de 2011].
- Muñoz, Gonzalo. (2009). Políticas para una educación de calidad en contextos de pobreza en Chile: el caso de la subvención escolar preferencial. Comunicación presentada al *Primer Encuentro Internacional: La Educación como Escenario de Oportunidades para el Desarrollo de Barranquilla*, Colombia.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2009). *Resumen de resultados PISA 2009 Chile*. Santiago de Chile. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/pisa/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf [Accedido en marzo de 2011].
- Olivares, Josefina. (1996). Sistema de medición de la calidad de la educación de Chile: SIMCE, algunos problemas de la medición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 177-196.
- Orellana, Eugenia y Bravo, Luis. (2000). Investigación y experiencia de trabajo colaborativo con profesoras: Un seguimiento de los alumnos. *Estudios Pedagógicos*, 26, 79-89.
- Ortiz, Iván. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 3, 355-373.
- Parodi, Giovanni. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, Giovanni. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En Parodi (Editor), *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, pp. 17-37.
- Pérez, María Jesús. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, número extraordinario, 121-138.

- Pinto, A., Godoy, J. y Monzalve, M. (2008). *Prueba de lectura y escritura inicial para estudiantes de 2° a 4° EGB*. Talca: Universidad Católica del Maule.
- Pizarro, Roberto. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina*. Serie Estudios y Perspectivas, 6. México: Organización de Naciones Unidas-CEPAL.
- Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo y Cárdenas, Prosperino. (2005). *Educación, currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contextos mapuches*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Román, Marcela. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 2, 69-86.
- Rueda, Jorge. (2008). Yunta: Una expresión de la sensibilidad amoroso-popular. En Biagini, Hugo y Roig, Arturo (Directores), *Diccionario del Pensamiento Alternativo II*. Buenos Aires: Biblos & Universidad de Lanús.
- Sáez, Rafael. (2008). La educación intercultural para una sociedad global. En García, Cristina (Comp.), *Hegemonía e interculturalidad: Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI*. Buenos Aires: Prometeo.
- Schmelkes, Silvia. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. Trabajo presentado en el *VII Congreso latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura*, Octubre 2002, México.
- Sojo, Ana. (2004). *Vulnerabilidad social y políticas públicas*. Serie Estudios y Perspectivas, 14. México: Organización de Naciones Unidas - CEPAL.
- Taylor, Charles. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México DF: FCE.
- Uribe, Richard. (2006). *Estudio de canales de comercialización en Chile*. Santiago: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC).
- Vidal, Paulina. (2006). Educación y desigualdad. *Revista de la Academia*, 11, 139-156.
- Warr, Wilfred. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Zizek, Slavoj. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En Jameson, Frederic y Zizek, Slavoj, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Recibido el 10 de marzo de 2014

Revisado el 26 de agosto de 2014

Aceptado el 10 de abril de 2016



PRÁCTICAS SOCIALES EN TORNO A LA INCLUSIÓN DE LA DISCAPACIDAD SENSORIAL EN ESCUELAS PÚBLICAS DE COPIAPÓ DE CHILE

Social practices in the context of sensorial disabilities inclusion in the public schools of Copiapó Chile

FRANCISCO LERÍA DULČIĆ*, JORGE SALGADO ROA**
INGEBORG ALMONTE OSSANDÓN, MARÍA VEGA TORRES Y MARISOL VÉLIZ GONZÁLEZ***

Resumen. El objetivo del estudio es describir las prácticas sociales que el Estado, las escuelas y familias elaboran para abordar la inclusión de la discapacidad sensorial visual y auditiva en el contexto educativo de la ciudad de Copiapó. Participaron expertos en temáticas de inclusión sensorial, profesores y familias de niños y jóvenes con alguna discapacidad sensorial. Se realizó desde un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, incorporando algunas de las fases analíticas propuestas por el método de la Teoría Fundamentada, utilizando entrevistas, observaciones participantes y análisis de documentos. Se concluyó que los informantes claves consideran la inclusión educativa deficiente en lo que respecta a los recursos materiales, acceso físico al establecimiento, recursos técnicos, humanos e infraestructura de los dispositivos educacionales. De esta manera existiría una distancia entre lo que declara el Estado chileno (leyes y decretos) y sus planes y programas, así como también entre lo que realiza la unidad educativa del establecimiento y lo que entienden las familias por inclusión al sistema educativo.

Palabras clave: Integración escolar, necesidades educativas especiales, discapacidad, prácticas inclusivas, déficit sensorial

Abstract. *The aim of the study is to describe the social practices that the state, schools and families elaborate to address the inclusion of visual and auditory sensory disabilities in the educational context of the city of Copiapó. Participants included experts on topics of sensory inclusion, teachers and families of children and young people with a sensory impairment. The study was conducted from a qualitative descriptive approach that incorporate some of the elements proposed by the method of the Grounded Theory, through interviews, participant observation and document analysis. The key informants considered the educational inclusion to be poor with regard to the material resources, physical access to the school facilities, technical, human and infrastructure resources of the educational devices. By this information it was concluded there is a gap between what the Chilean State had declared about sensorial inclusion by their laws and decrees, and what the educational institution and the experts and the families actually understand and finally do for inclusion in the educational system.*

Keywords: *School integration, special educational needs, disability, inclusive practices, sensory deficits*

La educación en Chile ha comenzado a incursionar hace ya un tiempo en la promoción de la igualdad e inclusión con el fin de asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, particularmente para aquellos que muestran algún tipo de discapacidad. Según la Declaración Universal de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1959:

El niño [y el adolescente] tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. (ONU, 1959, párr. 8)

En esta dirección, «en Chile durante los últimos tres años ha habido un avance y consolidación producto de varias iniciativas conjuntas de SENADIS (Secretaría Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad); y un número importante de instituciones de educación superior» (Lissi, Zuzulich, Hojas, Achiardi, Salinas & Vasquez, 2014, p.18). Las políticas específicas de integración del Ministerio de Educación Chileno (en adelante MINEDUC) han permitido que las instituciones educativas incorporen a los niños que muestran algún tipo de discapacidad en los establecimientos educacionales públicos y subvencionados del país, comenzando ya desde 1990 con el Decreto N° 490¹, que facilitó la integración en las aulas regulares de los niños con algún tipo de discapacidad.

Sin embargo, este proceso no ha sido implementado de forma homogénea a lo largo del país. Por ejemplo, la realidad en la ciudad de Copiapó, ha mostrado ser altamente deficiente en lo que refiere a la gestión y atención a la discapacidad, situándose esta ciudad y sus autoridades en el ranking de las 20 municipalidades cuestionadas por la Contraloría, debido a la tardía implementación de los programas educativos, que favorecen la inclusión e integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE). Un estudio realizado por el Centro de Investigación Periodística Ranking de las 20 municipalidades más cuestionadas por la Contraloría, constata que:

* Psicólogo, Magister en Psicología Clínica por la Universidad de Zagreb, Croacia. Docente e investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de Atacama, Copiapó, Chile. Sus áreas de interés son la inclusividad educativa, convivencia escolar, lenguaje, educación emocional y educación contemplativa.

** Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Serena, Chile. Docente e investigador del Departamento de Psicología de la Universidad de Atacama, Copiapó, Chile. Sus áreas de interés son la inclusión y vulnerabilidad escolar, calidad de vida laboral y bienestar en el contexto organizacional, y validación de instrumentos psicométricos.

*** Licenciadas en Psicología de la Universidad de Atacama, Copiapó, Chile. Sus áreas de interés son la psicología educacional y comunitaria.

1 Este Decreto fue derogado posteriormente por el Decreto Supremo N° 1 del MINEDUC (1998).

Una de las primeras observaciones que establece la Contraloría Regional de Atacama respecto al uso de los recursos SEP (Subvención Escolar Preferencial) recibidos por la Ilustre Municipalidad de Copiapó, es la dificultad que tuvieron para obtener la información contable para la auditoría. De hecho, luego de solicitar reiteradamente los antecedentes (...) la Contraloría hace hincapié en el desorden administrativo del Departamento de Educación de este municipio. (Guerra, Arcos, Riquelme, Ramírez & Guzmán, 2012, párr. 1 y 2)

Por otra parte, la región de Atacama presenta un menor número de Proyectos de Integración Escolar (en adelante PIE) por escuela, existiendo diferencias notorias con otras regiones del país; por ejemplo, la Cuarta Región de Coquimbo posee centros educativos para la discapacidad sensorial, incluso escuelas regulares que ofrecen una gama de posibilidades de integración. Por el contrario, en la región de Atacama y su capital regional de la ciudad de Copiapó, se ha constatado que no existe diversidad de oferta, particularmente en la educación secundaria donde los establecimientos con integración son escasos. Además, las carencias y faltas en la atención de estudiantes con NEE se ven intensificadas con el desconocimiento de la materia y sus derechos por parte de los directivos de los centros educativos regionales, los cuales —por ejemplo— no postulan a los beneficios de la ley.

Otra debilidad percibida en la región es la falta de continuidad entre los distintos procesos de intervención en los ciclos educativos, debido a que los profesionales trabajadores del PIE y equipos conformados por la SEP no comienzan en los plazos de ingreso a los sistemas educativos asignados por el MINEDUC. El Municipio de Copiapó realiza contrataciones tardías, generando un proceso lento tanto en la evaluación como en la intervención de estos niños, niñas y jóvenes. Como lo señala la revista *Atacama Viva*, donde la Dirección Regional de Superintendencia de Educación sanciona al DAEM (Departamento de Administración de Educación Municipal) de Copiapó:

Ante la denuncia presentada del Colegio de Profesores realizada el 17 de diciembre pasado, se desarrolló un proceso investigativo de parte de la Superintendencia de Educación Escolar sobre el Departamento de Educación Municipal de Copiapó. Los temas denunciados en su momento fueron el no pago de imposiciones y el no pago del refuerzo educativo. (Castillo, 2013, párr. 2)

Considerando esta situación que hace de la discapacidad sensorial un tema descuidado a nivel regional y comunal, se plantea el presente estudio de carácter cualitativo iniciado por los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son las prácticas sociales de inclusión de la discapacidad sensorial que se implementan en los sistemas educativos de la comuna de Copiapó? ¿Cuáles son las prácticas sociales que define el Estado en torno a la discapacidad sensorial? ¿Cómo se implementan los programas de integración en las escuelas regulares de Copiapó? ¿Cuáles son las interpretaciones que la escuela y las familias generan en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial?

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN

El concepto de discapacidad a lo largo de la historia ha sufrido grandes transformaciones. Los movimientos sociales del siglo pasado fueron los propulsores de los cambios que experimentaríamos, originados en la demanda social por más igualdad de derechos entre hombres y mujeres sin importar la raza, edad, género o cultura (Marchesi, Coll & Palacios, 2012). A partir del año 2001, entra en vigencia la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) que propone una nueva clasificación que no considera las consecuencias de una enfermedad, sino que se habla de funcionamiento, discapacidad y salud (Egea & Sarabia, 2001). Al mismo tiempo este nuevo marco conceptual le otorga amplitud y un carácter más técnico y de naturaleza clínica al fenómeno de la discapacidad. Además, se empezó a contar con técnicas de evaluación psicométricas, que permitieron la especialización y tecnificación del término (Marchesi et al., 2012).

El informe Mundial sobre la Discapacidad del año 2013 afirma que la educación contribuye a la formación de capital humano y, por lo tanto, es uno de los principales factores determinantes del bienestar y la prosperidad de las personas. Siendo la exclusión de las personas con discapacidad de oportunidades de educación y empleo un hecho de elevado costo social y económico, se señala que los gobiernos deben preocuparse y procurar la inclusión de estos individuos en el sistema educativo regular con los apoyos técnicos y profesionales necesarios. En este sentido, la OMS en el año 2011 realizó un estudio a través del cual fueron revisadas las políticas educativas inclusivas en 28 países que implementaron la iniciativa «Vía Rápida de Educación para Todos». Se observó que 18 de estos países dieron muy poca o nada de información sobre estrategias para incluir a los niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo, descubriéndose que: «un déficit habitual en las políticas educativas es la falta de incentivos económicos y de otro tipo orientados a que los niños y niñas con discapacidad acudan a la escuela, así como la falta de servicios de apoyo y protección» (OMS, 2011, p. 9).

Para subsanar en parte esta situación, la Asamblea Mundial de la Salud ha promovido un paquete de estrategias de prevención, llamado «Plan de Acción para la Prevención de la Ceguera y la Discapacidad Visual», orientado a disminuir la discapacidad visual en un 25% para el año 2019, considerando que el 80% de los casos de discapacidad visual son prevenibles o curables (OMS, 2011). Otro de los esfuerzos por introducir el concepto y la práctica de la inclusión en el contexto educativo han sido los impulsos de los gobiernos por integrar, desde un punto de vista de los derechos humanos, el equitativo acceso a la educación no segregada y discriminante para estudiantes con discapacidad. Esto requirió planes reguladores que manejen los recursos para solventar programas y también políticas de Estado que faciliten la integración de planes en las aulas educativas. En este sentido se señala:

La inclusión no solo trata de captar la presencia física de los estudiantes etiquetados como niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino que busca satisfacer las necesidades de todos los alumnos (...); para ello será necesario respetar sus diferencias y promover el desarrollo de sus habilidades cognitivas y de comunicación junto con sus pares en el aula regular. (Garnique-Castro & Gutiérrez-Vidrio, 2012, p. 580)

Un último aspecto a destacar es el interés del sistema educativo por la construcción de un currículo escolar respetando las necesidades de aprendizaje de cada estudiante y su perfil propio y distintivo, transitando, como lo afirma Ainscow (2005), desde un concepto de inclusividad educativa desde las NEE a ampliarse a todas las necesidades de desarrollo humano. Al respecto, García (2011) señala:

Si implementamos un currículo capaz de direccionar todos los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias de cada persona, donde su desempeño permita utilizar los recursos existentes, materiales y tecnológicos, físicos e intelectuales, cognitivos y emocionales de manera óptima y racional, capaces de potenciar al máximo la dimensión humana, capaz de conocer, interpretar y transformar la realidad, lo que implica estimular la creatividad, la imaginación, el pensamiento divergente. (p. 2)

De esta forma, estos autores destacan la importancia y la necesidad de construir un curriculum inclusivo, que incorpore el desarrollo de competencias desde una perspectiva amplia e integral, alineado con las tendencias actuales y planteadas originalmente para el mundo educativo en el informe Delors (1996).

Una mirada a la literatura especializada destaca una serie de estudios que aportan al entendimiento y contextualización del concepto de inclusividad, diversidad y discapacidad sensorial, desde el punto de vista de las prácticas sociales y los factores que la promueven. Por ejemplo, en España se investigó en una muestra de 120 maestros de educación primaria, encargados de la asignatura *Atención a la diversidad*, sus perspectivas, pensamientos e ideas respecto de la diversidad e inclusión. El artículo sugiere que: «una de las formas de avanzar en el proceso de atender a la diversidad, desde una perspectiva inclusiva, es la investigación y reflexión de los futuros profesores en las temáticas de interés» (Vigo & Soriano, 2014, p. 40). Este estudio destaca el trabajo colaborativo y participativo del profesorado como principal factor de cambio y apertura de la escuela, tanto en lo referente a la gestión escolar como a la transformación de la práctica educativa en el sentido de una mayor riqueza e inclusividad. Otro estudio ha señalado la relevancia y papel activo de las prácticas de enseñanza dinámicas, vistas como más efectivas para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, generando en los actores del proceso educativo mayor participación y compromiso (Camacho, 2011).

Un aspecto importante a resaltar en la literatura, es la actitud de los profesores hacia la inclusión educativa y los factores que les impactan frente a ella.

Por ejemplo, se ha visto que la experiencia directa en el tema de interés, las características específicas y particulares de los estudiantes con discapacidad, el tiempo dedicado al trabajo directo con ellos, la disponibilidad de recursos de apoyo y la capacitación docente en el tema —entre otros factores— tienen un directo impacto en la actitud del profesorado frente a la inclusión educativa de niños y niñas con NEE. Al docente se le destaca según sus actitudes y disposiciones personales y profesionales como un agente que «puede constituirse en una barrera o un agente facilitador de las prácticas inclusivas» (Granada, Pómez & Sanhueza, 2013, p. 57). Un buen ejemplo de ello son las necesidades de los estudiantes ciegos. Más allá de los aspectos técnicos (apoyo tecnológico) se necesita, además de brindarle a una persona ciega el acceso apropiado a las instalaciones, «proveerle de un buen trato del personal docente y administrativo de manera que se equipare (acción de nivelación) del trato que reciben todos los alumnos» (Romero, Kitaoka & Rodríguez, 2014, p. 5).

Se ha destacado en estos aspectos el ejemplo que la educación parvularia ha entregado en torno a la inclusión, en un sentido general, amplio e integral, la ha entendido, no sólo como una respuesta a las necesidades específicas y particulares de los estudiantes con discapacidad, sino como una respuesta global a todos aquellos estudiantes que se encuentren en situaciones difíciles con algún tipo de necesidad. Además, dando un especial énfasis a la formación de educadoras con actitudes abiertas a la diversidad, con una mayor capacidad de acogida y responsabilidad, y mejor capacitadas en educación inclusiva al interior de los jardines infantiles. Desde estas experiencias se concluye «la importancia de una adecuada formación técnica de las educadoras para facilitar la apertura y disposición por la inclusión al interior de los jardines infantiles del país» (Larraguibel, 2012, p. 86).

La inclusión escolar es un tema cada vez más relevante en el sistema educativo chileno y han sido los PIE quienes han permitido una mayor cobertura de atención especializada. El Centro de innovación en la Educación de la Fundación Chile realizó un estudio respecto a la implementación de programas escolares en establecimientos educacionales que cuentan con Proyectos de Integración a nivel nacional. Sus hallazgos muestran la existencia de un incremento de niños con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias y especiales, contando desde el año 2009 con un número de estudiantes integrados en las escuelas subvencionadas de 68.117 a 171.884 en el año 2012; y de un número preliminar de 210.332 para el año 2013. También se encontró que las escuelas que participan en el PIE han disminuido en número, «de 5.574 en el año 2010 a 4.626 en el año 2013» (Fundación Chile, 2013, p. 21). No obstante, se debe notar que en el país existen diferencias entre el ámbito municipal y particular. Los establecimientos municipales poseen una cantidad de niños con NEE mucho mayor que el sector particular. Las cifras indican que, por ejemplo, «en 1° básico las escuelas municipales abarcan no sólo una mayor cantidad de estudiantes con NEE, sino también una mayor cantidad y diversidad en los

diagnósticos de discapacidad que son parte de la subvención estatal chilena» (Torres, 2013, p. 137).

A partir de la Ley 20.422, pronunciada en Chile el año 2013, se estableció una agenda para trabajar durante siete años a partir del Plan Nacional de Acción para la inclusión Social de las personas con discapacidad, que fue elaborado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). Este plan de acción tenía como objetivo entregar al Estado un instrumento de gestión pública en materia de discapacidad con el objetivo general de:

Velar por el acceso de las personas con discapacidad a un sistema educativo inclusivo y con igualdad de oportunidades en todos sus niveles, desde la educación parvularia a la educación superior, caracterizado por la innovación, adecuaciones curriculares y de infraestructura, con personal docente concienciado, capacitado y formado profesionalmente en la educación inclusiva. (2013, p. 18)

En los lineamientos estratégicos de la política de educación generados por esta Ley, se consideran temas relacionados con la inclusión como: discapacidad en el sistema general de educación; promoción e implementación de un diseño universal de educación inclusiva; eliminar del sistema educativo toda forma de discriminación; establecer programas de coordinación con instituciones y entidades públicas o privadas para apoyo integral de las familias; y prestar apoyo en la atención escolar para estudiantes con patologías o condiciones médicas ya sea en centros hospitalarios o domicilios.

El informe de resultados emitido por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), en el año 2011, incorporó en su medición estudiantes que presentan discapacidades sensoriales de cuarto básico de educación primaria provenientes de las regiones de Valparaíso, Biobío y Metropolitana. Con el fin de tener una visión real sobre los aprendizajes logrados y la necesidad de avanzar en cambios curriculares o nuevas reformas en el área, se evaluaron 132 estudiantes que representan el 87% de aquellos con discapacidad sensorial provenientes de 79 establecimientos regulares; y nueve establecimientos especiales (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 2011). Los resultados muestran que existe una menor brecha entre niños con discapacidad visual y aquellos sin discapacidad sensorial. De acuerdo a estos resultados, las gestiones realizadas por los gobiernos han permitido acotar la brecha entre los establecimientos especiales y establecimientos regulares, indicando que los planes y programas han potenciado las habilidades y conocimientos de los niños con NEE, mejorando su rendimiento escolar. No obstante, si bien actualmente existen medidas para la inclusión de los estudiantes con discapacidad, se ha detectado que mientras más aumenta la edad de los mismos, mayor es la exclusión que experimentan.

Ocampo (2011) reflexiona respecto a los desafíos que en este cometido los gobiernos y sus políticas públicas deben enfrentar. En un estudio conducido con el objetivo de precisar y conocer los factores que promueven y restringen el desarrollo de una formación profesional de calidad para los estudiantes con

discapacidad de educación superior, se investigaron las perspectivas de docentes y estudiantes de dos universidades privadas de Santiago. Este concluye que «las principales barreras a la inclusión están puestas en el ejercicio desigual del derecho a la educación, el cual se concretiza sólo cuando se permite que los alumnos en situación de discapacidad ingresen a la universidad» (p. 238).

MATERIALES Y MÉTODO

La presente investigación utiliza un diseño cualitativo. Se basa en los postulados de Strauss y Corbin (2002) y Charmaz (2007) en relación a un «trabajo de investigación más enraizado en la descripción interpretativa que en la construcción de teoría formal emergente; en el cual el investigador adopta un papel importante en el proceso de indagación» (p. 20). Se utilizan algunas fases del proceso analítico planteadas por el método de la Teoría Fundamentada, definida como «una metodología de análisis de información que propone un procedimiento de actuación en el trabajo con los datos mediante la aplicación de un método, que los autores denominan, método comparativo constante» (Trinidad, Carrero & Soriano, 2006, p. 16).

El análisis se efectuó de acuerdo a las siguientes etapas (Strauss & Corbin, 2002): a) Codificación abierta: los textos se sintetizan en categorías conceptuales que aparecen contextualmente y no se determinan con anterioridad, de acuerdo al procedimiento de la Teoría Fundamentada; b) Codificación axial (familias de códigos): los códigos se agrupan en familias que se determinan de acuerdo a ciertos criterios de campos semánticos; y c) Descripción de las familias de códigos: se describieron las principales características del objeto de estudio de acuerdo a la agrupación en familias de códigos. Para el análisis se utilizó el software Atlas/Ti versión 7.0 que permite reducir los datos cualitativos siguiendo los pasos mencionados.

La muestra de informantes-participantes en este estudio se constituye por: a) expertos en temáticas de inclusión sensorial con experiencia de trabajo con niños y jóvenes con discapacidad visual y/o auditiva; b) profesores que se desempeñan en establecimientos educacionales de tipo municipal adscrito al Proyecto de Integración Escolar (PIE); y c) familias de niños y jóvenes con alguna discapacidad visual y/o auditiva.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se utilizaron las siguientes:

ENTREVISTAS. Entrevistas no estructuradas inicialmente con un guión temático orientador. Se realizaron 21 entrevistas desglosadas en: cinco expertos, nueve docentes y siete familias (jóvenes y padres). La información generada en estas instancias fue digitalizada y transcrita constituyendo un

corpus único, consignando todos aquellos datos sensibles que pudieran identificar a alguno de los participantes. La conformidad de los participantes fue registrada digitalmente y en papel al inicio de cada entrevista.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. Se observaron en el espacio escolar los dispositivos educativos que generan la inclusión de niños con discapacidad visual y/o auditiva, con la finalidad de conocer el contexto en el que se desarrollan las prácticas inclusivas y comprender las narraciones de los informantes claves en el momento de enunciar la temática estudiada. La observación participante fue desarrollada de manera no sistemática y no encubierta (Iñiguez, 1999), con el objetivo de recopilar información de los elementos semióticos de las prácticas sociales asociadas, como el lenguaje no verbal, dando lugar a la redacción del Diario de campo para notas descriptivas que aporten lo que dicen las personas implicadas (interpretaciones, vivencias y reflexiones personales sobre el análisis de lo observado). Se realizaron un total de diez observaciones en tres establecimientos educacionales.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS. Se analizaron seis documentos provenientes del Estado de los cuales dos son leyes (Ley de discapacidad 19.284 y Ley 20.422), tres decretos (Decreto N° 89, N° 815 y N° 170) y un documento emanado del PIE.

CONSIDERACIONES ÉTICAS. La participación fue voluntaria; una vez otorgado el permiso por parte de los directivos de los establecimientos se dio a conocer los objetivos del estudio y el carácter confidencial de las entrevistas y observaciones. Posteriormente se solicitó la firma de un consentimiento informado por parte de docentes, alumnos y apoderados.

RESULTADOS

El relato de los informantes, así como las observaciones de campo y el análisis de leyes y decretos, muestran en su conjunto que la inclusión al interior de los establecimientos educacionales de la comuna de Copiapó es visible y está presente en las acciones y discursos de sus actores principales. No obstante, en estas acciones se observan carencias en relación a su comprensión, entendimiento y alcances. A continuación, se destacan las agrupaciones semánticas más relevantes obtenidas tras la codificación axial.

PRÁCTICAS SOCIALES INCLUSIVAS DE LAS ESCUELAS (DOCENTES Y EXPERTOS)

En relación a las prácticas sociales inclusivas de las escuelas, el concepto de inclusión es mayormente vinculado con brindar acceso de ingreso físico al establecimiento educacional e infraestructura del mismo. Por otra parte, la

inclusión también se vincula con las adecuaciones necesarias realizadas y/o esperadas para que los estudiantes con NEE puedan desenvolverse libremente y con calidad en la comunidad escolar a lo largo de su proceso formativo. En un sentido más amplio, la inclusión es vista por los informantes como una forma de entregar herramientas por parte del PIE a los estudiantes. La siguiente cita da cuenta de estas necesidades de inclusión:

Por ejemplo, a xxx le grababan las pruebas, las evaluaciones, él las respondía, ningún problema, porque ese programa le va diciendo y le va leyendo y él va respondiendo y también está escuchando si la respuesta que él está dando está bien, pero va a llegar un momento dado en que no tenga energía para cargar el netbook, no puede, en cambio él va con su regleta y toma apuntes, o una grabadora. En fin, hasta cierto modo la tecnología es importante para ellos. (Docente, entrevista 1)

La aceptación del estudiante se relaciona con la implementación de técnicas de enseñanza y de las actividades recreativas que los docentes realizan. Respecto a la adaptación metodológica se encuentra como práctica inclusiva el trabajo de docentes apoyados por los profesionales (no docentes) con los que cuenta el establecimiento. La creatividad e innovación del docente se da a conocer en las evaluaciones diferenciadas y en la ejecución de talleres donde contar con los recursos tecnológicos para los estudiantes se hace indispensable. Es lo que se presenta en el siguiente testimonio:

Bueno, primero hay que dejar en claro que el concepto de inclusión se trata de que nosotros como sociedad y, en este caso, como docente especialista pueda hacer todas las adaptaciones que sean necesarias, en este caso mi alumno que tiene una discapacidad visual se sienta integrado al sistema educativo, yo hago la adaptación para que se sienta incluido. (Docente, entrevista 5)

A su vez el profesional de apoyo del PIE centra la atención en las necesidades del estudiante y en algunas ocasiones lo integra desde el aula a las actividades, ayudando al desarrollo de potencialidades y aprendizaje de la autonomía personal. Es lo que se expresa en la siguiente cita:

Se les hace adaptaciones a la metodología; en la forma se cambia, no en los contenidos. Eloísa no vino ahora pero es súper habilidosa, a ella no se le ha cambiado mucho el plan, solo las metodologías porque es muy habilosa y para ella el Ministerio manda los libros, todo. (Docente, entrevista 19)

En las observaciones realizadas en uno de los establecimientos educacionales se puede apreciar que una estudiante con discapacidad visual es llevada al aula de recursos y se le enseña el sistema de lectura braille.

En las prácticas inclusivas, se encuentra el acceso como parte de las adecuaciones de la comunidad educativa y de la acogida del establecimiento, donde en algunas ocasiones se encontró la proactividad de los docentes, pero que,

en gran medida, se generaba por los compañeros que cuidaban de ellos. Esta apreciación queda manifestada claramente por una docente entrevistada que señaló lo siguiente:

Hay niños que saben, pero porque han sido lazarillos de ellos, entonces ahí me dicen —tía me enseña—, pero por iniciativa de ellos; o como los niños van con la regleta a la sala, también se motivan y eso es bueno. Igual todos los niños han buscado lazarillo y esos niños les ayudan a desenvolverse. (Docente, entrevista 19)

También en una de las observaciones realizadas se pudo pesquisar que «los compañeros ayudan a xxx a bajar la escalera en el recreo de las 9:30 h, la agarran del brazo y le van contando los peldaños de la escalera» (Cita diario de campo, establecimiento educacional).

La visión de inclusión que tienen los dispositivos educacionales es que comienza en la familia otorgándoles a los estudiantes aceptación y apoyo. También es vista como una forma de no discriminación y aceptación. El vigente currículo nacional de educación señala que el rol del docente va más allá de la enseñanza y está asociado a la aceptación universal, sin importar la raza, cultura, etnia y religión que el estudiante o su familia pueda tener.

PRÁCTICAS SOCIALES EN TORNO A LA INCLUSIÓN, SEGÚN LAS FAMILIAS

Las familias (jóvenes y apoderados) entienden por inclusión a la apertura y acceso físico al establecimiento educacional, no importando si la escuela cuenta con los elementos físicos-técnicos en su interior (computadores, software, impresoras braille, etc.), y/o adecuaciones necesarias para el aprendizaje de sus hijos. Además, la inclusión es comprendida por las familias desde la carencia de dispositivos adecuados, que reciban a sus hijos, y que por lo tanto en este contexto es entendida como una iniciativa difícil de lograr. Es lo que se observa en la siguiente cita:

Yo creo que depende de cómo sea la persona, porque si usted es una persona que no tiene iniciativa propia y no es una persona sociable obviamente que el medio no va venir a usted a sociabilizar, porque uno igual tiene que ser movido y tiene que ser así y así y hago esto, entonces depende mucho de la persona cómo se va realizar la inclusión. (Apoderada, entrevista 13)

De las experiencias positivas que han vivido las familias en torno a la inclusión, se destaca que ven a sus hijos incluidos socialmente, lo que es causa de la colaboración del grupo familiar brindando apoyo. Las familias asocian el concepto de discapacidad con el de normalización, por lo que para ellas la discapacidad no es un impedimento para realizar las cosas. Por ejemplo, un participante señala que «en lo académico sí me he sentido integrado en el liceo en la media y en la universidad también. Sí me he sentido incluido» (Joven, entrevista 18).

Otra cita de una madre con un hijo con discapacidad visual señala: «Con xxx la discapacidad que él tiene es normal. Le he dicho de chiquitito que la discapacidad visual que él tiene no es un impedimento para que pueda hacer las cosas y salir adelante» (Apoderada, entrevista 17).

Si bien la comprensión de la inclusividad se ve fuertemente vinculada a los elementos físicos y técnicos del establecimiento educacional, por otro lado, se observa también una visión por parte de las familias acerca de la inclusión como un derecho que tienen las personas con discapacidad y que, por lo tanto, deben acceder a una educación por derecho propio con el apoyo de los establecimientos educacionales y sus profesionales. Por ejemplo, una apoderada plantea lo siguiente: «Que entiendo, que esa parte, cuando apoyan a los niños que tienen algunos un pequeño retraso, una pequeña dificultad para aprender, yo entiendo integración de esa forma» (Apoderada, entrevista 15). Otra cita de una apoderada señala que: «Si podía salir adelante, acá con los obstáculos que se le habían dado y lo recibió la xxx, él era muy chico para irse y hemos salido adelante con él» (Apoderada, entrevista 17).

En relación a las prácticas no inclusivas de las familias, se plantea una contradicción con el municipio y se observa que hay dificultades en el ingreso y acceso físico de los estudiantes con discapacidad sensorial a los establecimientos, sumado a la falta de recursos (técnicos, materiales y humanos) y a la mala administración de recursos económicos en Copiapó. Coincide el discurso de las familias y los establecimientos en que existen varias prácticas no inclusivas (ver más adelante, Tabla 4). De esta forma los resultados no dan cuenta de una exclusión completa, sino más bien de prácticas inclusivas que se vuelven no inclusivas.

Por último, otra categoría fundamental es la empatía reportada y observada con las familias por parte de los docentes, las cuales dan cuenta abiertamente del compromiso de ellos con la integración de sus hijos, facilitando esta constatación la adecuación mutua en el proceso formativo de los estudiantes. Se observó claramente que para las familias es importante y esencial la disposición del cuerpo directivo y docente con la enseñanza de sus hijos y sus necesidades; incluso mucho más que el compromiso esperado de los profesionales del PIE (psicólogos, asistentes sociales, psicopedagogos, orientadores familiares).

PRÁCTICAS SOCIALES INCLUSIVAS (ESTADO, ESCUELAS Y FAMILIAS)

El Estado expresa que la inclusión es el ingreso, otorga el derecho a la educación y proporciona leyes que se relacionan con prácticas inclusivas de acceso universal, de mejoramiento en la calidad de vida, con compromiso en la equidad, lo que se observa en el código de adaptaciones de los programas educativos. De esta forma se relacionan las leyes con los decretos, buscando la igualdad de oportunidades, incluyendo las adaptaciones metodológicas, que se relacionan con el PIE.

Para las escuelas, donde se encuentran los docentes y expertos, la inclusión se entiende como el ingreso de los estudiantes con discapacidad sensorial a los establecimientos y en la no discriminación hacia los educandos. Tienen una visión de inclusión que implica ayudar a los estudiantes con discapacidad sensorial, con apoyo del PIE.

En el discurso y práctica de la escuela la entrega de apoyo es necesaria como acto inclusivo y esto es posible a través de herramientas técnicas y recursos humanos; es decir, contando con tecnología y profesionales. Se relaciona con la adecuación mutua de las escuelas y las familias.

Como apoyo a la inclusión, algunos expertos señalan la realización de actividades con los niños: «Por ejemplo ahí en cuanto a la inclusión de las escuelas especiales siempre se dan talleres o sea como actividades extra programáticas. Se lleva a los niños a que conozcan o se relacionen con otras entidades de la sociedad» (Experto, entrevista 2). Un ejemplo de práctica inclusiva, que se pesquisó en las observaciones, fue en una escuela donde se contaba con la implementación y uso de tecnología.

El compañerismo de los pares hacia los estudiantes con discapacidad sensorial es de gran importancia, fundamentalmente porque se hacen parte del aprendizaje de los estudiantes con NEE y, en varias ocasiones, según la triangulación de la información, se obtuvieron resultados que daban cuenta de que los compañeros no solo ayudan en las tareas, sino que también dictan las materias, manteniendo una participación activa en la colaboración con las distintas evaluaciones que se les realiza a los estudiantes con discapacidad sensorial.

PRÁCTICAS SOCIALES NO INCLUSIVAS, SEGÚN LAS FAMILIAS (JÓVENES Y APODERADOS)

Las familias consideran prácticas sociales no inclusivas al retraso y desconfianza en las políticas públicas, a la existencia de discriminación en la educación básica y media, a la visión de inclusión como sinónimo de discriminación por parte de las familias, a los PIE, a la precaria administración de recursos económicos, a las dificultades para que los niños ingresen a los establecimientos, al desconocimiento de la Ley de inclusión y a la escasa oportunidad de la comuna. La siguiente cita da cuenta de la discriminación percibida por las familias:

Después fue la hazaña para empezar a buscar liceo. Fue muy difícil para nosotros eso, porque ella la opción que tenía era el colegio xxx porque ahí había un niño ciego, pero ella no quería eso, porque estaba catalogado como un mal colegio. Los colegios católicos fueron más discriminatorios que los demás colegios. (Apoderada, entrevista 11)

Se observa como práctica no inclusiva la discriminación por parte del Ministerio, donde falta adaptación de los contenidos de las evaluaciones estandarizadas nacionales al sistema braille. Por lo mismo se estaría discriminando en las evaluaciones SIMCE y PSU (Prueba de Selección Universitaria), lo que

genera frustración del estudiante con discapacidad y su familia, debido a que el compromiso de oportunidades no se encuentra realizado en la práctica.

Las familias y jóvenes plantean que para estar preparados para la inclusión se necesita de los PIE, sin embargo, existen establecimientos que carecen de elementos, y que además el PIE en la educación secundaria apoyaría a los estudiantes que tienen pequeños retrasos en el aprendizaje, dejando afuera otros diagnósticos importantes.

Los establecimientos educativos discriminan y cuesta que reciban a los niños con discapacidad sensorial. Como explica una apoderada en el siguiente comentario:

Él era muy chico para irse y hemos salido adelante. De primero me dijeron que no, que no me lo podían recibir y nos mandaron al tiro para Serena, y para nosotros era muy lejos irnos para allá y tampoco no lo íbamos a dejar ir, estaba muy chiquitito. (Apoderada, entrevista 23)

No solamente hay dificultades en el ingreso a los establecimientos, sino que también se visualiza que el acceso físico es dificultoso, existiendo falta de dispositivos especiales (alarmas de luces, señalizaciones, etc.) lo que da cuenta de una deficiencia en la infraestructura. Además existe un desconocimiento del trato a personas con discapacidad, lo que lleva al cuestionamiento de la inclusión por parte de las familias y jóvenes con discapacidad sensorial.

Por último, las familias y los propios usuarios hacen referencia a que los PIE presentan irregularidades y, en vez de ser algo beneficioso, se convierten en una palabra más que carece de una práctica, como debería serlo, pues además los estudiantes de educación secundaria no son considerados en ellos, debido a que solo un establecimiento en la ciudad de Copiapó imparte esta ayuda a los adolescentes.

TABLAS SINÓPTICAS

A continuación se presentan las síntesis de las familias semánticas obtenidas tras la codificación axial.

Tabla 1. SIMILITUDES DE PRÁCTICAS SOCIALES INCLUSIVAS		
ESTADO (LEYES Y DECRETOS)	ESCUELA	FAMILIA
Visión centrada en otorgar ingreso a los estudiantes.	Visión centrada en otorgar ingreso a los estudiantes.	Visión centrada en otorgar ingreso a los estudiantes.
Se promueven los proyectos de integración y la entrega de herramientas (recursos).	Se promueve el trabajo con proyectos de integración.	Se preocupa de que trabajen con proyectos de integración los establecimientos.
Acerca a la red familiar al proceso de aprendizaje de los estudiantes.	Promover el apoyo familiar en la enseñanza.	Apoyo familiar (familia capacitada).

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. DIFERENCIAS DE PRÁCTICAS SOCIALES INCLUSIVAS

ESTADO (LEYES Y DECRETOS)	ESCUELA	FAMILIA
Visión centrada en el ingreso de los estudiantes.	Visión centrada en el ingreso de los estudiantes.	Visión centrada en el ingreso de los estudiantes y acceso físico en los establecimientos.
Se promueven los proyectos de integración y la entrega de herramientas (recursos).	Se promueve el trabajo con proyecto de integración.	La proactividad del docente es más importante que los proyectos de integración para las familias.
Se realizan planes y decretos con adaptaciones curriculares.	Se promueven las adaptaciones curriculares.	Las adaptaciones curriculares son importantes para las familias como práctica inclusiva pero predomina la metodología del docente.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. SIMILITUDES DE PRÁCTICAS SOCIALES NO INCLUSIVAS

ESTADO (LEYES Y DECRETOS)	ESCUELA	FAMILIA
Escasa promoción de la nueva Ley de discapacidad 20.422.	Ley de discapacidad poco conocida.	Ley de discapacidad poco conocida.
Escasez de supervisión de los programas implementados.	Irregularidades en los proyectos de integración.	Irregularidades en los proyectos de integración.
No se estipula en la Ley 20.422 infraestructura en los establecimientos para discapacidad sensorial.	Acceso físico e ingreso dificultoso en los establecimientos para los estudiantes con discapacidad sensorial.	Acceso físico e ingreso dificultoso en los establecimientos para los estudiantes con discapacidad sensorial.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. DIFERENCIAS DE PRÁCTICAS SOCIALES NO INCLUSIVAS

ESTADO (LEYES Y DECRETOS)	ESCUELA	FAMILIA
Irregularidades en la entrega de herramientas y recursos para los establecimientos y familias de niños con discapacidad.	Falta de recursos y capacitaciones para los docentes.	Escasez de recursos técnicos y materiales entregados por el estado y escuela para las familias de estudiantes con discapacidad.
Vigencia de Ley antigua 19.284.	Desconocimiento de los docentes sobre la vigencia de la Ley 19.284.	Desconocimiento, retraso y desconfianza hacia las políticas públicas.
El Estado habla de inclusión y se rige por la Ley antigua que establece decretos de integración.	Pruebas de selección para ingresar a los establecimientos.	Discriminación por parte de algunos profesionales.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el análisis de la información que entregaron los informantes claves y el análisis de documentos afines, se desprende que lo declarado por el Estado se contrapone en parte con su práctica diaria en los establecimientos educacionales chilenos, particularmente en lo observado en la comuna de Copiapó. Se constató que lo estipulado en la N° 20.422 (Ministerio de Planificación, 2010), respecto de las normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, no se encuentra amplia e igualitariamente implementada en todos los establecimientos educacionales de la ciudad, dejando un gran vacío en la necesidad real de los estudiantes con NEE de la región. Si bien se señala que «El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso —según corresponda— a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, que reciban subvenciones o aportes del Estado» (Ministerio de Planificación, 2010, p. 19); no existen dispositivos educativos adaptados a las necesidades de los niños con discapacidad sensorial en los establecimientos educacionales de la comuna, nuevamente mostrando un vacío entre lo que se declara y lo que se hace en la realidad.

Las familias entrevistadas, conformadas por jóvenes y apoderados, entregaron escasa información sobre las prácticas inclusivas en sus establecimientos de origen, destacando dentro de esta escasez de información la falta de recursos y conformismo referente a la educación entregada en los dispositivos de educación de la comuna. En este sentido, los informantes (familias y escuelas) comparten que la inclusión comprende básicamente el acceso físico a los establecimientos educacionales, independientemente de si estos cuentan o no con PIE acordes a las necesidades educativas especiales de sus estudiantes. Considerando estos datos, la inversión pública en recursos materiales es necesaria para que estudiantes con NEE en la región de Atacama tengan un mejor acceso a un proceso educativo adaptado a sus necesidades y de calidad. Si bien esto es solo una dimensión del concepto de inclusión, permite, a pesar de su comprensión limitada, plantear que es necesaria la incorporación de elementos tecnológicos en las aulas para facilitar el aprendizaje y desarrollo de las habilidades que estos niños presentan.

No obstante, estas observaciones denotan un déficit en términos de la comprensión del concepto de inclusión. Esto se explicaría por la falta de difusión por parte de las autoridades regionales, en contraposición a la de otro tipo de temáticas como la violencia de género o la preferencia y/u orientación sexual. Esta situación queda al descubierto en el discurso de los docentes, quienes entienden la inclusión como una «ayuda», evidenciándose claramente una confusión entre los términos de integración e inclusión, predominando el primero por sobre el segundo. Por otra parte, las familias, en la necesidad de matricular a sus hijos en el establecimiento educacional de su agrado (por proximidad

física y ahorro en el traslado) asumen un rol de displicencia y pasividad, lo que genera en las escuelas el desconocimiento de la situación real de los educandos en términos de sus NEE, muchas veces ocultas por la propia familia. Mencionan también que algunos establecimientos educacionales muestran preferencia por estudiantes que no poseen NEE, situación que fomenta el desconocimiento por parte de las familias de las posibilidades de atención para sus hijos y, al mismo tiempo, fomenta prácticas no inclusivas —y finalmente— de discriminación.

Un punto a destacar es la no existencia de profesionales especializados en las escuelas en temáticas de discapacidad, generando desigualdad y acciones fallidas de inclusión educacional que pueden, en algún momento, perjudicar el desarrollo pedagógico de los niños con NEE, creando mayores brechas entre lo que se estipula en la Ley 20.422 (Ministerio de Planificación, 2010) y lo que ofrecen los establecimientos educacionales. Por ejemplo, la mayoría de los establecimientos de la región de Atacama no poseen adaptaciones curriculares especiales para estudiantes con discapacidad auditiva y visual como son señaladas en el decreto N° 86 y N° 89 del MINEDUC (1990). Los docentes afirmaron que evalúan las NEE de sus estudiantes de la forma que estiman conveniente en un momento dado, sin un juicio técnico, con el peligro de realizar una evaluación no apropiada. Por ejemplo, las familias manifiestan en sus discursos la falta de educación sobre el lenguaje de señas en la comunidad educativa, discurso que se repite en los mismos docentes, haciendo alusión a la escasa capacitación que reciben en esta herramienta para los casos de estudiantes sordos.

De acuerdo a la información recolectada, se puede concluir que en la ciudad de Copiapó existe un conformismo cultural en las familias y las escuelas a las que asisten niños con discapacidad visual y auditiva, el cual se produciría por la escasa oferta de establecimientos que cuentan con especialistas que apoyen pedagógicamente a los niños con NEE; y también debido a la desinformación que prima sobre el tema. Según el discurso de las familias, éstas no asumen la discapacidad de sus hijos, tienden a verlos sin tal condición. Por otra parte, se observó que los docentes también realizan giros lingüísticos en desmedro de la condición real de niños con NEE, por ejemplo, realizando comparaciones entre la discapacidad del estudiante con su inteligencia, en menoscabo de la primera.

En síntesis, las familias en su intento de no reconocer la condición de sus hijos, y los docentes al ver la discapacidad como un déficit intelectual del estudiante, mantienen prácticas no inclusivas y discriminadoras a pesar del discurso social que manejan. Es de vital importancia relevar en este punto para la aminoración de las problemáticas detectadas en este estudio, la apertura manifestada por algunos de los actores claves en relación a la necesidad de adaptaciones curriculares, trato igualitario, junto a los recursos necesarios para ingresar y permanecer en el establecimiento educacional y en el proceso educativo.

Otro aspecto a destacar es la falta de capacitación resaltada por los docentes para trabajar con estudiantes con discapacidad. Esto se observó en el

desconocimiento que tienen respecto de la discapacidad sensorial en lo general y en lo particular, por ejemplo en la falta de capacitación en el lenguaje de señas. Se puede concluir que los establecimientos educacionales de la comuna de Copiapó y por extensión a toda la región de Atacama, no se encuentran profesionalmente preparados amplia y cabalmente para recibir y trabajar con estudiantes con NEE. Además, la mayoría de estos establecimientos no realiza prácticas inclusivas orientadas a talleres de menor duración para la capacitación y sensibilización en el trato y trabajo pedagógico especializado con estudiantes con discapacidad. Tampoco se evidenciaron prácticas educativas de promoción de la inclusividad en la totalidad de la comunidad educativa por su propia iniciativa, a través de charlas, jornadas, ferias, poster y similares. Debido a lo anterior, este estudio concluye que no existe una cultura de la enseñanza sobre el significado de la discapacidad sensorial a nivel docente y de los profesionales de la educación, ni de la promoción y educación de la familia y la comunidad.

Dentro de las prácticas inclusivas que se destacan en el presente estudio se encuentra la preocupación por el acceso físico de los estudiantes con discapacidad a los establecimientos y la creación de material por parte de los docentes. Los pares también juegan un papel importante a la hora de ayudar a otros estudiantes con discapacidad, colaborando en la sala de clases junto a las instrucciones e indicaciones dadas por sus docentes, y muchas veces por iniciativa propia —por ejemplo— facilitándoles a sus compañeros ayuda durante los recreos, guiándolos o haciéndoles compañía, conversando y/o jugando con ellos.

Tras el análisis de la información se desprende que las prácticas sociales, que se implementan en los sistemas educativos de la ciudad de Copiapó, tienen significancia hacia la apertura y la aceptación de los educandos en el establecimiento, donde se observó la incorporación de las políticas públicas respecto a la inclusión de los estudiantes con discapacidad sensorial. Los resultados permiten hipotetizar que existe una mirada conformista, pasiva y con escasa proactividad con respecto a la inclusión educativa desde las prácticas inclusivas de la escuela y la familia. Dentro de las escuelas la inclusión se expresa a través del ingreso, sin mayor dificultad, al establecimiento; sin embargo, una vez dentro no se asegura su permanencia con la atención especializada adecuada y los recursos necesarios para un óptimo desarrollo. Es importante destacar que los actores entrevistados concuerdan que, si bien han mejorado las políticas públicas en educación, todavía falta que exista integración en los dispositivos, no solamente en la comuna, sino a nivel de todo el país.

Las interrogantes que generó esta investigación pueden servir como líneas de investigación que orienten futuros estudios hacia el análisis del estado actual y las proyecciones existentes en Copiapó en torno a la atención de los estudiantes con discapacidad sensorial. Una de las primeras preguntas que surgen se relaciona con las NEE: ¿Cuál es el impacto que generan los PIE en la población con discapacidad sensorial? Esta pregunta surge por las irregularidades observadas en las prácticas de implementación de los PIE. Una segunda pregunta que

nace en este proceso investigativo tiene relación con la información obtenida de las entrevistas: ¿A qué se debe la escasez de profesionales capacitados en el área de educación especial? Los informantes claves, en reiteradas ocasiones, dieron cuenta de que la mayoría de los docentes no se encuentran capacitados en la educación especial, haciendo alusión a que los estudiantes se encuentran carentes de apoyo de profesionales especializados. La tercera interrogante señala: ¿Por qué en la comuna no existe un catastro de los usuarios? Los informantes, en sus experiencias con las prácticas, afirman que hay un desconocimiento del número de estudiantes con discapacidad. Por último, y una de las preguntas más interesantes, tiene relación con los usuarios y las familias: ¿Qué lleva a que los usuarios y familias tengan una postura pasiva y poco informada sobre las prácticas que establece el Estado de Chile en la educación? Se considera esta última pregunta como una paradoja debido a que, a pesar de la existencia de una ley nueva, se mantiene en uso la ley antigua: ¿A qué se debe que el MINEDUC actualmente trabaje con la Ley 19.284 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1994)? Todas las interrogantes expuestas dejan abierto el campo de estudio a futuras investigaciones en el ámbito social educativo en la comuna de Copiapó.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6, 109-124.
- Camacho-Ríos, A. (2011). Socio epistemología y prácticas sociales. Hacia una enseñanza dinámica del cálculo diferencial. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 3, 152-171. Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Estado de México: México.
- Castillo, M. (2013). Educación municipal: Crónicas de irregularidades anunciadas. *Atacama Viva*. Recuperado el 19 de Febrero de 2014 de: <http://www.supereduc.cl/sala-de-prensa/superintendencia-en-la-prensa/700-en-la-prensa-2013/en-la-prensa-2013-febrero.html>
- Charmaz, K. (2007). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis (Introducing Qualitative Methods series)*. Sage Publications.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO. Recuperado el 14 de enero de 2015 de: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Egea, C., & Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato*, (50), 15-30.
- Fundación Chile. (2013). *Implementación de programas escolares en establecimientos educacionales con estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias*. Santiago: Chile. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioimplementacionPiE2013.pdf>
- García R. J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación Volumen II*, Número 3, 1-24.
- Garnique-Castro, F. & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 577-593.
- Granada Azcarraga, M., Pomes Correa, M.P. & Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Pap. trab. - Cent. Estud. Interdiscip. Etnolingüíst. Antropol. Sociocult. [online]*. n. 25, 51-59.

- Guerra, T., Arcos, N., Riquelme, G., Ramírez, P. & Guzmán, J. (2012). *Ley SEP: Ranking de las 20 municipalidades más cuestionadas por Contraloría*. Recuperado el 12 de abril de 2014 de: <http://ciperchile.cl/2012/05/28/ley-sep-ranking-de-la-20-municipalidades-mas-cuestionadas-por-contraloria/>
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Aten Primaria*, (23), 496-502.
- Larraguibel Quiroz, E. (2012). La inclusión en la educación parvularia. *Revista docencia*, 81-87. Santiago de Chile.
- Lissi, M. R., Zuzulich, M.S., Hojas, A.M., Achiardi, C., Salinas, M. & Vasquez, A. (2014). *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora*. Dirección de Asuntos Estudiantiles. Salud Estudiantil. Programa para la inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales PIANE-UC.
- Marchesi, A., Coll, C. & Palacios, J. (2012). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza Editorial. Madrid, España.
- Ministerio de Educación. (1998). *Reglamenta Capítulo II Título IV de la ley nº19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad*. Recuperado el 12 de enero de 2015 de: http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Decretos/Decreto%201%20Reglamenta%20Plena%20integracion.pdf
- Ministerio de Educación Pública. (1990). *Aprueba planes y programas de estudio para educandos con déficit visual*. República de Chile. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231642460.DecretoN89.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (1990). *Aprueba planes y programas de estudio para atender niños con trastornos de la comunicación*. República de Chile. Recuperado el 20 de octubre de 2014 de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304051153150.DecretoN86.pdf>
- Ministerio de Planificación y Cooperación (1994). *Ley 19.284: Establece Normas para la Plena Integración Social de Personas con Discapacidad*. Recuperado el 12 de enero de 2015 de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>
- Ministerio de Planificación. (2010). *Ley 20.422. Establece Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Recuperado el 12 de enero de 2015 de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Ocampo, A. (2011). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 6, Nº 2, 227-239. Santiago, Chile.
- OMS. (2011). *Resumen Informe Mundial Sobre La Discapacidad*. Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. Impreso en Malta, Malta. Recuperado el 15 de noviembre de 2014 de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado el 24 de septiembre de 2014 de: <http://www.unicef.org/argentina/spanish/7.-Convencionsobrelosderechos.pdf>
- Romero, M., Kitaoka, E. & Rodríguez, C. (2014). En la inclusión educativa, más allá de la pobreza y las etnias, están las personas con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa. Publicación # 02 julio-diciembre*. Recuperado el 20 de enero de 2015 de: <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/141>
- Servicio Nacional de la discapacidad. (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*. Santiago, Chile. Recuperado el 26 de septiembre de 2014 de: <http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/1238>
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). (2011). *Informe de Resultados Nacionales*. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación SIMCE. Recuperado el 15 de abril de 2014 de: http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/files_mf/informacionalderesultadossimce2010247mb.pdf

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, pp. 110-154. Medellín, Colombia.
- Torres, A.M. (2013). Las oportunidades de la integración educativa al ingreso de la educación regular según el decreto 170. *Perspectiva Educativa*, Vol.52, nº1, 124-146. Valparaíso, Chile.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). Teoría fundamentada «Grounded Theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. *Cuaderno metodológico (37)*, CIS, Madrid, España.
- Vigo, B., & Soriano, B. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesor. Experiencias de investigación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (1), 30-45.

Recibido el 18 de febrero de 2016

Revisado el 7 de mayo de 2016

Aceptado el 12 de mayo de 2016



LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS FRONTERAS CULTURALES Y LINGÜÍSTICAS EN EL URUGUAY DE FINES DEL SIGLO XIX¹

The school in construction of cultural and linguistic borders in Uruguay of the end of the Nineteenth Century

MARIELA OROÑO*

RESUMEN. A fines del siglo XIX, Uruguay inició su primer período de construcción nacional. La reforma escolar de 1877, liderada por José Pedro Varela, desempeñó un rol fundamental en este proceso. En este trabajo se estudia como la escuela construyó las fronteras culturales y lingüísticas del país, mediante la creación de escuelas rurales y la preocupación por el uso del portugués en las escuelas rurales fronterizas, representándolo como amenaza a la nacionalidad. Se analizan obras pedagógicas e informes técnicos de Varela y otros documentos de la reforma. Primero se presenta el contexto socio-histórico y educativo del país y la figura de Varela. Luego se discute el lugar asignado a la lengua y a la escuela y, en particular a las escuelas rurales.

Palabras clave: Uruguay, siglo XIX, fronteras nacionales, escuela, lenguaje

Abstract. *At the end of the nineteenth century, Uruguay began its first period of national construction. School reform of 1877 led by Jose Pedro Varela played a key role in this process. In this paper I study how the school built the cultural and linguistic borders by creating rural schools and the preoccupation for the use of Portuguese in border rural schools, representing it as a threat to nationality. I analyze of pedagogical works and written reports by Varela being National Inspector of Education and other documents of the school reform. First I present the historical and socio educational context of the country and the figure of Varela. Then I discuss the place assigned to the language and the school, particularly to rural schools.*

Keywords: *Uruguay, Nineteenth Century, national boundaries, school, language*

* Doctoranda en Lingüística, magíster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, licenciada en Lingüística por la Udelar (Universidad de la República Oriental del Uruguay), y profesora de idioma Español en la Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay). Docente del Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar e integrante del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII). Investiga aspectos sobre políticas e ideologías lingüísticas en relación con la construcción de la identidad nacional.

1 Este estudio forma parte de mi investigación de doctorado en curso. Una versión muy preliminar de este trabajo fue aceptada para su publicación en las actas de un congreso.

Uruguay nació como Estado independiente en 1828 como consecuencia de intereses políticos ajenos, más que por una voluntad de independencia nacional de los propios orientales (Nahum, 1994; Caetano & Rilla, 1994). Estas circunstancias impiden hablar de la existencia en esa época de una nación claramente definida (Caetano, 1992); es decir, de «una comunidad política imaginada como políticamente limitada y como soberana» (Anderson, 1993, p. 23). Precisamente el centro de las preocupaciones de los intelectuales uruguayos del siglo XIX fue la viabilidad del Uruguay como Estado independiente y la construcción de una identidad nacional que cohesionara realidades demográficas, culturales y lingüísticas muy diferentes: grosso modo, el norte con una fuerte presencia lusitana y el sur con un predominio hispano más el agregado de grupos migratorios arribados en grandes oleadas desde mediados de siglo (Behares, 1984; Barrios, Behares, Elizaincín, Gabbiani & Mazzolini, 1993).

La demarcación de las fronteras políticas y lingüísticas y la homogeneización cultural y lingüística adquirieron un lugar especialmente importante durante el período de modernización² (Behares, 2007) —iniciado con la dictadura del Coronel Lorenzo Latorre, (1876-1879)—, con especial atención al estatus del castellano en relación con el portugués (Barrios, 2013), debido a que el interés central del período fue ordenar la campaña y contrarrestar la presencia brasileña en el norte del país (Caetano & Rilla, 1994). Para lograr este objetivo las acciones apuntaron, entre otras cosas, a eliminar las diferencias lingüísticas mediante la difusión y consolidación del castellano como lengua nacional (Behares, 2007; Barrios, 2013; Oroño, 2013).

La aplicación del Decreto-ley de Educación Común n° 1350 de 1877 (Argone, 1987) fue un instrumento fundamental para lograr la creación de un sistema escolar estatal eficiente (Behares, 2007; Barrios, 2013; Oroño, 2011 y 2013). Se inició entonces la reforma escolar de 1877, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza primaria e impuso el castellano como la lengua de instrucción pública, con lo cual el aparato estatal alcanzó una cobertura nacional (aunque con resultados distintos según la zona, cfr. Elizaincín, 1979; Behares, 1984; Barrios et al., 1993). José Pedro Varela (1845-1879; pedagogo, periodista, político y escritor) lideró la puesta en práctica de la reforma escolar desde su cargo de Inspector Nacional de Instrucción Pública. En tanto planificador de la educación escolar estatal y *competente* (Altamirano, 2008³) al servicio de la construcción del Estado nacional, la cuestión de la lengua fue una de sus preocupaciones.

2 Se entiende por modernización el período 1877-1894 (aunque el proceso se inició antes y se continuó después), en el que Uruguay «acompañó su evolución demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural a la Europa capitalista, entrando a formar parte de su círculo de influencia directa» (Barrán, 2008, p. 218).

3 Altamirano (2008) destaca el rol de los intelectuales en la construcción de los estados nacionales, señalando que la unificación del Estado (la consolidación del territorio, la redacción de leyes, el impulso a la educación pública) requirió «*competentes* que pudieran producir y ofrecer conocimientos, sean legales, geográficos, técnicos o estadísticos» y *publicistas* que «pudieran suministrar discursos de legitimación destinados a engendrar la alianza incondicional de los ciudadanos con 'su' Estado —narrativas de la patria, de la identidad nacional» (p. 10).

En este trabajo se analiza cómo la escuela construyó las fronteras culturales y lingüísticas del país a partir de la creación de escuelas rurales y de la preocupación por el uso del portugués en las escuelas rurales fronterizas, representándolo como amenaza a la nacionalidad. Para ello se estudian los textos pedagógicos de Varela (*La educación del pueblo*, 1874; *La legislación escolar*, 1876) y la memoria escolar que da cuenta de su trabajo como Inspector Nacional de Instrucción Pública entre agosto de 1877 y 1878 (*Memoria del Inspector Nacional. 1877-1878*, 1879). También se analizan las actas de las Conferencias de Inspectores Departamentales de 1878. Tengo en cuenta además legislación educativa del período. Los *procesos de producción, distribución y consumo* de los documentos mencionados (Fairclough, 2001) indican su relevancia.

El libro *La educación del pueblo* fue el resultado de un proceso particular: la Sociedad de Amigos de la Educación Popular⁴ designó a Varela para redactar un informe que fundamentara y explicitara la organización y el plan curricular de la escuela que deseaba fundar la Sociedad para presentarlo a interesados en brindar fondos para la construcción del edificio escolar. Varela escribió un texto más ambicioso que lo acordado; redactó un manual de pedagogía cuya publicación financió la Sociedad, por lo que pudo alcanzar una circulación mayor a la inicialmente prevista. El mismo año de su publicación (1874), el libro fue premiado con medalla de oro en la Exposición Internacional de Chile, por lo que el texto adquirió un prestigio que seguramente propició su consumo por los involucrados en temas educativos.

El segundo libro pedagógico de Varela, *La legislación escolar*, fue escrito ya contando él con reconocimiento público como pedagogo. En este texto, Varela fundamentó la importancia de la educación para la construcción del Estado nacional y presentó su modelo de sistema escolar estatal. El texto se divide en dos partes; la primera incluye reflexiones sociológicas sobre la realidad nacional. En la segunda estudia «Los fines y ventajas de aunar los esfuerzos del Estado y de las localidades para poder realizar la obra de la educación». La última sección contiene el «Proyecto de Ley de Educación Común» y sus fundamentos pedagógicos. Este proyecto es la base de la Ley de Educación Común n° 1350. Tanto *La educación del pueblo* como *La legislación escolar* tuvieron muchas reimpressiones y ediciones, lo que indica la importancia de su difusión y consumo.

La redacción de la memoria escolar respondió al cumplimiento de los artículos 25 y 26 del Decreto-ley de Educación Común, según los cuales el Inspector Nacional de Instrucción Pública debía enviar un informe anual a la Dirección General de Instrucción Pública sobre el estado de la educación escolar del país. El informe «después de discutido y aprobado por aquélla, será publicado en forma de libro y se le dará la circulación que juzgue conveniente la Dirección General» (art. 25, Decreto-ley de Educación Común n° 1350). Este texto tuvo una primera difusión a la interna del sistema escolar y luego se publicó como libro, por única vez, alcanzando entonces una distribución pública, aunque probablemente

4 Esta sociedad se fundó en 1868 a instancias de varios intelectuales jóvenes interesados en la educación, entre ellos José Pedro Varela, como se explica más adelante en este trabajo.

de consumo limitado. Es un texto muy extenso. El informe del inspector tiene 126 páginas organizadas en 18 capítulos. La mayoría de ellos se estructuran del siguiente modo. Se inicia con la referencia a la aplicación de las disposiciones legales reguladoras del proceso instaurador de la reforma escolar y los criterios operativos adoptados por la Dirección General o el propio inspector Nacional. Luego se describen las acciones realizadas, en particular aquellas que habían sido criticadas, que habían tenido dificultades para aplicarse o que consideraba equivocadas. Finalmente, Varela informaba de las medidas adoptadas o a adoptarse para superar los errores o dificultades, o respondía a las críticas realizadas. La memoria escolar incluye además 1050 páginas de anexos con los informes de los inspectores de los 13 departamentos del país y estados y cuadros estadísticos elaborados por Varela. Las actas de las Conferencias de los inspectores Departamentales se transcriben precisamente en uno de esos anexos.

Las actas transcriben textualmente la discusión entre los asistentes a las primeras Conferencias de inspectores Departamentales de Educación Primaria, realizadas entre el 6 y el 13 de agosto de 1878 en el departamento de Durazno. En las reuniones participaron el inspector Nacional de Instrucción Primaria (José Pedro Varela), el vocal de la Dirección General (Juan Álvarez y Pérez) y los inspectores de escuela de los 13 departamentos existentes entonces en Uruguay⁵. Todas las sesiones trataron temas relativos a las escuelas rurales. El texto de las actas tuvo la misma circulación que el cuerpo de la memoria escolar, aunque seguramente haya sido menos leído que el informe del inspector nacional debido a su disposición marginal en tanto anexo de la memoria.

JOSÉ PEDRO VARELA Y LA REFORMA ESCOLAR DE 1877

Como se ha señalado, José Pedro Varela ocupó un lugar fundamental en la estructuración del sistema escolar estatal y en la difusión del castellano como idioma nacional, instrumentos centrales para la unificación cultural y lingüística del Uruguay (Behares, 1984; Barrios, 2013; Oroño, 2011 y 2013). Su preocupación era transformarlo en un Estado nacional y moderno, y para ello ubicó a la educación y al castellano (lengua nacional) como centro de la cuestión.

Integrante de una importante familia de comerciantes con «singular selección de valores sociales, morales e intelectuales» (Bralich, 1989, p. 9), Varela (que, a diferencia de la mayoría de la élite de la época, no tenía formación universitaria) comenzó a

5 Juan M. de Vedia y Julián O. Miranda (de Montevideo), Julián Becerro de Bengoa (de San José, que incluía el actual departamento de Flores), Germán Fassauer (de Salto, formado también por el actual departamento de Artigas), Federico F. Calvet (de Minas, actual Lavalleja), Erasmo Bogorja de Skotnicki (de Cerro Largo, que incluía lo que hoy es Treinta y Tres), Juan Martínez Ruiz (de Florida), Andrés Dubra y Seoane (de Canelones), Ramón López Lomba (de Paysandú, que incluía Río Negro), Eugenio Luis Zorrilla (de Maldonado, formado también por Rocha), Juan Pérez (de Soriano), Jaime Ferrer y Barceló (de Durazno), Francisco Morelli (de Colonia) y Valentín Astor (de Tacuarembó, que incluía Rivera) (Varela, 2012 [1879]).

participar en la vida intelectual del país desde muy joven, publicando artículos en diversos periódicos. En estos textos ya manifestaba su anticlericalismo y su creencia en el valor de la educación para crear un Estado moderno (Ardao, 1971; Bralich, 1989). Para lograr este objetivo su referente era Estados Unidos, aun antes del significativo viaje que realizó a este país en 1868 (en el que conoció al político y escritor argentino Domingo Faustino Sarmiento, y a partir del cual difundió en Uruguay las nuevas corrientes sociales y pedagógicas sajonas; cfr. Ardao, 1971; Araújo, 1911).

Sus intereses educativos lo llevaron a fundar en 1868, junto con otros intelectuales de la época, la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, de la que fue su presidente entre 1869 y 1876. En el discurso que brindó con motivo de su fundación, posicionándolo como un referente de la educación popular (Bralich, 1989; Palomeque, 2012), Varela destacó el papel de la educación en la construcción del Estado y del ciudadano: «la escuela es la base de la República»; fomenta la obediencia y la homogeneidad social, porque «En ella hay un orden fijo, una regla establecida que el niño aprende a respetar» y «Esto hace que el adulto respete la ley y reconozca la autoridad», y porque «aproxíma y funde las clases sociales» (Sociedad de Amigos de la Educación Popular, 1869, 3). Varela explicitó aún más el vínculo entre escuela y ciudadanía: «Para establecer la República, lo primero es formar los republicanos. (...) la educación [es] la condición indispensable de la ciudadanía» (1910 [1874], p. 56).

En febrero de 1876, Varela fue designado presidente de la Comisión de Instrucción Pública de la Junta Económico Administrativa de Montevideo, que por decreto de Latorre tenía jurisdicción nacional. Varela aceptó el cargo propuesto por el dictador, aunque manifestando:

Volviendo en nombre de elevadas consideraciones de patriotismo sobre una primera resolución, tomada ya, e imponiéndome al hacerlo, el arduo sacrificio de legítimos escrúpulos y de fundadas resistencias, acepto el puesto para el cual se me nombra, con el firme y decidido propósito de servirle fielmente en la medida de mis facultades, mientras crea poder hacerlo en pro de los intereses públicos y sin mengua de la dignidad del ciudadano y del hombre. (carta a Latorre de fecha 27 de marzo de 1876. Ardao, 1971, p. 122)

Entonces Varela elevó al Ministro de Gobierno su proyecto de ley de educación contenido en *La Legislación escolar* (1964 [1876]) para que el Gobierno Provisorio, «haciendo uso de sus facultades ordinarias y extraordinarias», lo convirtiera en ley, «con evidente conveniencia para los intereses permanentes de la República, sea aceptándolo tal como ha sido formulado, o introduciendo en él las modificaciones que juzgare necesarias» (p. 7).

El 24 de agosto de 1877 el gobierno aprobó el proyecto de Varela, con modificaciones. Varela proponía descentralizar la organización educativa existente, en un marco de gratuidad, obligatoriedad y laicidad. El Decreto-ley de Educación Común n° 1350, firmado por Latorre, definió un sistema educativo con estructura centralizada y con educación religiosa (aunque no obligatoria). Varela

fue nombrado inspector Nacional de Instrucción Pública (cargo que desempeñó hasta su muerte en 1879) y comenzó lo que se conoce como reforma escolar vareliana. Aunque liderada por Varela, fue un proceso colectivo en el que intervinieron figuras relevantes del ámbito intelectual nacional vinculadas con la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, cuya escuela insignia (el colegio Elbio Fernández) ensayó la estructura curricular y las propuestas pedagógicas extendidas luego a todas las escuelas nacionales (Mena Segarra & Palomeque, 2011).

La aplicación del Decreto-ley de Educación Común implicó la unidad y control de la educación primaria por un único ente (la Dirección General de Instrucción Pública), la existencia de una autoridad nacional (el Inspector Nacional), que contaba con órganos subordinados en cada departamento, y la fiscalización de los departamentos por funcionarios especializados (los inspectores) (art. 34). También se le asignaron a la Dirección General de Instrucción Pública potestades de resolución sin que el Poder Ejecutivo pudiera revisar sus decisiones. Aunque también es cierto que sus miembros (el Ministro de Gobierno, el Inspector Nacional, el Director de la Escuela Normal y cuatro vocales) debían ser elegidos por el Gobierno (art. 2) y durar en sus funciones hasta que «su comportamiento no dé motivo para ser removidos de sus puestos» (art. 4). En resumen, el sistema escolar estatal creado era una organización piramidal y jerarquizada en cuyo vértice se ubicaba la Dirección General de Instrucción Pública, dependiente del poder político. Ésta se encargaba de transmitir a los inspectores y directores de escuela las disposiciones que los maestros debían cumplir y hacer cumplir. La Dirección General tenía autonomía técnica y administrativa, aunque siempre dentro de los límites impuestos por su dependencia política y financiera.

La aplicación del Decreto-ley de Educación Común también significó la confirmación de la gratuidad de la enseñanza (art. 13; existente desde 1827), hecho que adquirió gran relevancia gracias a su simultánea obligatoriedad (arts. 15, 20, 21 y 22). Estas características permitieron que el sistema escolar tuviera un verdadero alcance nacional; la escuela llegaba a los parajes más alejados del medio rural, incluso a donde la iglesia no lo hacía. En cuanto a la laicidad, el artículo 18 del Decreto-ley estableció que «la enseñanza de la Religión Católica [sería] obligatoria en las escuelas del Estado, exceptuándose a los alumnos que profesen otras religiones y cuyos padres y tutores o encargados se opongan a que la reciban»⁶.

6 Varela no ocultó su desacuerdo con este punto; en una carta publicada en *El Bien Público* el 18 de enero de 1879 expresaba: «La comisión nombrada por el Gobierno introdujo grandes modificaciones en mi proyecto y una de ellas fue el art. 18 que no es obra mía y que he considerado siempre inconveniente» (Mena Segarra y Palomeque, 2011, p. 424). En *La Legislación escolar* (1964 [1876], p. 261) ya reconocía: «Ahora bien: aún cuando nosotros creamos que es mejor la escuela pública en que no se enseña religión positiva alguna, creemos también que entre la escuela con catecismo y la carencia de escuela, es mejor lo primero que lo último». Esta concesión se debe a que la Constitución vigente establecía que la religión del Estado uruguayo era la Católica Apostólica Romana. La religión fue desligada de la educación en 1909, cuando se aprobó (el 6 de abril) la ley n° 3409 que suprimió «toda enseñanza y práctica religiosa en las escuelas del Estado» (Araújo, 1911); hecho ratificado en la Constitución de 1917, que estableció la separación entre la iglesia y el Estado.

La lengua fue un aspecto central de la reforma educativa: el artículo 38 del Decreto-ley de Educación Común estableció que «En todas las escuelas públicas, la enseñanza se dará en el idioma nacional» (Araújo, 1898), asumiéndose que éste era el castellano. A partir de entonces el castellano se formalizó como la lengua de instrucción; la lengua en la que se debían dictar las clases y escribir los libros de texto.

Tanto en el proyecto vareliano de reforma educativa, como en el Decreto-ley efectivamente aprobado, el artículo 38 citado es la única mención explícita a cuestiones vinculadas con la lengua. Sin embargo, su contenido es muy significativo, porque los diseños curriculares escolares han seguido esta prescripción (Behares & Brovetto, 2009). Se estableció que los contenidos programáticos de la escuela pública se enseñaran obligatoriamente en castellano. Por otra parte, en la asignatura «Idioma nacional» de los programas escolares del período (que nucleaba el estudio del «Lenguaje», la «Escritura» y la «Lectura») se enseñaba la gramática, la escritura y la lectura del castellano (Oroño, 2013).

LA ESCUELA Y LA DELIMITACIÓN DE LAS FRONTERAS ESTATALES. LA CUESTIÓN DEL PORTUGUÉS

En el último cuarto del siglo XIX el tema de la lengua aparece estrechamente vinculado con la consolidación de las fronteras políticas y culturales, para salvaguardar la existencia del Estado uruguayo. Como señala Varela en *La Legislación escolar*: «Los peligros inmediatos, que pesan exclusivamente sobre nosotros como pueblo independiente, se refieren a la nacionalidad» (1964 [1876], p. 147). Los peligros en cuestión eran la población extranjera y la demarcación de fronteras con Brasil, incluyendo el uso del portugués:

En la hora actual, el Brasil, después de continuados y pacientes esfuerzos, domina con sus súbditos, que son propietarios del suelo, casi todo el Norte de la República: en toda esa zona, hasta el idioma nacional casi se ha perdido ya⁷, puesto que es el portugués el que se habla con más generalidad. (op. cit. p. 149)

No hay que olvidar tampoco que una tercera parte, a lo menos, de nuestra población es extranjera; extraña en consecuencia a la nacionalidad, y que sólo aspira a gozar de tranquilidad y garantías bastantes para que su industria y su trabajo puedan ejercitarse libremente. (op. cit. p. 150)

La población extranjera, que fue aumentando significativamente a lo largo del siglo XIX, implicaba una situación de multilingüismo y contacto entre lenguas muy acentuada. Se esperaba entonces que la escuela cumpliera «Activa

7 En esta cita, como ha señalado Barrios (2013), «we can find the distortion —«erreur historique» in Renan's (1987 [1882]) terms— of considering the situation along the border as the result of a displacement of Spanish by Portuguese («the national language has almost been lost»), when in fact, since the first settlements in the region, the dominant language had been Portuguese» (p. 200).

y poderosamente a salvar nuestro idioma, nuestras costumbres buenas, y aún nuestra raza de una ruina inevitable» (Varela, 1964 [1876], p. 170). La lengua, las costumbres y la raza se destacaron como atributos de la nacionalidad uruguaya y establecieron una oposición entre «nosotros» («nuestro idioma», «nuestras costumbres», «nuestra raza») y «los otros» (representados por los inmigrantes y brasileños). Se representa a estos grupos como los responsables de ocasionar la fragmentación nacional, con lo que se evidencia el papel de las representaciones en la creación de la realidad social (Moscovici, 1993; Jodelet, 1993), ya que la identidad nacional estaba recién construyéndose. La creación de una conciencia nacional (Anderson, 1993) implicaba la demarcación de las fronteras políticas, pero también identitarias (Barth, 1976).

Un año más tarde, desde su rol de planificador de la educación escolar estatal en tanto Inspector Nacional de Instrucción Pública, vuelve a manifestar esta preocupación. En su segunda (y última) memoria escolar (Varela, 2012 [1879], p. 124) señalaba: «El idioma es el más poderoso vínculo de la nacionalidad; es por medio de él que se unifican las ideas, las aspiraciones y los sentimientos de las nacionalidades, en tanto que la diferencia de idioma entre los súbditos levanta una barrera casi insalvable para la constitución permanente de los Estados».

El portugués en particular recibió especial atención, pues lo interpretaba como una amenaza a la nacionalidad (Barrios, 2013; Oroño, 2013): «La República Oriental tiene una gran amenaza y un gran peligro para el porvenir, en lo difundido que se hallaba el idioma brasilero en los Departamentos que son limítrofes del imperio» (Varela, 2012 [1879], p. 124).

A pesar de que un cuarto de la población de Uruguay era de origen europeo (Vidart & Pi, 1969), la principal preocupación en este momento histórico era la delimitación de fronteras en el norte del joven país. Se trataba de un problema político y económico importante que se reflejó en las representaciones y políticas lingüísticas de la época⁸. La población inmigrante, aunque numéricamente muy significativa, era más accesible al control estatal y estaba interesada en aprender el castellano para facilitar su inserción social y laboral (incluso las instituciones educativas étnicas se crearon como bilingües y enseñaron el castellano a los hijos de estos inmigrantes, cfr. Barrios, 2013). El hecho de que los mismos encargados de llevar adelante la reforma escolar fueran en su mayoría inmigrantes europeos, muestra su penetración con el país de residencia. Los colaboradores de Varela eran casi exclusivamente inmigrantes, al igual que diez de los 13 inspectores Departamentales designados por éste en 1877⁹.

La amenaza del portugués era económica y política, además de cultural y lingüística. Los propietarios de gran parte de las tierras del norte del país eran

8 Sobre el «problema del portugués» en éste y otros momentos históricos del país, cfr. Elizaincín, 1979; Behares, 1984. Barrios, 2013, 2015 y en prensa.

9 Entre ellos, Francisco Antonio Berra, Emilio Romero y Alfredo Vásquez Acevedo, que eran argentinos, y Carlos María Ramírez, que era brasileño. En cuanto a los inspectores departamentales, seis eran españoles, tres eran italianos, uno era alemán y otro polaco (Mena Segarra & Palomeque, 2011).

brasileños y mantenían su lengua y costumbres (Elizaincín, Behares, Barrios, 1987; Barrios, 2013), lo que obligaba a que incluso la administración pública vinculada con la actividad de jueces y policías se realizara en portugués. Este último aspecto ha sido documentado por Coll (2009).

No es sólo que esa importante zona de la República, una gran parte del suelo sea propiedad de ciudadanos brasileiros; no es sólo que éstos se encuentren allí en gran número; es que por la natural influencia que ejercen en su riqueza y por el amor que profesan naturalmente al idioma nativo, los hijos de brasileiros que nacen en la República sólo hablan el idioma de sus padres, y comparten con ellos las ideas, las aspiraciones y los sentimientos. (...) Hay más todavía, la misma población de origen nacional que vive en esos Departamentos se ve casi obligada, en sus transacciones, en sus trabajos, en sus quehaceres diarios a valerse, no del idioma nacional, sino del brasileiro; llega a menudo el caso de que las autoridades subalternas, Jueces de Paz, Comisarios de Policía, Celadores, etc., hablen y escriban, cuando saben hacerlo, en brasileiro. Los sumarios que levantan los Jueces de Paz de Salto, Tacuarembó, Cerro Largo, Maldonado y Paysandú, y que remiten a Montevideo, suelen venir en brasileiro; a los testigos se les interroga en brasileiro y en ese idioma contestan; las actas se labran también en brasileiro, y, en una palabra, puede decirse sin exageración alguna, que el idioma predominante en gran escala en esa vasta sección de la República no es el nacional (Varela, 2012 [1879], pp. 124 y 125).

Como señalaba Varela, en la región limítrofe con Brasil habitaban «brasileros nacidos en la República», por lo que era de esperar que no tuvieran

vínculo alguno que lo ligue a nuestro país, que los haga verdaderamente nuestros compatriotas; son brasileiros nacidos en la República; y tan es así, que si preguntáis a la gran mayoría de los hijos de brasileiros que vive en los Departamentos del Norte, cuál es su nacionalidad, contestan que «son brasileiros» y no ocultan, sin embargo, que han nacido en tal o cual punto de la República. (op. cit., p. 124)

Los datos demográficos del período respaldan esta observación. El censo de 1860 indica que en Uruguay habitaban unas 200.000 personas, de las cuales 40.000 eran brasileños y vivían en el norte del país (Barrios, 2013).

Esta situación obligaba a desarrollar políticas de nacionalización de esa población, entre las que ocupaba un lugar destacado la imposición del «idioma nacional» a todos los habitantes del país. El Estado tenía «el derecho para imponer a los padres la obligación de enseñar a sus hijos el idioma nacional» (Varela, 2012 [1879], p. 125) porque su conocimiento era fundamental para que los sujetos cumplieran los deberes que la ciudadanía imponía: ser jurado, servir en la guardia nacional, conocer y cumplir las leyes.

La Constitución de la República establece que la ley no exime de responsabilidad en los casos en que a ella se falte; y para que esto no sea monstruoso, es necesario admitir que se parte del supuesto que todos los ciudadanos están en aptitud de conocer lo que la ley manda; pero ¿cómo

puede hacerse una suposición semejante cuando se trata de ciudadanos que no conocen el idioma (...)? Además, la ciudadanía impone cargas que no son renunciables: todo ciudadano tiene que servir en la guardia nacional, que ser jurado, etc. Ahora bien, ¿puede ser jurado el que no conoce el idioma patrio? Y el Estado, ¿no tiene derecho a exigir a todos los ciudadanos que, al menos, no se priven voluntaria y deliberadamente, de aquellas condiciones que son indispensables para el ejercicio de la ciudadanía y sobre todo para el cumplimiento de los deberes que ella impone? (Varela, op. cit., p. 125)

El conocimiento del idioma nacional era el mejor medio para transformar a los habitantes del país en ciudadanos uruguayos. Por el contrario, «no enseñar el idioma patrio a los que nacen en la República, es ir destruyendo paulatina pero constantemente la independencia de la nación y a la vez, si no es conspirar contra la Constitución, es hacer imposible su cumplimiento» (op. cit., p. 125). El modo de que todos los individuos aprendieran castellano era que «el idioma nacional se enseñe en todas las escuelas del Estado, sean públicas o particulares» (op. cit., p. 125).

La escuela y la enseñanza del castellano como idioma nacional se reconocieron como elementos fundamentales para construir la nación. La alfabetización en castellano garantizaría la civilización y la nacionalización de la población al inculcar un «sistema común de categorías de percepción y de apreciación capaz de fundar una visión unitaria del mundo social» (Bourdieu, 2001, p. 91).

LAS ESCUELAS RURALES FRONTERIZAS Y EL PORTUGUÉS. CIVILIZAR Y NACIONALIZAR

Como se ha observado, Varela le otorgaba a la educación una función política (formar ciudadanos para la República) y una función identitaria (crear nacionales para la nación); ambas al servicio de la delimitación de las fronteras del Estado nacional uruguayo.

La formación de ciudadanos implicaba en primer lugar civilizar al ignorante, a quien se lo identificó con el medio rural, siguiendo la ecuación ilustrada civilización-ciudad / barbarie-campo. Esto explica el privilegio adjudicado a la campaña en la reforma educativa de 1877. Como el propio Varela (2012 [1879]) señalaba, su «punto de mira principal ha sido la campaña» (p. 238). Y argumentaba:

Hasta ahora, (...) las autoridades escolares se han fijado principalmente cuando se ha tratado de difundir la enseñanza pública, en los grandes centros de población y principalmente en ese gran centro que constituye la ciudad de Montevideo. Pero poco, casi ningún esfuerzo se ha hecho para variar las condiciones intelectuales y morales de los habitantes de los distritos rurales de nuestra campaña.

Allí las escuelas públicas no han ido nunca a tratar de difundir entre los habitantes, de lo que puede llamarse el desierto, el benéfico rayo de la educación, que los salve del abismo de la ignorancia [y los civilice].

Es tal vez como resultado inevitable de esa ignorancia de la campaña, que no ha sido posible establecer hasta ahora en nuestro país el funcionamiento regular de las instituciones republicanas, porque la República exige como condición indispensable la educación de los ciudadanos, y la democracia exige como condición indispensable para el juego armónico de todas las instituciones, la conciencia de sus actos en cada uno de los miembros que componen la sociedad.

Partiendo de esa base, nos hemos ocupado principalmente del establecimiento de escuelas rurales en campaña. (Varela, 2012 [1879], pp. 238 y 239)

De este modo, la escuela podría cumplir su misión ‘civilizadora’; esto es, transformaría al «ignorante» en «ciudadano», haciendo posible que cada individuo «tenga conocimiento de sus deberes y los ejercite con conciencia y honradez» (op. cit., p. 241).

Efectivamente, todas las escuelas creadas (51 en 1877 y 57 en 1878; Varela, 2012 [1879]) se ubicaron en el interior del país, en el medio rural, y no en Montevideo, aunque la mayoría de la población residía en la capital. En octubre de 1877 había 208 escuelas, 63 en Montevideo y 145 en el resto del país. En octubre de 1878 había 259: seguían siendo 63 en Montevideo, pero en el resto del país pasó a haber 196 escuelas. Todas las escuelas creadas se ubicaron además no en las ciudades o pueblos cabeza de departamento (en donde incluso se eliminaron escuelas) sino en los distritos rurales¹⁰. Esta política respondía al objetivo de aumentar el número de la población que recibía educación: según los datos estadísticos que Varela ofrece en su memoria escolar, en 1878 no recibían educación 70.000 niños de todo el país (de un total de 106.255), que significaban el 25% de los niños montevideanos y más del 80 % de los niños del resto de los departamentos. Con la creación de las escuelas rurales aumentó en casi 3.000 la cantidad de niños que en el interior del país recibían educación (en Montevideo la cifra no cambió) (Varela, 2012 [1879]).

Dentro de las escuelas rurales, las fronterizas recibieron especial atención, debido a que la enseñanza en (y del) idioma nacional, y su difusión en las regiones fronterizas con Brasil, fueron vistas como las estrategias más eficaces para alcanzar la nacionalización (al mismo tiempo que la civilización) de los habitantes del territorio uruguayo.

Cuando Varela (2012 [1879]) explicó las decisiones presupuestales tomadas, argumentó la necesidad de crear escuelas rurales señalando que «Las escuelas rurales fijas, cuando la concentración de la población lo permita, volantes cuando lo

10 En 1878 se crearon tres escuelas en Canelones (total de escuelas: 30, 19 urbanas y 11 rurales), seis en San José (total de escuelas: 14, siete urbanas y siete rurales), siete en Florida (total de escuelas: 12, cinco urbanas y siete rurales), seis en Durazno (total de escuelas: nueve, tres urbanas y seis rurales), tres en Minas (total de escuelas: 10, tres urbanas y siete rurales), una en Maldonado (total de escuelas: 18, 11 urbanas y siete rurales), cinco en Cerro Largo (total de escuelas: 11, siete urbanas y cuatro rurales), cinco en Tacuarembó (total de escuelas: 13, siete urbanas y seis rurales), ocho en Salto (total de escuelas: 22, 11 urbanas y 11 rurales), 12 en Paysandú (total de escuelas: 25, ocho urbanas y 17 rurales), una en Colonia (total de escuelas: 16, ocho urbanas y ocho rurales). En Soriano se eliminaron seis escuelas (total de escuelas: 16, ocho urbanas y ocho rurales) y en Montevideo no hubo cambios (total de escuelas: 63) (Varela, 2012 [1879]).

impida lo diseminado de los pobladores, son (...) una necesidad imperiosamente reclamada o impuesta por las más evidentes y las más premiosas exigencias de nuestra época y de nuestro país» (p. 196)¹¹.

Agregó que en los departamentos limítrofes con Brasil la fundación de escuelas «se hace aún más urgente y más necesaria», porque «en ellos, por causas múltiples, el idioma, las costumbres y los sentimientos nacionales, van perdiéndose día a día, siendo suplantados por el idioma, por las costumbres y por los sentimientos de nuestros vecinos que nos invaden pacífica pero constantemente» (p. 196).

Las escuelas rurales fronterizas funcionarían como barrera sanitaria (cultural, política y lingüística) para frenar el avance de las costumbres de Brasil, los sentimientos de amor a la patria brasileña y el idioma portugués:

Si a esa invasión pacífica no se opone como única valla posible la escuela que instruya al niño en el idioma nacional, que le cree costumbres en armonía con las de los demás hijos del país, y que despierte y robustezca en el corazón de las nuevas generaciones el generosísimo sentimiento del amor a la patria, si la escuela pública no contraría la difusión del idioma extraño, de costumbres y sentimientos que no son los nuestros, natural es suponer para un porvenir cercano resultados que deben causar fundada alarma. (Varela, op. cit., p. 197)

La cuestión de las escuelas fronterizas también fue uno de los principales temas de discusión en las primeras Conferencias de Inspectores Departamentales de Educación Primaria (de 1878), todos relativos a las escuelas rurales como ya he señalado¹². En la discusión de la tercera sesión sobre la «mejor manera de establecer, organizar y mantener las Escuelas Rurales» (Actas de las Conferencias de Inspectores Departamentales, en Varela, 2012 [1879], p. 215), los inspectores de los departamentos fronterizos de Salto y Tacuarembó plantearon la cuestión del portugués. El inspector de Salto, Germán Fassauer, recomendó duplicar el número de escuelas rurales de su departamento, que eran 11 (cfr. Varela, 2012 [1879]), «como medio de difundir el idioma patrio» (op. cit., p. 216). El de Tacuarembó, Valentín Astor, propuso prohibir «toda enseñanza que no se haga en la lengua nacional en las Escuelas Rurales, sean públicas o particulares» (op. cit., p. 217).

Ambas mociones, aprobadas por unanimidad en el congreso, aparecían más fundamentadas en los informes anuales que cada uno había elevado al inspector

11 Las escuelas rurales también cumplirían con una función económica muy específica: capacitar al proletariado rural en las nuevas técnicas agrícolas y ganaderas, así como constituirse en el dispositivo moral que entre otras cosas garantizara el respeto a la propiedad privada luego del alambramiento de los campos (Delio, 2014).

12 Se discutieron los siguientes temas: proyectos de modificaciones del programa de las escuelas comunes para las escuelas rurales (1ª sesión), organización del tiempo en estas escuelas (2ª sesión), mejor organización y mantenimiento de las escuelas rurales (3ª sesión), propiedad de los edificios de las escuelas rurales de chacras (4ª sesión), características de las escuelas rurales de las estancias (fijas o volantes) (5ª sesión), principios que deben seguirse en la confección de horarios de las asignaturas (6ª sesión), duración de los ejercicios escolares (7ª sesión), disposiciones sobre textos escolares (8ª sesión) (Varela, 2012 [1879]).

Nacional (y que conocían el resto de los inspectores departamentales). El inspector de Salto señalaba en su informe que:

En la extensa zona situada entre los ríos del Arapey y Cuareim no se escucha casi otro idioma que el portugués; allí la indolencia de los padres o encargados de los niños, se manifiesta de un modo deplorable y permitiendo que ellos se críen en la más completa ignorancia. Pero cuando se inclinan los habitantes de ese distrito a dar educación a sus hijos, los mandan al Brasil para que conjuntamente con la instrucción se perfeccionen en el idioma portugués y olviden el idioma patrio. Millares de ciudadanos pierde anualmente la República por ese hecho deplorable y sólo multiplicando los establecimientos de educación en la indicada zona, se lograría poner un dique a esos avances del elemento Brasileiro. (Inspector del departamento de Salto, informe anual al Inspector Nacional, en Academia Nacional de Letras, 1982, p. 22)

Este discurso da cuenta del estrecho vínculo que se establecía entre el castellano y la identidad oriental por un lado, y el castellano como medio de educación y civilización por otro; siempre en oposición al portugués. Se vuelve a insistir en la doble función del castellano en gran parte del territorio nacional: nacionalizar y civilizar. El idioma nacional era un referente fundamental de la identidad nacional; daba cuenta de ella; y su a vez era el instrumento para civilizar a la población y construir al ciudadano uruguayo difundiendo los valores nacionales¹³.

En la misma línea, aunque haciendo mayor énfasis en el fuerte vínculo identitario existente entre la población de la zona y el portugués, en su informe anual al inspector Nacional, el inspector de Tacuarembó explicaba:

La mayoría de los que en la campaña del Departamento aspiran a que sus hijos se eduquen, prefiere un maestro particular que desconozca por completo el castellano, pero que en cambio hable perfectamente el portugués. Este inconveniente, de tan perjudiciales resultados, está llamado a desaparecer a medida que se vaya dando cumplimiento a las resoluciones gubernamentales referentes a la prohibición de la enseñanza de idiomas extraños en las escuelas particulares de la República. Para generalizar el idioma castellano, yo no veo otro medio, al menos por ahora, que ir aumentando el número de escuelas, pero esto tampoco es factible sin contar previamente con edificios propios y adecuados en donde establecerlas. Casi siempre que he tenido precisión de fundar alguna escuela en pasajes céntricos y poblados, he tocado con el mismo inconveniente: el vecindario no puede o no quiere alquilar o ceder un rancho porque cree que la escuela nacional no satisface sus miras, por no estar regentada por un preceptor portugués o brasileiro. (Academia Nacional de Letras, 1982, p. 22)

Tanto la propuesta del inspector de Salto como la del inspector de Tacuarembó dan cuenta de la extensión del uso del portugués en el norte del país a la vez

13 Sobre la función de la escuela vareliana en estos procesos, en particular a través de los libros de lectura usados, cfr. Oroño (2013). Sobre la concepción de *sujeto pedagógico*, Puiggrós (1990) asociado al modelo de ciudadano representado en ellos, cfr. Puiggrós (1990) y Martinis (2006).

que de la tarea asignada a la institución escolar para su eliminación, partiendo siempre del principio nacionalista de que en la nación no puede haber más que una lengua y que ésta, en nuestro país, era el castellano. Las observaciones realizadas por los inspectores también evidencian la resistencia al aprendizaje del «idioma nacional», manifestada en diversas formas: ausentismo en las escuelas públicas; enseñanza con maestros de habla portuguesa, envío de los hijos para cursar estudios en Brasil, falta de colaboración para ceder los locales con fines educativos por el Estado.

La dificultad de contar con locales escolares en el norte del país fue especialmente tratada en las conferencias de inspectores de 1878. En la discusión de la cuarta sesión acerca de la propiedad de los edificios escolares en las escuelas de las chacras¹⁴, luego de analizar si debían ser propiedad del Estado o de particulares, según consta en las Actas de las Conferencias de Inspectores Departamentales, se aprobó por unanimidad que:

Las casas de las Escuelas de Chacras deberán ser de propiedad del Estado, construyéndose por la acción combinada de éste y del vecindario en esta forma: el Estado concurrirá con una cantidad igual a lo que, sea en numerario, sea en especie o en trabajo, ofrezcan los vecindarios. Exceptuándose los distritos de los departamentos de Tacuarembó, Salto, Cerro Largo, Maldonado y Paysandú donde, predominando en grande escala el idioma brasilero puedan negarse los vecindarios a concurrir a la construcción de la Escuela como medio de contrariar la difusión del idioma nacional, en cuyo caso la casa para Escuela podrá ser construida por la sola acción del Estado. Cuando no pueda obtenerse por otras causas el concurso del vecindario la escuela se establecerá en casa particular. (Varela, 2012 [1879], p. 223)

Otra vez se deja constancia, como lo había manifestado Varela con anterioridad, que gran parte de los habitantes del país hablaban portugués y se sentían partícipes no de la nación uruguaya sino de la nación brasileña, razón por la cual se esperaba que no estuvieran de acuerdo con que se enseñara e impusiera el castellano por sobre el portugués y en consecuencia no ayudaran a financiar la construcción de edificios escolares. El idioma nacional se oponía al idioma brasileño y por su intermedio la nación uruguaya a la nación brasileña. Se evidencia la función asignada a las escuelas rurales, y en particular a las fronterizas, en la delimitación de las fronteras políticas, identitarias y lingüísticas. El discurso lingüístico era funcional al logro de la delimitación política del país.

14 Las escuelas rurales se clasificaban en «Escuelas Rurales de las Estancias» y «Escuelas Rurales de las Chacras», según se instalasen en estancias o chacras, que podían ser además «volantes» o «fijas», dependiendo de la cantidad de estudiantes. Para que una escuela se constituyera como fija, esto es, con edificio estable, debía contar con al menos la asistencia media de 20 niños. En caso contrario se instalaban escuelas volantes, periódicas y mixtas. En este caso el maestro se trasladaba en diligencia (con todo el material escolar necesario para sus clases) a las estancias y la escuela «volante» funcionaba en forma rotativa durante cuatro meses en cada estancia. Las escuelas volantes debían instalarse a una distancia no mayor de cuatro leguas de una escuela fija. La policía, por otra parte, debía custodiar al maestro y a la escuela volante (Varela, 2012 [1879]), lo que indica la precariedad de la situación y la falta de seguridad existente en la campaña.

La extensión del portugués en la región fronteriza con Brasil también era una inquietud del gobierno central. En una nota de fecha 22 de octubre de 1878, el Ministro de Guerra, José Montero, advertía al gobierno sobre la situación lingüística de la frontera y la amenaza que ello significaba para la nacionalidad¹⁵:

S.E. el señor Gobernador ha podido apreciar en su reciente viaje a nuestros departamentos fronterizos con el Brasil, que en las escuelas allí establecidas, con excepción de las Municipales, es el idioma portugués el único que se enseña (...). Siendo como es, el idioma uno de los más vigorosos medios de expresión de la idea de la soberanía no es justo ni patriótico que la lengua castellana que heredamos de nuestros padres, sea propuesta a ninguna otra en el territorio de la República. El hombre que crece bajo el imperio de la lengua extraña, menoscaba necesariamente los sentimientos del patriotismo y de la dignidad del ciudadano. (Araújo, 1898, p. 171)

Esta nota dio lugar a un decreto firmado por Latorre el 30 de octubre de 1878, que estableció que «En todas las escuelas o colegios de enseñanza elemental, superior o científica [privados], se dará preferencia al idioma castellano, sin que esto importe excluir el estudio de los demás» (art. 1) (Araújo, op. cit., p. 173).

La reglamentación y puesta en práctica de esta disposición estuvo a cargo precisamente de Varela (en tanto Inspector Nacional de Instrucción Pública), quien la estimaba «acertada, conveniente y justa» (Varela, 2012 [1879], p. 125), en la medida en que, como se vio, consideraba que el conocimiento del idioma nacional era el principal instrumento de nacionalización de la población, lo que requería a su vez la extensión de la educación primaria a todo el territorio nacional y la enseñanza obligatoria del castellano en todas las escuelas, tanto públicas como privadas. La reglamentación del decreto, de fecha 11 de febrero de 1879, estableció que los encargados de verificar el cumplimiento de la disposición fueran los inspectores departamentales mediante la visita a los centros educativos particulares (Varela, 2012 [1879]). La medida tomada muestra asimismo la necesidad del Estado de regular las instituciones privadas, además de las públicas, para lograr sus objetivos civilizatorios y nacionalizadores¹⁶.

15 Sobre este punto ver por ejemplo Barrios (2013) y Oroño (2013).

16 A propósito, en su memoria, Varela señala que la medida fue muy criticada, en particular en las escuelas católicas, y que esto se debió no tanto a la oposición a que se enseñase el «idioma nacional», sino a que se conocieran los contenidos educativos enseñados en esas instituciones: «Sólo en un caso puede temerse la inspección: cuando las condiciones de la escuela o de la enseñanza sean tales que no puedan conservarse sino en el misterio. Es digno de notarse por otra parte, el que las censuras y los ataques que se han formulado contra la ley sobre enseñanza del idioma nacional y su reglamentación han partido, no como podría suponerse, de las escuelas donde sólo se enseñan idiomas extranjeros, que en adelante se verán obligadas a tomar, por lo menos, un maestro de idioma nacional, sino de los establecimientos sostenidos por comunidades religiosas o afiliados al elemento clerical. La resistencia es, pues, no a la enseñanza del idioma nacional, sino a la visita del inspector. ¿Por qué? Una de dos: o bien porque se teme que la visita del inspector ponga a descubierto hechos que sólo pueden producirse impunemente en el misterio; o porque se abriga la pretensión de que los establecimientos clericales estén fuera del derecho común» (Varela, 2012 [1879], p. 125 y 126). Otra vez volvía a enfrentarse Varela al catolicismo.

Esta inquietud compartida por Latorre y por Varela, por otra parte, da cuenta no solamente de la presencia del portugués en buena parte del país (así como de otras lenguas habladas en el territorio nacional), sino de las dificultades que existían para garantizar la enseñanza del castellano (y no *solo en castellano*) en las escuelas, por falta de recursos humanos que manejaran esta lengua en las escuelas. En 1877 casi la mitad de los maestros eran extranjeros: 196 maestros de un total de 396¹⁷. Diez años más tarde, sin embargo, ya empiezan a observarse los resultados de la política educativa nacionalizadora en la elección de maestros, y el desarrollo de la carrera magisterial en el país impulsadas por Varela: el 25% de los maestros de las escuelas públicas eran extranjeros¹⁸.

Al respecto, Varela expresaba: «Nos hemos preocupado seriamente de hacer que, en el personal enseñante, aumentara el número de los hijos del país. Son tan obvias las consideraciones que aconsejan un proceder semejante, que creo inútil exponerlas» (2012 [1879], p. 155). Explicaba que los docentes uruguayos, a diferencia de los extranjeros, se esforzarán especialmente «para despertar activamente en sus alumnos un amor verdadero y legítimo por la patria común» (op. cit., p. 156).

Coincidiendo con la preocupación de las autoridades escolares y gubernamentales por la situación lingüística de la frontera, en 1896 la Comisión de Instrucción Primaria del departamento de Rivera¹⁹, en una nota enviada a la Dirección General de Instrucción Pública, solicitaba que se tomaran medidas al respecto: «En ningún departamento, como en éste, predomina más el elemento brasilero y, fuera del centro de esta Villa, puede decirse que el idioma de esa nacionalidad es el corriente entre sus habitantes: hombres y niños orientales, descendientes de padres y abuelos orientales, no conocen otro; ni es cosa que llame la atención encontrarse con documentos oficiales, de autoridades subalternas, en el mismo idioma» (Dirección General de Instrucción Primaria, 1896, p. 50).

La observación se acompañaba con cifras censales de la «Población de la Villa de Rivera y su ejido», mostrando que efectivamente en esta región había menos uruguayos (2.534) que brasileños (2.586). También se señalaba la presencia de 369 extranjeros de otras nacionalidades (op. cit., p. 50) y se agregaba que «Con la población y el idioma, las costumbres brasileras predominan en gran parte del departamento» (op. cit., p. 52).

Esta situación sociolingüística se representó en términos negativos, estableciéndose también una correlación entre lengua-costumbres e ideas; se consideraba que «por sentimiento de nacionalidad, por espíritu de propia conservación» (op.

17 130 eran españoles, 19 argentinos, 14 franceses, 20 italianos, cuatro alemanes, tres brasileños, tres suizos, dos ingleses y un belga (Varela, 2012 [1879]).

18 Había 380 escuelas públicas en todo el país en las que trabajaban 694 maestros, 175 de los cuales eran extranjeros (99 españoles, 25 argentinos, 14 franceses, 26 italianos y 11 de otros países) (Dirección General de Instrucción Primaria, 1889, p. 6).

19 Este departamento se creó en 1884 con la ley n° 1.757 del 1 de octubre de ese año. El 18 de setiembre del mismo año se había creado el de Artigas (ley n° 1.754).

cit., p. 50), era necesario controlar la frontera y «poner una valla a esa influencia y esa absorción que con el idioma y las costumbres pasa a las ideas y puede ser más, es una causa de perturbación» (op. cit., p. 50). La solución para lo que se consideraba un problema debía ser la educación escolar en general y la enseñanza del castellano en particular: «La Escuela es el primer remedio que ocurre al pensamiento: la educación de la juventud; que los niños de hoy, los ciudadanos de mañana, aprendan el idioma patrio, y con él se les inculquen las ideas y sentimientos de la nacionalidad oriental» (op. cit., p. 52). La Comisión solicitó entonces a las autoridades escolares nacionales la creación de más escuelas estatales en la región, para agregar a las 19 ya existentes.

Las «escuelas fronterizas» se valoraron especialmente en función de los objetivos buscados, incluyendo el idioma. En un discurso pronunciado en 1896 en el marco de los festejos en Artigas por el aniversario de la Jura de la Constitución, el Inspector de Escuelas del departamento de Artigas, Pedro Stagnero, expresaba que estas escuelas tenían la «misión» de «nacionalizar» la población de frontera, imponiendo el castellano («nuestro idioma») y las costumbres hispanas de la capital («nuestras costumbres»). Nótese en la cita, la oposición entre un nosotros «claro y luminoso», de «robustos pulmones», a un ellos «anémico» y «errante»:

La escuela, señores, la escuela oriental, tiene una misión sagrada que cumplir. Educar, instruir, moralizar la juventud, no es la misión exclusiva de las escuelas fronterizas. Necesitamos nacionalizar, necesitamos imponer nuestro idioma, nuestras costumbres, los atributos todos de una patria grande, tanto más grande, señores, cuanto más claros y luminosos se destacan los limbos de nuestra historia. Necesitamos redimir, salvar para la patria a veinte mil ciudadanos que viven la vida anémica de las tribus errantes, sin que el aire que respiran les lleve una sola molécula del oxígeno vital del patriotismo que anima los robustos pulmones de nuestra gran capital. (op. cit., p. 67)²⁰

Estos documentos, fechados casi veinte años después de iniciada la reforma escolar vareliana, muestran el alcance de una tensión que se instaló definitivamente: la persistencia de la educación escolar estatal en erradicar el portugués y el empeño de la población en continuar hablándolo²¹.

20 En 1906, la preocupación subsistía: de los cinco temas a discutir en el Cuarto Congreso de inspectores, uno refería a uso del portugués en las escuelas estatales en detrimento del idioma nacional («Programa de las escuelas fronterizas») y el otro a las formas de erradicarlo («Medios de encaminar las escuelas fronterizas a la mayor difusión del idioma patrio»). Las actas de las sesiones de este congreso (Dirección General de Instrucción Pública, 1907) muestran las discrepancias de opinión entre los inspectores Departamentales sobre la presencia del portugués en las regiones de frontera: el portugués como problema; la disminución de asignaturas en las escuelas de frontera a favor de la enseñanza del «idioma patrio», historia nacional y Constitución de la República; la necesidad de crear más escuelas en esta zona; el lugar de los maestros en la nacionalización de las regiones fronterizas; el uso del portugués en las aulas por alumnos y maestros; la utilidad de que los maestros hablaran y escribieran portugués.

21 Sobre la representación de la situación sociolingüística de la frontera norte del Uruguay en este período y en otros posteriores, cfr. Barrios (2008, 2013 y 2015).

CONCLUSIONES

En el último cuarto del siglo XIX, la principal preocupación de la élite uruguaya era establecer las fronteras políticas, económicas y culturales del país. Para ello había que nacionalizar y civilizar a la población (en especial a la población rural) a través de, entre otras cosas, la enseñanza del castellano, el idioma nacional. En este contexto, el portugués fue representado como especialmente problemático, por sus implicancias económicas, políticas y culturales: los lusohablantes estaban en una región que incluía la frontera norte del país, esas tierras estaban en manos de brasileños, y sus habitantes respondían a tradiciones y costumbres lusitanas más que hispanas (Behares, 1984; Elizaincín et al., 1987; Barrios et al., 1993; Barrios, 2013).

La escuela, obligatoria y en castellano, y en particular las escuelas rurales fronterizas, fueron vistas como la principal herramienta para alcanzar un Estado homogéneo en cuanto a lengua y cultura. Para lograrlo, y a partir del reconocimiento de la extensión del portugués en gran parte del país, se desarrolló una planificación educativa y lingüística muy cuidada para revertir la situación. Para su concreción se aunaron los esfuerzos del gobierno y del Inspector Nacional de Instrucción Pública, José Pedro Varela, y fueron esenciales los inspectores departamentales que, encargados de llevar las disposiciones educativas a cada una de las escuelas de su jurisdicción y de controlar su puesta en práctica por parte de los maestros, funcionaron como enlace entre éstos y la administración central.

Como otros hombres de su generación, Varela se adjudicó un papel social muy particular, una función política destacada, como él mismo señalaba en el Banquete de la Juventud de 1872 que congregó a la élite juvenil montevideana:

Los jóvenes de hoy son los hombres de mañana; el porvenir entero les pertenece. [...] Les pertenecerá también la culpa si el pueblo continúa como hasta ahora en el embrutecimiento de la ignorancia, en la pobreza del atraso, en el dolor intenso de la guerra civil! Suya será la gloria si arranca a los viejos partidos su tradicional rencor, a los malos gobiernos su tradicional injusticia, al pueblo flagelado su tradicional extravío, y a los ciudadanos todos de la patria su tradicional intolerancia. Suya será la gloria si llega pronto el día en que los hijos de la República Oriental, puedan repetir con verdadera y legítima satisfacción las grandes palabras de Beaumarchais: soy ciudadano. (Varela, 1872, pp. 86 y 87)

Pero en su caso no sólo diseñó un modelo cultural (en torno a valores nacionales y modernos) destinado «a la conformación de ideologías públicas» (Rama, 1998, p. 36; especificidad que el autor le atribuye a las élites culturales), sino que lo hizo efectivo liderando la reforma escolar iniciada en 1877.

Los Estados nacionales necesitan crear una conciencia nacional mediante la homogeneización de los ciudadanos y el desarrollo de una cultura nacional que organice el espacio público al compartir formas de pensar y de actuar (Hobsbawm, 1992; Anderson, 1993). La escuela vareliana se ocupó de esta tarea al colocar al castellano no solo como expresión idiosincrática del espíritu nacional (Fishman, 1989; Haugen, 2001), sino como medio de difusión de las ideas

nacionales y como organizador del aparato burocrático del Estado (Anderson, 1993; Hobsbawm, 1992; Gellner, 1988), poniendo en primer plano la *función demarcativa* (Fishman, 1989; Zimmerman, 2008) del «idioma nacional» en relación con el portugués como atributo de la nación uruguaya.

La política lingüística estudiada (y las representaciones que la justificaron así como las que formuló e hizo circular) tuvo enormes consecuencias en el mapa sociolingüístico del país. La instrucción escolar pública en castellano junto con la prohibición de hablar portugués en las escuelas y la difusión de representaciones negativas sobre esta lengua lograron que en cuarenta años cambiara la realidad lingüística del norte de Uruguay: dieron lugar a una comunidad bilingüe-diglosica²², con el castellano como variedad alta, prestigiosa, y el portugués como variedad baja, reprimida y desvalorizada.

REFERENCIAS

- Academia Nacional de Letras. (1982). *Estudio sobre el problema idiomático fronterizo*. Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- Altamirano, C. (2008). Introducción general. En C. Altamirano (dir.), *Historia de los intelectuales en América Latina. Volumen I: La ciudad letrada, de la conquista al modernismo* (pp. 9-28). Madrid: Katz.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Araújo, O. (1898). *Legislación escolar cronológica. Tomos II-IV* (años 1877-1897). Montevideo: Dornaleche y Reyes.
- Araújo, O. (1911). *Historia de la escuela uruguaya*. Montevideo: El siglo ilustrado.
- Ardao, A. (1971). Las Obras Pedagógicas de Varela. En C. Ardao, *Etapas de la inteligencia uruguaya* (pp. 113-136). Montevideo: Udelar.
- Argone, C. (1987). *La Ley de Educación Común. Análisis y Juicio Crítico*. Montevideo, ANEP-CEP.
- Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- Barrios, G. (2008). Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y portuñol fronterizos. En D. Da Hora y R. Marques de Lucena (orgs.), *Política Lingüística na América Latina* (pp. 79-103). João Pessoa: Idéia-Editora Universitária.
- Barrios, G. (2013). Language diversity and national unity in the history of Uruguay. J. Del Valle (ed.), *A Political History of Spanish: The Making of a Language* (pp. 197-211). Nueva York: Cambridge University Press.
- Barrios, G. (2015). Política lingüística y dictadura militar en Uruguay (1973-1985): los informes institucionales sobre la situación lingüística fronteriza. *Estudios de Lingüística del Español*, 36, 527-557.
- Barrios, G., Behares, L., Elizaincín, A., Gabbiani, B. & Mazzolini, S. (1993). Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. *Iztapalapa*, 29, 177-190.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Behares, L. (1984). *Planificación lingüística y educación en la frontera uruguaya con Brasil*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.

22 Sobre la situación diglosica fronteriza y su evolución, cfr. Behares (1984 y 2007).

- Behares, L. (2007). Portugués del Uruguay y educación fronteriza. En C. Brovetto, N. Brian y J. Geymonat (eds.), *Portugués del Uruguay y educación bilingüe* (pp. 99-171). Montevideo: ANEP.
- Behares, L. y Brovetto, C. (2009). Referencias al lenguaje en las leyes de educación de Uruguay. *Actas del IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas* (pp. 95-102). Santa María: UFSM-AUGM.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bralich, J. (1989). *José Pedro Varela. Sociedad burguesa y reforma educacional*. Montevideo: Ediciones del Nuevo Mundo.
- Caetano, G. (1992). Identidad nacional e imaginario colectivo en Uruguay. La síntesis perdurable del Centenario. En H. Achugar y G. Caetano (comps.), *Identidad uruguaya: ¿mito, crisis o afirmación?* (pp. 75-96). Montevideo: Trilce.
- Caetano, G. & Rilla, J. (1994). *Historia contemporánea del Uruguay. De la Colonia al Mercosur*. Montevideo: CLAEH-Fin de Siglo.
- Coll, M. (2009). Bilingüismo sem diglosia: O português e o espanhol no norte do Uruguai no século XIX. En A. M. Carvalho (org.), *Portugués em Contato* (pp. 237-256). Madrid: iberoamericana Vervuert.
- Delio, L. (2014). Consideraciones económicas determinantes en las políticas educativas rurales uruguayas (1877-1918). *Revista de la Facultad de Derecho*, 37, 111-145.
- Dirección General de Instrucción Primaria. (1889). *Boletín de Enseñanza Primaria. Tomo I*.
- Dirección General de Instrucción Primaria. (1896). *Boletín de Enseñanza Primaria. Tomo XV*.
- Dirección General de Instrucción Pública. (1907). *Anales de Instrucción Primaria. Tomo IV*.
- Elizaincín, A. (1979). Estado actual de los estudios sobre el fronterizo uruguayo-brasileño. *Cuadernos del Sur*, 12, 119-140.
- Elizaincín, A., L. Behares & G. Barrios (1987). *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Fishman, J. (1989). *Language and ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevelon-Philadelphia: Multilingual Matters.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y nacionalismos*. Madrid: Alianza.
- Haugen, E. (2001). Dialeto, língua, nação. Em M. Bagno (org.), *Norma lingüística* (pp. 97-114). San Pablo: Loyola.
- Hobsbawm, E. (1992). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Martínis, P. (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En P. Martínis (comp.), *Pensar la escuela más allá del contexto* (pp. 259-279). Montevideo: Psico Libros.
- Moscovici, S. (ed.). (1993). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Mena Segarra, E. & Palomeque, A. (2011). *Historia de la educación uruguaya. Tomos I y II*. Montevideo: Ediciones de la Plaza.
- Nahum, B. (1994). *Manual de historia del Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- Oroño, M. (2011). La escuela pública uruguaya y el idioma nacional en dos periodos históricos: fines del siglo XIX y mediados del siglo XX. *Letras*, 42, 217-247.
- Oroño, M. (2013). *Las representaciones sociolingüísticas en textos escolares de la educación primaria uruguaya: las series de libros de lectura de Vásquez Acevedo, Figueira y Abadie-Zarrilli*. [Tesis de Maestría inédita]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Palomeque, A. (2012). Prólogo. En A. Palomeque (comp.), *José Pedro Varela y su tiempo. Escritos de José Pedro Varela y documentos de época. Tomo I* (pp. 13-53). Montevideo: ANEP.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

- Rama, Á. (1998). *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca.
- Sociedad de Amigos de la Educación Popular. (1869). *La Educación Popular: 1-5*. Montevideo: imprenta del Telégrafo Marítimo.
- Varela, J. P. (1872). *El banquete de la juventud. Colección de los discursos pronunciados en el Banquete que tuvo lugar en la noche del 13 de abril de 1872*. Montevideo: imprenta a vapor de La Paz.
- Varela, J. P. (1910 [1874]). *La educación del pueblo*. Montevideo: El Siglo ilustrado.
- Varela, J. P. (1964 [1876]). *La legislación escolar*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Varela, J. P. (2012 [1879]). Memoria del inspector Nacional. 1877-1878. En A. Palomeque (comp.), *José Pedro Varela y su tiempo. Escritos de José Pedro Varela y documentos de época. Vol. 6* (pp. 89-252). Montevideo: ANEP.
- Vidart, D. & Pi, R. (1969). *El legado de los inmigrantes*. Montevideo: Nuestra Tierra.
- Zimmermann, K. (2008). Políticas lingüísticas e identidad: una visión constructivista. En U. Mühlischlegel y K. Süselbeck (eds.), *Lengua, nación e identidad: la regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (pp. 21-40). Madrid: Iberoamericana.

Recibido el 10 de abril de 2016

Revisado el 4 de mayo de 2016

Aceptado 5 de mayo de 2016

Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al Tercer, de UNESCO/TERCE. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2016. 165 págs.

Para aquellos que tenemos algunos prejuicios sobre la capacidad de aporte de ciertos organismos internacionales demasiado obsesionados por la corrección política, la reciente aparición de este documento es una noticia francamente alentadora. Inspirado en los resultados del TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, que evalúa logros educativos y factores asociados en quince países latinoamericanos), el texto reúne una serie de recomendaciones de política fundadas en evidencia empírica y especialmente orientadas al contexto regional.

No se trata de un texto que entre en grandes profundidades ni que incurriera en aspectos demasiado técnicos, como podrían requerir quienes están en el terreno ejecutando políticas públicas específicas. Pero esa no es la intención de los autores. Su propósito es más bien presentar una visión panorámica y señalar algunos grandes temas que exigen definición. Tal como se señala en la introducción, «las políticas requieren nutrirse de evidencia empírica y modelos conceptuales que ayuden a comprender la realidad en cada país, así como la naturaleza y magnitud de los desafíos que se enfrentan». Complementariamente, el trabajo ofrece un conjunto de posibles respuestas a esos desafíos, que forman parte de lo que podríamos llamar un menú razonable para América Latina.

Las recomendaciones propuestas abarcan desde cuestiones muy generales, como

la organización del financiamiento del sistema educativo a escala nacional, hasta otras muy específicas como las relativas a la arquitectura escolar o a la distribución de libros de texto. Buena parte de ellas aparecen ordenadas según grandes sectores del sistema educativo. En algunos casos (y esto es muy interesante desde el punto de vista metodológico) se evalúa la pertinencia de ciertas propuestas para países específicos, según los niveles de logro de esos países y el modo en que esos niveles se vinculan con el contexto socioeconómico. Lamentablemente, esta es una práctica que no se extiende al conjunto (ni siquiera a la mayoría) de las propuestas, pese a que hay buenas razones para hacerlo. Por ejemplo, hoy existe evidencia, proporcionada entre otros por el programa PISA, de que las políticas de fortalecimiento de la autonomía de los centros educativos pueden dar resultados diferentes según la historia educativa previa y las características de la sociedad en cuestión.

Una primera razón para dedicar tiempo a la lectura de este documento es que nos recuerda la variedad de dimensiones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar una política educativa (ya sea nacional o regional) que intente tener gran alcance al mismo tiempo que asegura un mínimo de coherencia. No se trata solamente de ahondar en el rediseño curricular o de focalizarse en ciertos aspectos sin duda importantes, como la formación docente. El desafío es adoptar un enfoque integral que atienda simultáneamente a múltiples dimensiones, y de manera muy especial al modo que se afectan entre sí. «Para organizar estos desafíos de política se utiliza un modelo sistémico que diferencia el contexto, el sistema educativo y las escuelas. (...) Es necesario reconocer estos factores porque pueden condicionar o facilitar el éxito de

las políticas y programas educativos» (p. 30). Complementariamente, y para no perder de vista los desafíos que agrega la dimensión temporal (es decir, las tensiones que se generan entre el corto, el mediano y el largo plazo), los autores utilizan el esquema de división en «etapas de desarrollo educativo» de los países, propuesto en el célebre informe McKinsey de 2010.

Una segunda razón para la lectura es que el informe permite tomar conciencia de la diversidad de instrumentos de política educativa que están disponibles y se están ejecutando en el contexto latinoamericano: mecanismos diferenciales de financiamiento (que distingan, por ejemplo, entre costos fijos y fondos con propósitos específicos), políticas de atracción de candidatos de alto perfil para la carrera docente, políticas de fortalecimiento de liderazgo escolar y una variedad de estrategias para crear marcos curriculares que permitan alcanzar objetivos comunes sin pagar el precio de ahogar la innovación ni la autonomía pedagógica de los centros educativos. Aunque algunos observadores y algunos actores no sean capaces de verlo, estamos en un momento muy rico de búsqueda y experimentación, no sólo pedagógica sino también institucional.

Un tercer motivo de lectura, específico para lectores uruguayos, es tomar nota de lo rudimentaria, desordenada y fragmentaria que es la política educativa vigente en nuestro país. No hace falta compararse con Finlandia, sino apenas con nuestros vecinos, para que se haga notoria la ausencia de definiciones estratégicas comunes que pasen por arriba de barreras burocrático-institucionales, o la inexistencia de todo esfuerzo por avanzar hacia un diseño coordinado de programas.

Aunque no es el objetivo específico de los autores, el documento incluye otra fuente de interés: una larga serie de descripciones sintéticas de políticas y buenas prácticas que hoy están siendo ejecutadas en el continente. Diversos recuadros encastrados en el texto principal nos aportan datos básicos sobre, por ejemplo, el Bachillerato Rural Focalizado con Énfasis en Proyectos Productivos (en ejecución en Colombia), el Programa Un Buen Comienzo (que busca reducir el ausentismo escolar en Chile mediante estrategias de mejora continua), el Proyecto Escuela de Cara Nueva (una experiencia de descentralización administrativa y pedagógica actualmente en curso en el Estado de San Pablo, Brasil), la Subvención Escolar Preferencial chilena, el sistema peruano de acreditación de Instituciones Superiores de Formación Docente o el programa de Formación de Líderes Educativos ejecutado en Córdoba, Argentina, con el fin de capacitar directores de nuevo tipo.

Finalmente, el informe reproduce un conjunto de datos que ya han sido divulgados, pero que adquieren una significación renovada en este contexto de discusión. Un ejemplo es la información sobre las grandes diferencias que se registran entre países en cuanto al tiempo dedicado a la enseñanza. Mientras en Chile se dictan 1.087 horas de clase al año en Primaria y en Brasil y México 800, en Paraguay sólo se dictan 736 y en Uruguay apenas 632 (datos de UNESCO al año 2012). Las diferencias se hacen aún mayores a medida que se avanza en el ciclo educativo. «La diferencia entre el país con más y menos horas de clase es de 455 horas de clase por año en primaria; 756 en el primer ciclo de secundaria y 959 en el segundo ciclo de secundaria. Si esta tendencia se repite durante los seis años

de educación primaria, significa que el país con el calendario escolar más largo tiene 2.730 horas más de clase, lo que equivaldría a poco más de dos años más de escolarización» (p. 122). En todos los niveles, el país con menos horas de clase al año es Uruguay.

Como es habitual en los documentos de este origen, la lectura se ve a veces entorpecida por las genuflexiones de los autores ante el vocabulario y la cultura de corrección política propia de los organismos internacionales. Por ejemplo, una vez más se abusa de la retórica de la «educación como derecho», sin hacer el menor esfuerzo por explicar qué agregan esas palabras sonoras a lo que ya decían

numerosos autores y ejecutores de políticas públicas en los siglos XVIII y XIX.

Pero, en términos comparativos, hay bastante poco de esto y mucho de información y de sustancia útil para la discusión y elaboración (al menos en sus fases iniciales) de políticas educativas fundadas en evidencia, dotadas de orientaciones estratégicas claras y abiertas a la evaluación ciudadana.

El trabajo se cierra, asimismo, con una bibliografía relativamente amplia, en la que pueden encontrarse interesantes oportunidades de profundización.

Pablo da Silveira

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Viaje a la Escuela del Siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo, de Alfredo Hernando Calvo. Madrid: Fundación Telefónica, 2015. 199 págs.

«Explorar para inspirar para Transformar». Así comienza el libro, o más bien lo que podríamos llamar un viaje de múltiples descubrimientos, en el cual, el autor, Alfredo Hernando Calvo, nos hace visitar de forma imaginaria, aunque muy realista en sus detalles, los centros

educativos más innovadores (y por qué no pintorescos) del mundo.

En el golfo de Bengala (Bangladesh) un maestro tiene una «escuela barco», en India existe una escuela en la que el currículum es construido por todos los habitantes de la comunidad y en New York los niños tienen la oportunidad de realizar las tareas de la escuela en una «Tienda de suministros para superhéroes». Esto es solo una muestra de lo que este viaje tiene para ofrecer.

El autor, de origen español, es psicólogo e investigador, y ha estado de visita en más de una oportunidad en nuestro

país. Desde el año 2013, lidera el proyecto «Escuela 21», con el cual emprendió un viaje de dos años para conocer in situ los centros educativos más innovadores del mundo.

Pero antes de continuar, será necesario dejar enmarcado lo que Hernando considera como Escuelas 21. A continuación se mencionarán algunas citas del libro donde se deja de manifiesto la impronta de estas escuelas: «Cuando una escuela actúa, cambia, crece y se desarrolla atenta al presente, a la investigación y a la realidad global y local, descubre su identidad de Escuela 21. «Una escuela donde los profesores programan juntos, tienen diálogos sobre su práctica en el aula. (...) Una escuela con proyectos originales y creativos, que nacen del corazón de cada estudiante y que se relacionan con los grandes interrogantes de nuestro futuro» (p. 10). «Las Escuelas 21 giran en torno al aprendizaje. Un aprendizaje compartido entre iguales, tanto de alumnos como profesores» (p. 47).

A primera vista este libro nos recuerda a una bitácora de viaje y eso es lo que el autor nos quiere transmitir. Al comienzo de cada capítulo (15 en total) se presenta una ilustración relacionada con el tema y un código QR que permite acceder a un video. En la esquina superior derecha se visualizan cuatro íconos diferentes, cada uno de ellos con un objetivo específico: diferenciar las cuatro partes en las que se divide cada capítulo. La primera parte se refiere al «Viaje». El autor nos lleva a los lugares más remotos del mundo, como Bangladesh por ejemplo, y a través de una narrativa muy amigable, nos cuenta las experiencias vividas en cada una de las escuelas que ha visitado.

La segunda parte del capítulo hace referencia a la «Idea». Es decir, las razones que fundamentan la experiencia de

transformación de cada escuela, la metodología en la que se sustenta.

La tercera parte hace referencia al «Método». En esta sección, se abordan las diversas herramientas que utilizan estas escuelas para poder llevar a cabo los diferentes procesos de innovación.

Por último nos encontramos con «Acción». Esta sección nos invita a involucrarnos de lleno en las ideas y métodos a través de diferentes propuestas que nos brinda el autor para aplicarlas en nuestras aulas.

El libro realiza un recorrido por varias escuelas innovadoras, de las cuáles se pueden obtener ideas realmente asombrosas para poner en práctica en nuestras propias aulas. Lo interesante del libro es que el lector puede elegir su propia hoja de ruta, al igual que en un viaje. No es necesario leerlo de corrido. A continuación vamos a realizar un pequeño viaje imaginario a través de algunas de estas escuelas.

En las aulas del Colegio Montserrat, en Barcelona, están ocurriendo cosas muy interesantes. La configuración de éstas, dista mucho de las aulas tradicionales. Son espacios luminosos, muchas de ellas con paredes de cristal. Tal como menciona Hernando: «(...) algunos alumnos tienen las manos llenas de pintura, otros están construyendo o prototipando» (p.35). Estas aulas son como una especie de talleres, los niños pueden utilizar maderas, cartones y todo tipo de material. En otro de los salones, los más pequeños entonan canciones. Este Colegio ha generado un modelo que se conoce como «paleta de inteligencias», basado en las ocho inteligencias de Howard Gardner. En Seattle (USA), se han llevado a cabo varias experiencias tomando en cuenta estas inteligencias, por ejemplo, generando espacios en las escuelas para desarrollar y

potenciar cada una de ellas.

En lo más profundo de la selva colombiana nos encontramos con la escuela La Cabaña, que funciona bajo el modelo de Escuela Nueva (nacida en los años ochenta). Este tipo de escuelas se ha extendido en varios países latinoamericanos y africanos. ¿Qué tienen en común estas escuelas? Carencia de docentes y la necesidad de educar a niños de edades diversas. Básicamente lo que busca este modelo de escuela es que el alumno actúe desde un rol docente. Según Hernando, en la actualidad estas escuelas funcionan bajo tres grandes ejes que tienen como finalidad mejorar la experiencia de escolarización. Estos ejes son: comunicación, gestión escolar y atención pedagógica. Se potencia sobre todo el aprendizaje cooperativo. Para ello se crean diferentes tipos de grupos en los que los niños toman diferentes roles (dinamizador, ordenador, líder y pensador). Algunas tareas cooperativas que recomienda el autor para aplicar en nuestras aulas son: realización de mapas conceptuales, redacción de informes, completar una hoja de pensamiento por parejas, trabajar con rúbricas, entre otros.

Nos movemos de la selva colombiana hacia la ciudad de Bogotá. Aquí funciona la Alianza Educativa por Colombia, que nuclea a varias escuelas de las zonas más pobres de Bogotá. Los resultados han sido prometedores y en la actualidad nueve de cada diez alumnos finalizan el bachillerato. En estas escuelas la dinámica del día a día es muy peculiar. Hernando nos relata la gran variedad de proyectos en los que están trabajando los alumnos. Algunos relacionados con las plantas, otros con la música, motores, etc. Estas escuelas tomaron como metodología el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL en inglés). Según el autor, esta

metodología integra contenido curricular con problemas o desafíos basados en experiencias reales y prácticas sobre el mundo y el entorno de la escuela. En el capítulo se presenta el Método del PBL y todos los pasos a seguir para crear un proyecto.

Otro tema interesante que se aborda en el libro es el de la Evaluación Auténtica. Para ello nos traslada a la ciudad de San Diego, en el Estado de California (USA). El Instituto High Tech High se parece muy poco a una escuela tradicional. Rodeados de los prototipos más diversos, robots y muchas cosas más, los docentes se mezclan entre los alumnos, tal como hace mención Hernando: «De un lado a otro de la escuela puede verse a alumnos y profesores creando y compartiendo trabajo por igual» (p. 98). El proyecto del High Tech High se ha extendido a otros lugares de los Estados Unidos y tiene como fortaleza que ha ayudado a varios jóvenes de las zonas más desfavorecidas a culminar con sus estudios. La clave: el modelo de aprendizaje por proyectos. Sumado a ello, en estas aulas la evaluación juega un papel muy importante, pero muy alejado de la concepción tradicional. Según Hernando: «la evaluación es tanto una fiesta, como una calificación, un regulador de la práctica educativa, una guía, un compromiso, un cuaderno, un diario de aprendizaje» (p. 100).

En este lugar, pero igualmente en todas las «Escuelas 21», el aprendizaje y la evaluación forman una entidad indisoluble. Para ello se promueve la utilización de autoevaluaciones, evaluaciones entre pares, rúbricas, portfolios, entre otras. Al finalizar el capítulo se sugieren algunas ideas relacionadas con la evaluación para poder aplicarlas en el aula.

De las costas californianas nos movemos a la calurosa India, a la ciudad de

Ahmedabad. Desde hace algunos años, la iniciativa internacional Design for Change, que impulsa la metodología de Design Thinking (Pensamiento de Diseño) desembarcó en la escuela de Riverside (Ahmedabad). Básicamente lo que hace esta metodología es crear soluciones para diferentes problemas. La finalidad del Design Thinking es aprovechar al máximo la creatividad de los alumnos. Esta metodología se estructura en cinco fases que tienen como resultado final la generación y desarrollo de ideas para problemas que se puedan presentar en el aula. Las fases son: descubrir, interpretar, idear, experimentar y evolucionar. Es una metodología que busca fortalecer la empatía, potencia el trabajo colaborativo y la generación de ideas. Al finalizar el capítulo, el autor sugiere realizar este proceso en un centro educativo, por ejemplo entre el equipo directivo y los docentes.

Recorriendo el resto de los capítulos, Hernando nos lleva de visita a nuestro país, para dar a conocer la experiencia del

Plan Ceibal y del Liceo Jubilar. En una escuela de Suecia, los docentes están utilizando el «blended learning» para personalizar el aprendizaje de los alumnos y en otra de New York, los alumnos aprenden a través de video juegos.

Para finalizar, y tal como menciona Hernando: «El primer paso a toda innovación siempre empieza con una persona, una persona que actúa y que se comunica con otra: después, un grupo; después una escuela; después, un movimiento» (p.184). Luego de leer este libro, quizá tú puedas ser el próximo en comenzar a poner en marcha una innovación en tu escuela y transformarla en una Escuela 21.

Cabe señalar que la publicación es gratuita y se encuentra solo en formato digital (se puede descargar desde el siguiente enlace: http://www.fundacion-telefonica.com/educacion_innovacion/viaje-escuela-siglo-21/).

Ismael Burone
INSTITUTO UNIVERSITARIO CLAEH

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

Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical problem solving*. New York, NY: Academic Press.

Cita del capítulo de un libro

Schoenfeld, A.H. (1992). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. En D.A. Grouws (ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York, NY: Macmillan.

Cita del artículo de una revista

Hatano, G. y Oura, Y. (2003). Commentary. Reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32(8), 26-29.

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>



Universidad
Católica del Uruguay **30**
años

Maestría y Postgrados

Facultad de Ciencias Humanas

Maestrías

- Administración Pública
- Comunicación con énfasis en Recepción y Cultura
- Comunicación Política
- Educación con énfasis en Dificultades del Aprendizaje, Gestión Educativa u Orientación Educativa
- Estudios Organizacionales
- Políticas Públicas

Postgrados

- Cambio Organizacional
- Comunicación y Cultura
- Comunicación Organizacional
- Dificultades del Aprendizaje
- Estrategias Comunicacionales
- Gestión Educativa **PRESENCIAL** y **SEMIPRESENCIAL**
- Orientación Educativa **SEMIPRESENCIAL**

Diplomas

- Diseño y Desarrollo Curricular (con UNESCO) **SEMIPRESENCIAL**
- Evaluación de Aprendizajes
- Gestión Educativa **SEMIPRESENCIAL**

Saber que
inspira **futuros**

Más información >

Secretaría de Información | Tel. 2487 2717 int. 6025 y 6026 | secinfor@ucu.edu.uy

postgrados.ucu.edu.uy

