

PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad
Católica del
Uruguay

Volumen 6. Número 2. Montevideo, julio-diciembre 2013

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

DIRECTORA

ADRIANA ARISTIMUÑO

EDITOR

LEANDRO DELGADO
ledelgad@ucu.edu.uy

COMITÉ EDITORIAL ASESOR

ADRIANA ARISTIMUÑO
PABLO DA SILVEIRA
PABLO LANDONI
JAVIER LASIDA
SUSANA MONREAL
CARLOS ROMERO
MARCOS R. SARASOLA

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 ilustraciones de este número pertenecen al libro *Experimentos de física y química* de Alberto E. J. Fesquet (Buenos Aires: Kapelusz, 1952).

El contenido de los artículos y reseñas es 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: 363131
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 e historia 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 6. Número 2. Montevideo, julio-diciembre 2013

ARTÍCULOS

- 11 *La acreditación de la Educación Media Superior: panel PISA 2006-2011*
Completing Upper Secondary: PISA panel 2006-2011
PABLO MENESE CAMARGO
- 33 *Perfiles de riesgo educativo y trayectorias de los jóvenes durante la Educación Media Superior*
Profiles of educational risks and pathways during Higher Education
ÁNGELA RÍOS GONZÁLEZ
- 55 *Dificultades que presentan las educadoras de párvulos para desarrollar el pensamiento lógico-matemático en los niveles de transición*
Difficulties of kindergarten educators to develop logical mathematical thinking at transition levels
CLAUDIA ORMEÑO HOFER, SANDRA RODRÍGUEZ OSIAC
Y VERÓNICA BUSTOS BARAHONA
- 73 *Autodiagnóstico de situación y necesidades de asesoramiento educativo de las escuelas de la Quinta Región de Valparaíso, Chile*
Self-diagnosis status and educational counseling needs of schools in the Fifth Region of Valparaiso, Chile
MARÍA VERÓNICA LEIVA GUERRERO, TATIANA GOLDRINE GODOY,
PATRICIA MOGGIA MÜNCHMEYER Y ANDONI ARENAS MARTIJA
- 97 *El Estado laico en debate: laicistas radicales y una propuesta de monopolio estatal de la educación*
Secular State debate: radical secularism and a proposed state monopoly of education
CAROLINA GREISING

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 121 *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*, de Henry Giroux
ÁLVARO SILVA MUÑOZ
- 124 *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria*, de María García Alonso y Gabriel Scagliola (coordinadores)
GABRIELA OSSENBACH

LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: PANEL PISA 2006-2011

Completing Upper Secondary: PISA Panel 2006-2011

PABLO MENESE CAMARGO*

Resumen. La acreditación de la educación formal obligatoria es un evento que el 50% de los jóvenes uruguayos no experimenta; esto no se ha revertido aun con una elevada inversión en educación. El proyecto panel PISA-2006 encuesta una muestra representativa de jóvenes evaluados por PISA 2006 en su primer año de bachillerato en centros educativos públicos de Montevideo y Maldonado. Así, utilizando un modelo de regresión logística estándar, se examinan los efectos marginales de variables asociadas a la acreditación del bachillerato. Se observa cómo la modalidad de bachillerato y los resultados PISA son factores explicativos de la acreditación igual de consistentes que el género e incluso más que los efectos del hogar de origen o que el trabajar y estudiar.

Palabras clave: bachilleratos, longitudinal, PISA, desigualdades

Abstract. *The achievement of the obligatory formal education is an event that more than 50% of Uruguayan youth does not experiment. This trend has not been reverted even with a high budget for education. The project panel PISA-2006 surveyed a representative sample of young people that were evaluated by PISA when they attended first year of upper secondary in public schools from Montevideo and Maldonado. We applied a logistic regression model to examine the marginal effects associated with the completion of the secondary level. We observe that the type of secondary, and PISA's results are factors that explain the high school level, with equal consistency that the gender, and even more than the effect of home as well as working and studying.*

Keywords: *Upper-secondary, longitudinal, PISA, inequalities*

* Licenciado en Sociología por la Universidad de la Republica, actualmente cursa la Maestría en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR). Es docente en la facultad de Ciencias Sociales (UdelaR), donde se desempeña como ayudante de investigación en el grupo Transición-Educación-Trabajo y en el proyecto «Políticas de reingreso para personas privadas de libertad: el rol del Patronato Nacional de Encarcelados y Liberados».

La acumulación de años de estudio y las transiciones entre ciclos educativos es un tema de relevancia contemporánea que contempla muchas dimensiones del individuo, de su entorno y del sistema educativo. En esta perspectiva multidimensional, ninguna transición entre ciclos es tan demográficamente densa y cargada de decisiones como la transición que significa el egreso (o desafilación) de la Educación Media Superior (EMS).¹ Esta transición implica que el individuo da por culminado su pasaje por la educación formal obligatoria.

Desde una perspectiva macro social, las condiciones en que se procesa la transición desde la educación formal reflejan la eficacia del sistema educativo desarrollando competencias en sus estudiantes. Estas competencias se traducen en los resultados en el ciclo educativo posterior, la Educación Superior (ES),² y en los resultados de la trayectoria laboral como retorno de una inversión en capital humano.

Desde una perspectiva micro social, la transición implica una serie de decisiones que toma el individuo antes, durante o luego de su salida del sistema educativo formal obligatorio. Estas decisiones se observan en varias dimensiones, como la permanencia en el sistema de educación en niveles superiores no obligatorios (ES), la modalidad del centro al que se asiste, la carrera que escoge, el pasaje de ser un estudiante de tiempo completo a un trabajador de tiempo completo, decisiones sobre emancipación, conyugalidad, paternidad, migración, etc. Estas decisiones no se experimentan en forma aislada sino entrelazada, vinculada y secuenciada de tal forma que, una vez experimentada, algunas de ellas condicionan la experiencia de las restantes.

La intención del artículo es integrarse a la línea de investigación sobre transiciones para abordar el fenómeno de la finalización de la EMS considerando la experiencia condicionante de haber experimentado otros eventos de transición. El análisis se realiza con base al panel de jóvenes evaluados por PISA 2006³ que en ese año se encontraban cursando el primer año de EMS en centros públicos de Montevideo y Maldonado. Estos jóvenes fueron reencuestados en 2011, en lo que fue el segundo panel PISA-L en Uruguay (Fernández et al.).

PREGUNTAS PARA UNA JUSTIFICACIÓN

Las preguntas toman como referencia los antecedentes bibliográficos existentes sobre la estratificación social de las trayectorias académicas. ¿Existen diferencias en la acreditación del bachillerato por nivel de competencia alcanzado en PISA

1 La Educación Media Superior (EMS) refiere al Bachillerato Tecnológico (BT) y al Bachillerato Diversificado (BD).

2 La Educación Superior (ES) refiere a la educación terciaria universitaria y no universitaria.

3 En 2000, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realizó el informe del Programa Internacional Para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Desde entonces, ha habido cinco ciclos cada tres años. Cada uno de los ciclos hace énfasis en una de tres áreas: ciencia, matemática y lectura. Uruguay participa, junto con otros países miembros de la OCDE e invitados, desde el ciclo 2003 con énfasis en matemática, en 2006 con énfasis en ciencias, en 2009 con énfasis en lectura y en 2012 con énfasis en matemática nuevamente.

durante el primer año de EMS? ¿Cómo impacta la acumulación de eventos de transición en la acreditación de EMS? ¿Cómo impacta la modalidad de EMS en la acreditación del mismo? ¿Hay diferencias de género significativas en la acreditación de EMS? ¿Cuál es el efecto del tiempo (como variable) sobre la acreditación? ¿Es el hogar de origen la mayor fuente de desigualdad? ¿Cómo afecta el rezago a la probabilidad de acreditar EMS? En la acreditación de EMS, ¿impacta de igual forma el trabajo como evento de transición a la adultez público que los eventos de transición privados (conyugalidad, emancipación, hijos)?

En Uruguay existen escasos estudios que aborden los eventos que constituyen la transición entre la adolescencia y la adultez. Algunos de ellos sólo abordan este aspecto en forma parcial dentro de un conjunto de preocupaciones más generales, tal fue el informe sobre la situación de la educación en Uruguay (Kaztman y Rodríguez) realizado con base en la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada de 2006. Con posterioridad, se encuentran otros dos estudios cuyo foco de preocupación es la transición: la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud de 2008 y el Estudio Longitudinal de los jóvenes evaluados por PISA (2003-2007). En consecuencia, se pretende aportar a dicha línea de investigación con la importancia que reviste el contexto histórico-social. Los jóvenes encuestados comenzaron el Ciclo Básico, en el mejor de los casos, en 2003 o antes; y culminaron, en el mejor de los casos, en 2008, después del 2008, o aun no lo culminaron. Sus experiencias académicas y su transición a la adultez ocurre una vez que lo peor de la crisis ha pasado y en el momento en que el país inicia profundos cambios en la matriz de bienestar, en especial en sus políticas sociales y en sus políticas laborales, todo esto en el marco de un ciclo económico expansivo que lleva a la más baja tasa de desempleo de los últimos cincuenta años.

El fortalecimiento de la matriz de protección social desarrollada a partir del Plan de Equidad incluyó, entre sus componentes universales: a) la reforma tributaria; b) el establecimiento del Sistema Nacional Integrado de Salud; c) la revisión de las políticas de empleo; d) cambios en las políticas de vivienda; e) el plan de igualdad de oportunidades y derechos, y f) reforma educativa (MEC 2012). De este modo, la nueva matriz de bienestar se caracterizó por volcar mayores recursos en los sectores más sumergidos; la creación de un ministerio de desarrollo social que promovió, en una primera etapa, un subsidio para las familias económicamente más sumergidas; hubo propuestas de pasantías laborales para jefas de hogar monoparentales, y un incremento progresivo en las asignaciones familiares acorde con el nivel que cursaban los niños y jóvenes dentro del sistema educativo. Se promovieron políticas laborales hacia la formalización, por lo cual se logró el amparo de beneficios sociales a sectores largamente postergados y caracterizados con la informalidad (como el servicio doméstico) en conjunto con la reimplantación de consejos de salario y generando laudos para todas las ramas de actividad. Se aplicó la reforma cambiando el antiguo modelo regresivo a uno progresivo, con gravamen a los ingresos de acuerdo con la renta. Por último, la reforma en el sistema de salud amplió la cobertura. Todas estas reformas disminuyeron la

brecha de desigualdad de los hogares, rasgo profundamente relacionado con malos resultados en las trayectorias educativas.

En materia de políticas educativas, vale destacar dos reformas y un cambio en la legislación para entender el marco en el que los jóvenes evaluados por PISA en 2006 cursaron EMS. La primera reforma relevante fue la creación de los BT en 1997, lo cual permitía la continuidad educativa desde la EMS técnica a la oferta de ES. Estos bachilleratos, de carácter más vocacional que académico, difieren de los Bachilleratos Diversificados (BD), entre otras cosas porque: a) su egreso está orientado al mercado laboral; b) las materias impartidas se desarrollan tanto en forma teórica como práctica; c) los docentes de taller están vinculados al mercado de empleo en el área que imparten; d) tienen sistema de pasantía, y e) las dinámicas de taller condensan los aprendizajes disciplinares en áreas de conocimiento prácticas. La segunda reforma relevante fue la reformulación 2006, plan en el cual los jóvenes evaluados por PISA 2006 cursaron EMS y que establecía materias optativas y evaluaciones semestrales con promoción directa sin exámenes. El cambio de legislación fue la Ley General de Educación de 2008, que establecía como obligatorio el nivel de la EMS.

En materia de ES, ha habido dos cambios importantes que se relacionan con la inscripción. En 2009 se extiende la posibilidad de que estudiantes con materias previas se inscriban en la Universidad de la República (UdelaR) al tiempo que se ha diversificado la oferta en ES con la creación de nuevas carreras. Maldonado, por su parte, ha sido un departamento privilegiado en el Interior ya que protagonizó la política de descentralización de la Formación Docente para la Enseñanza Media a través de la creación del Centro Regional de Profesores (CERP Maldonado) en 1998 y desde 2007 del Centro Universitario Regional Este (CURE); además cuenta con varias propuestas terciarias no universitarias y varias propuestas terciarias universitarias y no universitarias privadas. En conclusión, ambos departamentos brindan la posibilidad de aspirar y completar una trayectoria post EMS.

En relación con el presupuesto, el incremento del gasto en educación en el período 2006-2011 es de más de 1 punto porcentual (del 3,37% en 2006 al 4,5% en 2011). Esto implica que, en 2006, el gasto por alumno en BT era de \$28.511 y en BD de \$21.844 mientras que en 2011 BT gastaba \$50.972 y BD \$36.994 (ANEP 2011).

En relación a Montevideo y Maldonado, según datos del Censo 2011, estos departamentos concentran el 45% de la población nacional. Montevideo concentra el 40% del total de habitantes del territorio del país siendo el departamento con mayor concentración de habitantes. Maldonado concentra el 5% y es el tercer departamento con mayor concentración luego de Canelones. Ambos departamentos, Montevideo y Maldonado, concentran el 42,52% de la población menor de 20 años. De este porcentaje, el 26% tienen entre 15 y 20 años.

En síntesis, el período 2006-2011 ha sido muy denso en términos de cambios sociales, laborales, reformas curriculares, políticas educativas y de asignación de

recursos. A pesar de todos estos esfuerzos, el porcentaje de los que acreditan la EMS es del 47%. En este marco, la cohorte PISA 2006 cursó, acreditó o desafilió de la EMS, ingresó en el mercado laboral, se emancipó, logró acuerdos conyugales y tuvo hijos.

Desde una perspectiva social, el foco del artículo importa por la interpelación que supone al Estado como administrador de recursos, como elaborador de políticas educativas, como garantía del cumplimiento de obligaciones y como benefactor facilitador de derechos. Desde una perspectiva sociológica, se prueban diversas teorías asociadas a los logros educativos. En algunos casos, se contrasta evidencia largamente estudiada en el país, como la asociación entre el hogar de origen y los logros educativos, aunque la novedad en estos casos es introducir la temporalidad como posible causa explicativa. En otros casos, se contrasta evidencia poco estudiada en Uruguay, como los efectos de la modalidad de EMS o los resultados en PISA en relación con la acreditación de la EMS. En cualquiera de los dos casos, los modelos explicativos y datos aportan evidencia empírica reciente para un tema permanente de la agenda política.

Por lo tanto, una pregunta pertinente al observar que la preocupación del artículo es la baja acreditación de la EMS, sería: ¿por qué estudiar la acreditación y no la desafiliación? La respuesta es que existen muy buenos trabajos que tratan la desafiliación y los eventos de riesgo en la EMS en Uruguay (Fernández 2010; Ríos) y no muchos que traten la acreditación de la EMS. Asimismo, asumir que en ausencia de los factores que causan desafiliación se logra acreditación es asumir que la causalidad es simétrica, lo cual rara vez sucede (Ragin). Por esto, el foco está puesto en identificar los factores que contribuyen a la acreditación, porque la intención es aportar al debate elementos concretos: identificar los mecanismos que ayudan a sortear la brecha de desigualdad e identificar factores que generan cursos de vida más propensos a la acumulación de años de estudio.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL Y PRINCIPALES ANTECEDENTES

Existe una buena acumulación teórica y de antecedentes en materia de desempeños educativos, particularmente asociados a indicadores de stock. Mucha de esta producción problematiza o testea empíricamente los efectos del hogar de origen, del ciclo de vida y del género. A continuación, se reseñan las principales perspectivas y antecedentes de los cuales se parte.

TRANSICIÓN A LA ADULTEZ, EVENTOS DE TRANSICIÓN A LA ADULTEZ Y GÉNERO

El tramo que va de los 15 a los 25 años es un período de la vida caracterizado por la gran densidad de eventos socio-demográficos que experimentan las personas. Más específicamente, se corresponde con la transición a la adultez (Cardozo y Iervolino). La tradición socio-demográfica (Neugarte) define dicho tránsito sobre dos dimensiones: la vida pública y la vida privada, en las que se experimentan en total cinco eventos fundamentales. En la primera se focaliza la finalización de la

educación formal y el primer empleo con el que se ingresa al mercado de trabajo; en la vida privada la atención está puesta en tres eventos: la primera salida de la casa paterna (emancipación), la conformación de la primera unión conyugal (conyugalidad) y el nacimiento del primer hijo (paternidad).

Estos eventos impactan en ellos, es decir, algunos condicionan las probabilidades de ocurrencia de otros generando trayectorias diferenciales. Es así que eventos como el ingreso al mercado laboral, la emancipación, la conyugalidad y la tenencia de hijos interactúan entre ellos, (por ejemplo, la emancipación requiere un trabajo para pagar los gastos) y, a su vez, todos estos eventos disminuyen la probabilidad de acumulación de años de estudio (Cardozo y Iervolino).

Sobre la interacción entre eventos, cabe destacar el ingreso al mercado laboral bajo el supuesto de que la edad en la que se cursa la EMS coincide con las primeras experiencias laborales, mientras que a los 20 años el 80% de los jóvenes está trabajando (Boado y Fernández). En este sentido, Marisa Bucheli y Carlos Casacuberta relacionan la asistencia al sistema educativo y la participación en el mercado laboral; analizan con los datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH) 1986-2008 la decisión simultánea de trabajar y estudiar en distintas cohortes. Para el análisis de esta decisión simultánea, utilizan un modelo prohibitivo bivariado que estima las probabilidades conjuntas, ya sean complementarias o alternativas. Estiman un modelo donde la participación en el mercado laboral y estudiar son variables dependientes y eventos alternativos, es decir, las probabilidades de que uno ocurra disminuyen las probabilidades de que ocurra el otro.

Las variables independientes y significativas en sus modelos son: edad, género, raza, tener un hijo, tipo de hogar y su conformación, años de estudio acumulados, nivel socioeconómico, tamaño de la cohorte, y tasa de empleo para las personas de 25 y más años. Los coeficientes de las variables independientes en el modelo tienen signos opuestos en la estimación de la probabilidad de las variables dependientes, es decir, el incremento de una unidad en cualquier variable independiente, implica la reducción de la probabilidad de permanecer en el sistema educativo y el aumento de la probabilidad de ingresar en el mercado laboral, o viceversa.

Las variables que incrementan la probabilidad de permanencia en el sistema educativo y reducen la probabilidad de ingresar en el mercado laboral son: años de educación acumulados, ser mujer, haber asistido a primaria privada y vivir con la madre. Por otra parte, las variables que incrementan la probabilidad de ingreso en el mercado laboral y reducen la probabilidad de permanecer en el sistema educativo son: edad, ser afrodescendiente, tener un hijo, hogar extendido, bajo nivel socioeconómico, la tasa de empleo para los jóvenes de 25 años y tamaño de la cohorte entre 14 y 17 años.

En relación a la interacción entre todos los eventos de transición, Daniel Ciganda realizó un estudio sobre la ocurrencia, secuencia e impacto de los eventos de transición para varones y mujeres. Lo primero que constata es la importancia del lugar de residencia. En las zonas urbanizadas, los eventos de transición se

retrasan, lo cual responde a la mayor acumulación de años de estudio. Lo segundo que constata es la diferencia por género, ya que las mujeres experimentan eventos de transición antes que los varones. A los 23 años, el 50% de las mujeres ha experimentado el evento de emancipación mientras que, para los varones, el mismo porcentaje se alcanza recién a los 26 años. En relación al evento de la paternidad o maternidad, según el nivel socioeconómico se registran diferentes momentos para experimentar este evento. Las mujeres de nivel socioeconómico más alto retrasan el evento como estrategia para acumular más años de estudio.

Los eventos de transición a la adultez están muy ligados con las desigualdades de género bajo el entendido de que el impacto de algunos eventos en varones y mujeres es distinto. El género es, en sí mismo, fuente de muchas desigualdades en la estructura social y algunos de estos efectos, en relación con sus pares varones, son negativos (salarios) y otros positivos (mayor acceso a la ES). En Uruguay, el crecimiento de la matrícula femenina en la Educación Media (EM) y en la ES ha permitido inferir la existencia de un nuevo patrón de diferenciación educativa entre varones y mujeres. Las mujeres tienden a reprobar grados con menor frecuencia que los varones, a tener menor inasistencia, a abandonar menos, a desafiarse menos y a tener, en promedio, más años de educación formal acumulados (Ciganda; Cardozo y Iervolino; Boado y Fernández; Bucheli, Cardozo y Fernández). Este patrón de trayectorias es consistente con las expectativas académicas de varones y mujeres. Las mujeres tienen más expectativas en torno a las carreras académicas que los varones (Pokropek y Sikora).

CLASE SOCIAL, TEORÍA DE LA REPRODUCCIÓN Y ACUMULACIÓN DE AÑOS DE ESTUDIO

Un concepto largamente asociado al resultado educativo remite al origen social (Bourdieu y Passeron). El marco teórico que se adopta en relación al origen social remite a clase sociales y la postura teórica que se adopta es la de John Goldthorpe, quien entiende la clase social como colectivos de individuos y familias manteniendo ciertas posiciones de clase a lo largo del tiempo. En esta perspectiva de clase, los actores son vistos desde la teoría de la acción racional. Esta acción libera al individuo del determinismo de ser guiado por un destino superior; en cambio, le da al actor cierta posibilidad y cierta capacidad de actuar autónomamente y perseguir sus propias metas del modo que desee, siempre dependiendo de sus condicionamientos. La posición de clase es definida por relaciones laborales, más específicamente por el prestigio del empleo que distingue a los empleadores y los auto-empleadores: cada tipo de contrato laboral define la posición de clase. Para las categorías manuales y no manuales no calificadas, el contrato supone retornos específicos y tareas concretas supervisadas por agentes del empleador. Las relaciones de servicio que operan para profesionales y administrativos tienen retornos más complejos, de igual manera la supervisión por parte del empleador es más difícil.

La relación entre el esquema de clases sociales y la educación, la estabilidad en las diferencias dentro del sistema educativo para cada clase es uno de los temas abordados por los estudios empíricos de John Goldthorpe. La brecha en el sistema educativo por clase social se explica como una función entre las oportunidades y decisiones. En este esquema, cada individuo enfrenta la decisión de continuar estudiando un año más o de ingresar al mercado laboral dependiendo de las constricciones que le suponen la clase social a la que pertenece, sus expectativas de movilidad social y la autovaloración de sus capacidades como estudiante. Los trabajos empíricos de Goldthorpe dan cuenta de las diferencias en la acumulación de años de estudio utilizando su esquema de clases. Por esta razón, el trabajo de Goldthorpe me permite hablar de la reproducción intergeneracional en la educación.

Existen tres estudios a nivel nacional que dan cuenta de esta dimensión reproductiva. El primer estudio que realizó un análisis, tanto de los aprendizajes como del perfil social de los estudiantes uruguayos que completaban el BD, fue realizado por un equipo de la Oficina de la CEPAL de Montevideo (Rama). Los hallazgos directamente relacionados con el artículo que interesa señalar son tres. Primero: el muy reducido grupo de estudiantes que acredita EMS siguiendo una trayectoria típico-ideal. De todos los que comienzan 3er año, sólo un 34,5% de los jóvenes acredita EMS sin previaturas. Segundo: la asistencia hasta el último año de EMS no está correlacionada con la adquisición de un alto nivel de competencias matemáticas y lectoras. Por el contrario, un 69% de los jóvenes que cursaba el último año de EMS obtuvieron puntajes «deficientes» e «insuficientes». Tercero: a pesar de la importante selección social y académica observada en toda cohorte que llega al final del EMS, Germán Rama constató una fuerte estratificación social y un sustantivo efecto de los factores organizacionales.

La posición económica del hogar de origen y el nivel educativo de la madre son los factores que generan mayor brecha en los resultados de las pruebas. Otro grupo de factores que ayuda a explicar los resultados en las pruebas está asociado a los establecimientos y profesores. Algunos de los más relevantes son el tamaño de la matrícula, el estado edilicio de los centros, la formación de los profesores y coordinación académica docente.

El segundo estudio, y en la línea de lograr acuerdos y formulaciones estratégicas que contribuyan a la resolución de los problemas en infancia y juventud, el Poder Ejecutivo, a través del Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia elaboró un documento (Cardozo) como punto de partida para la construcción de la Estrategia Nacional para la Infancia y Adolescencia 2010-2030 (ENIA 2008). El trabajo analiza las principales líneas de política sobre infancia y adolescencia en el período 1990-2008 al tiempo que muestra algunos indicadores de cobertura y egreso y observa el crecimiento de la tasa de cobertura en la educación media luego del período dictatorial. Específicamente, entre 1985 y 2003, el crecimiento de la tasa de cobertura entre los 12 y los 17 años implicó la incorporación de los sectores socioeconómicos medios y bajos. Esta situación de

crecimiento se detuvo en 2004, momento en el que incluso hubo descenso en las tasas de cobertura. Asimismo, este período está marcado por ser particularmente denso en materia de reformas; por mencionar algunas: se registra en BD el acuerdo programático de 1993 que reformulaba el Plan 86, el Plan Piloto (posterior Plan 96), la reformulación 2004, y la reformulación 2006. En el plan 96, además, la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) comienza con su BT y la posterior revisión en el TEMS (Transformación de la Educación Media Superior) o plan 2003. En materia de políticas de inclusión encontramos el PAC (Programa de Aulas Comunitarias), el PIU (Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico) y los FPB (Formación Profesional Básica).

En relación con el desempeño y considerando las tasas de extraedad, desafiación, repetición y rezago, la EMS logra en este panorama una acreditación del 38%, datos levemente mejores que al inicio de los noventa. El trabajo concluye en que existe una alta ineficiencia interna dentro del sistema educativo que no ha sido superada pese a las múltiples nuevas políticas y reformulaciones programáticas. Un apartado más sobre los desempeños es la comparación de Uruguay con la región y el promedio de la OCDE en la prueba PISA 2006. Las conclusiones al respecto señalan un alto nivel de heterogeneidad en los resultados observando desigualdades determinadas por las condiciones sociales, económicas y culturales del hogar de origen.

Un último estudio presenta las características del centro de estudios y el desempeño de sus estudiantes (Fernández 2010). Utilizando la base del panel PISA-L03 con un modelo jerárquico lineal, se modelizaron factores asociados a la desafiación en la EMS. El estudio da cuenta de las probabilidades de desafiación según variables asociadas al centro de estudio como la modalidad de EMS (BD o BT), tamaño de la escuela, plan en que se cursó ciclo básico y el clima educativo del centro. El análisis presenta un modelo que identifica el «riesgo base» de experimentar la desafiación. El riesgo base es el caso más propenso a experimentar el evento de la desafiación de la EMS, en este caso el varón originario de clase trabajadora manual, inactivo laboralmente y residente de Montevideo. Con un riesgo base constante y modificando las variables relacionadas con el centro de estudios, la probabilidad de algunos centros de desafiación es de 77% mientras que las de otros es de 25%. Las variables asociadas al centro educativo que más reducen la probabilidad de desafiación en la EMS para el riesgo base son: cursar BT en un centro de matrícula pequeña habiendo cursado el ciclo básico en el plan 86 y con clima motivacional de aprendizaje alto.

COMPETENCIAS EVALUADAS POR PISA

La transformación de la muestra evaluada por PISA presenta, como una de sus ventajas, la posibilidad de usar las competencias evaluadas como variable explicativa de la transición. Esto permite superar las limitaciones que tiene el uso de los años de escolaridad cursados (o de la acreditación) como medida del capital

humano. El programa PISA, además, justifica su marco teórico y sus actividades de evaluación en la idea de «competencias para la vida». La idea de que se trate de conocimientos y habilidades válidas y eficaces en el mundo extra-escolar aumentan el interés académico (y político) por evaluar esta pretensión en el curso de la transición al mercado de trabajo y al inicio de la vida familiar propia.

PISA define competencias «como un principio generador de acciones, fundado en los conocimientos que tiene una persona sobre los recursos de una estructura trascendental al sujeto» (ANEP 2007). Las competencias antes descritas suponen para PISA la evaluación de conocimientos disciplinares (contenidos), procesos cognitivos (también llamados «capacidades») asociados a distintos contextos y actitudes. Supone que estos contextos, procesos, contenidos y actitudes responden a situaciones reales y que los resultados en las pruebas hablan de la capacidad de integración de los jóvenes en la sociedad del conocimiento. Cada ciclo PISA hace énfasis en un área específica. Estas áreas son: lectura, matemática y ciencias, y el ciclo 2006 hizo énfasis en ciencias. De todos modos, estudios realizados en este ciclo muestran una gran consistencia entre los porcentajes para las tres áreas (ANEP 2007).

La medición de las competencias en cada área se reporta en la forma de una variable continua,⁴ con promedio 500, que se corresponde al desempeño medio alcanzado por los estudiantes de la OECD⁵. Sobre esta medida, se agrupan luego los puntajes para «niveles de competencias» con seis valores (para Lectura) o siete valores (para Matemática y Ciencias). El nivel «bajo 1», también denominado «0», informa del menor desarrollo observable de la competencia para un joven de 15 años escolarizado. El valor 6 es el resultado más alto.

En el cuadro 1 se presenta una escala que describe las competencias para cada rango de puntaje en matemática. Se decide utilizar esta tabla porque es la misma utilizada por Boado y Fernández, tomada del documento de ANEP-PISA, lo que ayuda a comparar resultados con los antecedentes. Además, la consistencia entre los puntajes de las tres áreas y el hecho de que el marco conceptual de matemática no cambió entre PISA 2003 y 2006 (ANEP 2007) permite realizar la equiparación.

La idea de utilizar PISA para estudios longitudinales, donde se transforma una muestra de jóvenes evaluados por algún ciclo de PISA en un panel, fue idea del propio PISA Governing Bureau, quien contempló que el ciclo 2003 pudiera ser transformado en longitudinal. Esta idea no prosperó debido a las diferentes políticas sobre el resguardo de los datos personales en cada uno de los países participantes de la prueba. De todos modos, algunos países como Australia, Canadá, Uruguay, Dinamarca y Suiza tuvieron o ya habían tenido alguna experiencia de este estilo con algún ciclo.

4 La teoría de la medición empleada por PISA, denominada Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI), es más compleja que lo que aquí se sintetiza. Puede consultarse con detalle en OECD-PISA 2009.

5 Valor establecido en 2000 para lectura, en 2003 para Matemática y en 2006 para Ciencias.

Cuadro 1. DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS PARA CADA RANGO DE PUNTAJE OBTENIDO EN MATEMÁTICA		
NIVEL	PUNTAJE	DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS
6	Desde 669 puntos o más	Pueden conceptualizar, generalizar y utilizar información basada en sus investigaciones así como modelizar complejas situaciones-problema. Aplican pensamiento y razonamiento matemático avanzado, con dominio de las operaciones matemáticas simbólicas.
5	Desde 607 a 668 puntos	Pueden seleccionar, comparar y evaluar estrategias de resolución de problemas para aplicar en problemas complejos. Aplican estrategias usando habilidades de pensamiento y razonamiento desarrolladas, con expresiones simbólicas formales.
4	Desde 544 a 606 puntos	Pueden trabajar con eficacia modelos explícitos para situaciones complejas que pueden involucrar la necesidad de supuestos. Seleccionan e integran diversas representaciones simbólicas relacionándolas con aspectos del mundo real.
3	Desde 482 a 543 puntos	Pueden ejecutar procedimientos claramente descritos, incluso con decisiones secuenciales. Seleccionan y aplican estrategias simples de resolución de problemas.
2	Desde 420 a 481 puntos	Pueden interpretar y reconocer situaciones en los contextos de inferencia únicamente directa. Logran extraer información relevante únicamente de una sola fuente y con un solo modo de representación.
1	Desde 358 a 419 puntos	Pueden responder preguntas que involucren contextos familiares donde esté presente toda la información relevante y las preguntas se planteen directamente. Realiza procedimientos rutinarios según instrucciones directas en situaciones explícitas.
0	Menos de 358 puntos	No hay una descripción precisa.

FUENTE: ANEP-PISA 2005

En Uruguay, el proyecto desarrollado por el Grupo de Investigación Transición Educación-Trabajo (TET) de la Facultad de Ciencias Sociales (UdelaR) es el antecedente más claro. Para esto, encuestó en 2007 una submuestra nacional de 2201 jóvenes extraídos de la muestra nacional de jóvenes evaluados por PISA en 2003. En 2012 nuevamente encuestaron una segunda ola de este panel: 1779 jóvenes de los 2201 encuestados en 2007, más 672 originalmente evaluados en 2003 y no encuestados en 2007, en total 2451 jóvenes (Fernandez et al.). La investigación da cuenta del perfil de acreditación del ciclo básico, los bachilleratos, la inscripción en la ES y los mecanismos de acceso al empleo. Desde el punto de vista metodológico, PISA-L 03 fue el antecedente más importante para el PISA-L 06.

DISEÑO METODOLÓGICO Y CONSTRUCCIÓN DE DATOS

El trabajo de campo consistió en el relevamiento de una encuesta retrospectiva a una muestra de jóvenes evaluados por PISA 2006. Esto significó tomar decisiones en relación a la muestra, formulario, modalidad de aplicación y dos agregados

más por su naturaleza de panel: la estrategia de seguimiento de los encuestados y el posterior ajuste por no respuesta. A continuación se detallan las decisiones tomadas en cada una de las etapas mencionadas.

DISEÑO Y MARCO MUESTRAL

Para la edición de PISA 2006, Uruguay decidió participar con una muestra adicional conformada por estudiantes que se encontraban cursando el primer año de la EMS, el 10º grado. Esta muestra se compuso por un total de 4427 jóvenes distribuidos en un total de 150 centros de EMS privados, públicos y de UTU (en adelante los dos últimos serán mencionados como centros públicos) (ANEP 2010). El diseño del panel PISA-LO6 sorteó 351 alumnos que asistían a centros públicos de los departamentos de Maldonado y de Montevideo.

El diseño definió dos estratos basados en regiones, cada uno con diferentes definiciones. El estrato A correspondió a Maldonado e incluyó a todos los jóvenes evaluados por PISA en centros públicos; el estrato B a Montevideo y fue subdividido, a su vez, en dos sub-estratos: los jóvenes asistentes a centros públicos de la UTU, los cuales fueron censados (estrato B1) y los jóvenes asistentes a centros públicos de Secundaria (estrato B2), entre los cuales se tomó una muestra aleatoria. Las diferentes probabilidades de selección alteraron la representación proporcional de los estratos y sub-estratos del universo en la muestra. Esto requirió del cómputo de un ponderador específico. En consecuencia, para todos los análisis a realizar, se corrige el peso muestral computado por PISA 2006 por el peso muestral diseñado para PISA-L 06.

JUSTIFICACIÓN DE LA MUESTRA

La razón por la que se escoge la muestra PISA es la posibilidad de contar con una variable que dé cuenta de las competencias evaluadas de manera estandarizada cambiando el tipo de clasificación de capital humano clásicamente asociado a años de estudio acumulados. La razón por la que se escoge la muestra «grado» es porque allí se encuentran todos los jóvenes de distintas edades que tomaron la prueba PISA. De esta manera, se tiene un abanico de edades para ampliar las variables explicativas; las edades en esta muestra van de 14 a 22 años.

La definición de 351 casos responde a una restricción presupuestal y de tiempo, mientras que la elección de un estudio longitudinal por panel responde a que es el método privilegiado con el cual reconstruir cursos de vida. Las razones de haber incluido únicamente Montevideo y Maldonado en la muestra responde a que ambos poseen oferta para la continuidad educativa desde Primaria hasta la ES, lo que disminuye efectos de expectativa o motivación para culminar la EMS; ambos departamentos poseen una proporción importante de jóvenes que hacen más generalizables las inferencias. Se eliminó la modalidad privada debido a las dificultades para realizar el seguimiento de sus alumnos como consecuencia de las políticas de confidencialidad de los datos personales que estos centros aplican. Para el PISA-L 06 se obtuvieron los datos

de los alumnos desde cada uno de los centros donde fueron evaluados a partir de una resolución de la autoridad competente autorizando la realización de la encuesta. Aun así, varios centros educativos negaron el acceso a la información de contacto de sus ex estudiantes. Estas dos decisiones reducen el poder de generalización de las inferencias.

Por último, la elección por BT y BD se debió a que ambas orientaciones poseen continuidad educativa, es decir se puede acceder a propuestas en ES. Esto introduce otra variable independiente agregando así más posibles explicaciones causales.

MODELO LOGÍSTICO EXPLICATIVO DE LA ACREDITACIÓN DE EMS

En el análisis de las relaciones entre las variables, se decidió utilizar un modelo multivariado cuya variable dependiente fuera la acreditación (o no) de la EMS. Se optó por un modelo logístico binario,⁶ el cual permite observar las relaciones entre variables que afectan la probabilidad de ocurrencia de un evento, realizar pruebas de hipótesis sobre dichas relaciones y conocer el sentido en el cual las relaciones se dan. Así, por ejemplo, podría indagarse si las mujeres tienen probabilidades altas de graduarse más allá de si están en el BD o en el BT o si las competencias en realidad están «absorbiendo» un efecto de clase social.

Las variables independientes son: a) la clase social del hogar de origen; b) el género; c) puntaje obtenido en la prueba PISA; d) la modalidad de Bachillerato (BT o BD); e) el departamento de residencia en 2006; f) si había acumulado rezago al momento de ser evaluado por PISA en 2006; g) el trabajar, y h) la experiencia de otros eventos en la dimensión privada de la transición a la adultez (conyugalidad, emancipación y maternidad) (Cuadro 2).

El modelo especificado es el siguiente:

$$P(y = 1) = e^{g_x} / (1 + e^{g_x})$$

$$g_x = \beta_0 + \beta_1 \text{clase social de origen} + \beta_2 \text{género} + \beta_3 \text{eventos de transición privado} + \beta_4 \text{tipo de centro} + \beta_5 \text{puntaje en PISA} + \beta_6 \text{departamento} + \beta_7 \text{rezago al momento de ser evaluado por PISA} + \beta_8 \text{trabajar mientras cursa EMS}$$

Para las pruebas de hipótesis se adopta los niveles de significación ($P < 0,10$). La razón para utilizar un nivel de confianza del 90% responde a un doble criterio. El primer criterio es el reducido tamaño de la muestra, que desagregado por la combinación de las 8 variables genera una hipertabla que restringe muchos grados de libertad para las pruebas de hipótesis. El segundo criterio es el contexto exploratorio del artículo; por no haber muchos antecedentes en la materia, se

6 Al cabo de cinco años, son tres los estados en que podrían encontrarse los jóvenes evaluados: 1) egresados de la EMS; 2) estudiantes de la EMS (rezagados), y 3) desafiados de la EMS. Si bien existen razones atendibles para modelar las probabilidades de estar en cualquiera de los tres estados, aquí me interesa sobremedida la acreditación. Por este motivo, se contrapondrá la experiencia frente a los otros eventos.

Cuadro 2. OPERACIONALIZACIÓN, MEDIA Y ERROR ESTÁNDAR DE LAS VARIABLES PRINCIPALES DE ANÁLISIS			
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN	VALORES	MEDIA (ERROR ESTÁNDAR)
Acreditación de EMS	Condición de haber acreditado o no la EMS	Toma valor 1 cuando se acreditó la EMS y valor 0 cuando el evento de acreditación no ocurrió.	0.47 (0.031)
Clase social [*]	Codifica los empleos a 4 dígitos en base a Clasificación Nacional Unificada de Ocupaciones 1995 de Uruguay que aplica la pauta ISCO 1988 de la OIT.	Toma valor 1 para las clases de servicio (gruesamente grandes grupos ISCO-88 1 y 2); valor 2 para las clases intermedias (ISCO-88 grupos 3, 4 y 5); valor 3 para la clase trabajadora calificada (ISCO-88 7 y 8); 4 clase trabajadora manual no calificada, trabajadores agrícolas calificados y no calificados (ISCO-88 9 y 6)	2.57 (0.056)
Tipo de centro	La modalidad de bachillerato que cursaba cuando participó de la prueba PISA.	Toma valor 0 para el Bachillerato Diversificado y valor 1 para el Bachillerato Tecnológico.	0.19 (0.021)
Estratos de competencia PISA	Se agrupa los 6 niveles de competencia matemática de PISA.	Vale 1 para los niveles 4, 5 y 6; 2, para los niveles 2 y 3 y vale 3 para los niveles 1 y debajo de 1.	2.25 (0.038)
Trabajo	Mientras cursaba el bachillerato: – Haber trabajado	Toma valor 1 cuando el evento ocurrió y valor 0 cuando el evento no ocurrió.	0.89 (0.019)
Eventos de transición a la adultez privados	– Haberse emancipado – Haber contraído algún arreglo de conyugalidad – Haber tenido hijos	Toma valor 1 si alguno de los eventos ocurrió y toma valor 0 cuando no ocurrió.	0.17 (0.024)
Departamento	El departamento donde cursaba cuando participó de la prueba PISA.	Toma valor 1 para Montevideo y valor 0 para Maldonado.	0.61 (0.025)
Rezago al momento de tomar la prueba PISA	Observa el rezago en jóvenes al momento de ser evaluados por PISA en el primer año de EMS.	Toma valor 1 cuando el joven estaba rezagado y valor 0 cuando no estaba rezagado.	0.26 (0.023)
Género	Sexo de cada joven	Toma valor 0 para varón y 1 para mujer.	0.54 (0.026)
* El esquema «EGP» de Goldthorpe fue utilizado en los análisis del PISA-L 03 como indicador del tipo de hogar de origen con resultados muy consecuentes, indicadores de la robustez del esquema.			
FUENTE: elaboración propia			

Cuadro 3. MODELO 1. FACTORES EXPLICATIVOS DE LA ACREDITACIÓN DE BACHILLERATO					
ACREDITACIÓN BACHILLERATO	COEFICIENTE	ERROR ESTÁNDAR	T	P-valor	SIGNIFICACIÓN°
Clase Social					
III y IV Clases Intermedias	-0.484	0.540	-0.9	0.371	.
V y VI Manual calificada	-1.289	0.535	-2.41	0.017	**
VII Manual no calificada	-0.857	0.511	-1.68	0.095	*
Mujer	1.071	0.417	2.57	0.011	**
Eventos privados	-1.962	0.567	-3.46	0.001	***
Estrato competencia PISA					
Estrato ii	-1.123	0.573	-1.96	0.051	*
Estrato iii	-2.057	0.635	-3.24	0.001	***
Bachillerato Tecnológico	0.969	0.568	1.71	0.089	*
Montevideo	-0.794	0.373	-2.13	0.034	**
Rezago	-1.553	0.571	-2.72	0.007	***
Trabajó durante EMS	-0.444	0.439	-1.01	0.313	.
Constante	2.309	0.727	3.17	0.002	***
° * 90% nivel de confianza, ** 95% nivel de confianza, *** 99% nivel de confianza, . no significativo.					
FUENTE: elaboración propia con base a la encuesta panel 2011. Base ponderada					

privilegio observar relaciones sin tantas restricciones que supondría un nivel de confianza más elevado (Cuadro 3).

El primer resultado a observar refiere a la clase social. Los antecedentes anticipan un efecto mucho mayor; sin embargo, el comportamiento de esta variable es inusual. Sólo dos de sus categorías, transformadas en *dummy* (v y VI Manual calificada, y VII Manual no calificada) rechaza la hipótesis de independencia estadística e incluso el efecto más negativo lo tienen las clases v y VI. Esto hace discutible que la variable «clase social» sea relevante en la acreditación de la EMS.

Las variables para las que se puede descartar la independencia estadística son: las clases v y VI, la clase VII, el género, el haber experimentado eventos privados de transición a la adultez, los estratos de competencia PISA, la modalidad de bachillerato, el departamento donde fue evaluado por PISA y el rezago con el que llegaron a la EMS. Que la variable «trabajar mientras se estudia» no sea significativa es un hallazgo: parecería que quienes trabajan en la EMS lograron acuerdos que les permitiera conciliar ambas actividades.

El sentido de los coeficientes de las variables significativas nos da una idea del tipo de relación que tienen con la variable dependiente. La probabilidad de acreditación del bachillerato, para quienes estaban en primer año de EMS, es

Cuadro 4. SIMULACIÓN SOBRE LA PROBABILIDAD DE ACREDITACIÓN DE BACHILLERATO

DEPARTAMENTO	VARIABLES ESTRUCTURALES			VARIABLES DEL CENTRO DE ESTUDIO			
	GÉNERO	CLASE SOCIAL	EVENTO DE TRANSICIÓN PRIVADO	REZAGO	ESTRATO DE COMPETENCIA	BACHILLERATO DIVERSIFICADO	BACHILLERATO TECNOLÓGICO
Montevideo	Varón	Manual calificado	SI	SI	i	3,5%	8,9%
Montevideo	Varón	Manual calificado	SI	SI	ii	1,1%	3,0%
Montevideo	Varón	Manual calificado	SI	SI	iii	0,4%	1,2%
Montevideo	Varón	Manual calificado	SI	NO	i	14,9%	31,7%
Montevideo	Varón	Manual calificado	SI	NO	ii	5,4%	13,1%
Montevideo	Varón	Manual calificado	SI	NO	iii	2,2%	5,6%

FUENTE: elaboración propia con base a la encuesta panel 2011. Base ponderada.

menor para aquellos de clase «trabajadores manuales calificados» (frente a la clase de «servicio»); es menor para los varones (que para las mujeres); es menor para quienes experimentaron un evento de transición privado; es menor para quienes no alcanzaron el umbral del alfabetismo en PISA 2006; es menor para los que cursaron BD y no BT; es menor para quienes residían en Montevideo y no en Maldonado, y es menor para quienes habían llegado rezagados a la EMS. Excepto los efectos de clase social y el trabajo, los restantes son consistentes con los hallados en la exploración preliminar con base a tablas bivariadas.⁷

Ahora bien, de este conjunto de variables independientes significativas, tres de ellas responden a elementos que involucran al sistema educativo: el rezago, la modalidad curricular y las competencias PISA por lo cual, a continuación, realizaré una simulación de cómo el cambio en estas variables, asociadas con el sistema educativo, podrían influir en la probabilidad de acreditación del bachillerato.

La simulación del cuadro 4 muestra los efectos de las variables asociadas al centro de estudio (estrato de competencia PISA, tipo de centro, condición de rezago)

7 No anexadas en el artículo pero disponible de ser pedidas al autor.

considerando las variables estructurales (género, clase social, evento de transición privado) constante en valores que son los menos favorables teóricamente para acreditar la EMS. Mientras un varón, de hogar manual calificado,⁸ que experimentó algún otro evento de transición y perteneciente al estrato I sin rezago del BT, logra una probabilidad de acreditar la EMS de 31,7%. El mismo perfil de joven pero del estrato III y con rezago en el BD tiene una probabilidad del 0,4%, ochenta veces menor. Este último hallazgo es relevante y va en la línea de lo visto por Fernández (2010). El BT no sólo retiene más a los estudiantes sino que también logra una mayor probabilidad de acreditación de la EMS. Las posibles hipótesis que den cuenta de esto pueden ser la modalidad de talleres, el atractivo del egreso con un título útil en el mercado laboral o bien el perfil de quienes ingresan al BT. La pregunta sobre las causas del fenómeno queda planteada.

Otro elemento a ser destacado es el peso abrumador de las variables estructurales. Incluso con todas las variables asociadas al centro de estudio en favor de los estudiantes, la probabilidad está casi 20 puntos por debajo del 50%. Cuando los elementos estructurales, y asociados al centro de estudio, están en contra, la acreditación es prácticamente un milagro.

En este escenario, el ejercicio realizado pone de manifiesto la importancia de las variables asociadas al sistema educativo. Con las condiciones estructurales actuando en contra y cuando el centro de estudio no hace la diferencia, la acreditación se transforma en un evento con probabilidad prácticamente de 0.

CONCLUSIONES

Las conclusiones hacen acuerdo sobre cinco puntos: primero, la relación condiciones estructurales/centro de estudio; segundo, el efecto de la temporalidad en las trayectorias; tercero, el impacto en políticas públicas; cuarto, el diseño metodológico y el programa PISA, y quinto, la acreditación como indicador educativo.

Considerando la relación condiciones estructurales/centro de estudio, la conclusión es evidente observando el análisis: incluso en las más adversas condiciones estructurales del estudiante, existen elementos asociados al centro de estudio que pueden hacer la diferencia. En el peor de los escenarios, evitar la repetición, lograr desempeños satisfactorios y la modalidad de BT, hacen la diferencia. Las implicancias asociadas a esta primera conclusión abarcan discursos así como aspectos de diseño institucional y curricular asociados a los centros educativos. En relación a los aspectos de diseño institucional y curricular cabría pensar, observando el impacto del BT, en seguir algunos ejemplos internacionales donde el BD y el BT no se diferencian tanto, en nuestro caso orientando el BD más hacia el BT. En relación a los discursos, uno de los principales reclamos sindicales por

8 Se utiliza la categoría «manual calificado» por la razón de que su β es el más negativo de todas las categorías de clase.

mayores recursos en la educación es lograr resultados en los sectores sumergidos. Los resultados aquí planteados permiten observar que, en el sistema educativo actual, un estudiante puede prácticamente quintuplicar sus probabilidades de acreditación con un tipo de diseño institucional y curricular orientado al VT y sin repetición, incluso en el más desfavorable de los contextos sociales.

En relación con la temporalidad, se pone de manifiesto lo avasallante de las diferencias estructurales y de centro para con los estudiantes. Las diferencias dentro de la edad normativa son importantes, como se muestra en el cuadro 2; violar la edad normativa, ya sea a través de la desafiliación o el rezago genera una amplificación en la estratificación. Esta conclusión pone de manifiesto la importancia de programas que eliminen el rezago pero que, además, actúen para amortiguar la desafiliación.

Otro cuestionamiento que cabe hacerse apunta a las políticas públicas y programas de apoyo a la enseñanza. La categoría ocupacional más perjudicada no es la categoría ocupacional asociada a los peores empleos, donde se puede esperar los peores salarios. Los mejores resultados de la categoría «manual no calificada» frente a la «manual calificada» podría ser el efecto del sistemas de becas, la cobertura de asignaciones familiares, los planes sociales o los programas de apoyo a la educación donde las clases más vulnerables son los principales beneficiarios. De ser este el caso, dichos programas y políticas deberían ampliar su cobertura a clases no tan vulnerables, como los trabajadores «manuales calificados» que en la actualidad parecen ser los «perdedores» del sistema educativo.

En relación al diseño metodológico y a PISA, la realización de un estudio de carácter longitudinal que utiliza como base un ciclo PISA y permite utilizar los resultados obtenidos en la prueba como indicador de desempeños académicos de los individuos, permitió observar lo siguiente: en primer lugar, la robustez del indicador PISA, particularmente su poder predictivo en las trayectorias académicas, incluso cinco años después de haber sido evaluados por el programa; en segundo lugar, la importancia de continuar con estudios de naturaleza longitudinal para observar procesos de carácter dinámico. En este sentido, se alienta la utilización de los PISA-L para continuar explorando las relaciones entre los aprendizajes y las trayectorias vitales posteriores.

Finalmente, se destaca que la observación de la acreditación en lugar de la desafiliación mostró efectos no esperados en variables clave como la clase social, «trabajar mientras se estudia» y el departamento de residencia. Es relevante investigar el problema de la baja tasa de egreso desde el lugar de los exitosos porque ayuda a reconocer factores e interacciones asociadas exclusivamente al éxito académico. Fomentar estos factores e interacciones es otra manera de combatir el bajo egreso, no exclusivamente desde los más vulnerables sino apoyando y estimulando a estudiantes de los sectores no tan vulnerados, ya que muchos de éstos no son alcanzados por los sistemas de becas pero igualmente están en riesgo por el simple hecho de haber nacido en Montevideo, haber experimentado un evento de transición privado, o ser varón.

BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. *Primer Informe Uruguay en PISA 2009*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública - DIEE - Programa ANEP-PISA, 2010.
- . *Uruguay en PISA 2006*. Montevideo: ANEP Programa Internacional PISA, 2007.
- . «Gastos y Salarios». Montevideo, 2011. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/anepdata/0000030968.pdf> [Accedido en noviembre de 2012].
- ANEP - PISA. *La cultura matemática en PISA*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, 2005.
- Boado, Marcelo y Tabaré Fernández. *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay*. Montevideo: AA Impresos, 2010.
- Boado, Marcelo, Tabaré Fernández y Soledad Bonapelch. *Reporte técnico del estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de investigación n.40. Montevideo: Departamento de Sociología, Udelar, 2008.
- Boudon, Raymond. *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia, 1973.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Los Herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1964.
- Breen, Richard y John Goldthorpe. «Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory» en *Rationality and Society*, vol.9, n.3, 1997, pp.275-305.
- Bucheli, Marisa y Carlos Casacuberta. «Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008» en Fernández, Tabaré (ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior en Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Udelar - CSIC, 2010.
- Bucheli, Marisa, Santiago Cardozo y Tabaré Fernández. «Brechas verticales de género en Uruguay en la transición desde la Educación Media a la Educación Superior» en Riela, Alberto (eds.) *Uruguay desde la Sociología*. Décima edición. Montevideo: Mastergraf, 2012.
- Cardozo, Santiago. «Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008». Montevideo, 2008. Disponible en http://www.enia.org.uy/pdf/Políticas_educativas.pdf [Accedido en julio de 2012]
- Cardozo, Santiago y Alejandra Iervolino. «Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay» en *Revista de Ciencias Sociales*, vol.XXII, n.25, 2009, pp.60-81.
- Ciganda, Daniel. «Jóvenes en transición hacia la vida adulta: el orden de los factores ¿no altera el resultado?» en Varela, Carmen (ed.) *Demografía de una sociedad en transición*. Montevideo: Trilce, 2008.
- De Armas, Gustavo y Alejandro Retamoso. *La universalización de la educación media en Uruguay: tendencias, asignaturas pendientes y retos al futuro*. Montevideo: UNICEF Uruguay, 2010.
- Elder, Glen H., Monica Kirkpatrick Johnson y Robert Crosnoe. «The Emergence and Development of Life Course Theory» en Mortimer, Jeylany y Michael Shanahan (eds.) *Handbook of the Life Course*. Nueva York: Springer Press, 2004.
- Escobar Mercado, Modesto, Enrique Fernández Macías y Fabrizio Bernardi. *Análisis de datos con Stata*. Madrid: CIES, 2009.
- Fernández, Tabaré. «Factores escolares y desafiliación en la Enseñanza Media Superior de Uruguay (2003-2007)» en Fernández, Tabaré (ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior en Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Central de Impresiones, 2010.
- . *Uruguay en PISA 2006*. Montevideo: ANEP - DIEE, 2007.
- Fernández, Tabaré, Marcelo Boado, Santiago Cardozo, Marisa Bucheli, Pablo Menese. *Reporte técnico. Segunda Encuesta PISA 2012*. Montevideo, 2013.
- Ganzeboom, Harry, Paul De Graaf y Donald Treiman. «A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status». 1992. Disponible en <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=63721> [Accedido en noviembre de 2011].
- Goldthorpe, John. *On Sociology*. Oxford: Oxford UP, 2000.
- Haberman, Shelby. *The Analysis of Residuals in Cross-Classified Tables*. Chicago: Universidad de Chicago, 1973.

- Heckman, James y Stephen Cameron. «Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males» en *Journal of Political Economy*, vol.106, n.25, 1998, pp. 262-333.
- Hogan, Dennis. «The variable order of events in the life course» en *American Sociological Review*, vol.43, n.4, 1978, pp. 573-86.
- Hogan, Dennis y Nan Astone. «The transition to adulthood» en *Annual Review of Sociology*, n.12, 1986, pp. 109-30.
- Hosmer, David y Stanley Lemeshow. *Applied Logistic Regression*. Nueva York: John Wiley & Son, 2000.
- Instituto Nacional de Estadística. *Censo 2011*. Montevideo: INE, 2012. Disponible en http://www.ine.gub.uy/censos2011/en_imagenes/datosparcialesal27dediciembrede2011/index.html# [Accedido en mayo de 2012].
- . *Empleo y desempleo*. Montevideo: INE, 2009. Disponible en <http://www.ine.gub.uy/actividad/empydesemp2008.asp?Indicador=ech> [Accedido en mayo de 2012].
- . *Manual guía para la codificación de ocupaciones de actividad*. Montevideo: INE, 1995. Disponible en <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/metodologias/codigos-ocupacion.pdf> [Accedido en enero de 2011].
- Kaztman, Ruben y Federico Rodríguez. *Situación de la educación en Uruguay. Informe temático. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada 2006*. Montevideo: UNEFA – UNDP - INE, 2007.
- King, Gary, Robert Keohane y Sydney Verba. *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza, 2000.
- Latesa, Margarita. *La deserción universitaria*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- Lynn, Peter. *Methodology of longitudinal surveys*. Reino Unido: John Wiley & Sons, 2009.
- Mare, Robert. «Change and Stability in Educational Stratification» en *American Sociological Review*, vol.46, n.1, 1981, pp.72-87.
- Méndez, Nadia y Mariana Zerpa. «Desigualdad en las capacidades educativas. Los casos de Uruguay y Chile». Montevideo, 2011. Disponible en <http://www.bvrie.gub.uy/local/File/REVECO/2011/Mendez-Zerpa.pdf> [Accedido en diciembre de 2012].
- Ministerio de Educación y Cultura. *Anuario Estadístico de Educación 2009*. Montevideo: Tradinco, 2010.
- . *Anuario Estadístico de Educación 2011*. Montevideo: Tradinco, 2012.
- Mora, Minor y Orlandina de Oliveirana. «Jóvenes en el inicio a la vida adulta» en *Estudios Sociológicos*, vol.27, n.79, 2009, pp.267-89.
- Müller, Walter y Markus Gangl. *Transitions from education to work in Europe: the integration of youth into EU labor markets*. Nueva York: Oxford UP, 2006.
- Nan, Lin. *Social capital. A theory of social structure and social action*. Nueva York: Cambridge UP, 2001.
- Neugarte, Bernice. «Patterns of Aging: Past, Present and Future» en *The Social Service Review*, vol.47, n.4, 1973, pp.571-80.
- OECD. *PISA 2003 Technical Report*, 2005. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa/bases-de-datos-pisa-2003> [Accedido en abril de 2011].
- . *PISA 2006 Technical Report*, 2009. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/bases-de-datos-pisa/bases-de-datos-pisa-2006-mainmenu-979> [Accedido en abril de 2011].
- PIT-CNT - FENAPES. *Presupuesto para la Educación Documento PIT-CNT*. Montevideo, 2012. Disponible en <http://www.fenapes.org.uy/presupuesto-para-la-educacion-documento-pit-cnt/> [Accedido en noviembre de 2012].
- Pokropek, Artury y Joanna Sikora. *Gender career expectations of students: perspectives from PISA 2006*. OECD, 2011. Disponible en http://dl.kli.re.kr/dl_image/IMG/03/00000012842/SERVICE/00000012842_01.PDF [Accedido en octubre de 2012].
- Ragin, Charles. *Redesigning Social Inquiry. Fuzzy Sets and Beyond*. Chicago: The University of Chicago Press, 2008.

- Rama, Germán. *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprenden y qué opinan*. Montevideo: CEPAL, 1994.
- Ramirez, Francisco y Christine Min Wotipka. «Slowly but Surely? The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-92» en *Sociology of Education*, vol.74, n.3, 2001, pp. 231-51.
- Ríos, Ángela. *Eventos de riesgo en la trayectoria académica de los jóvenes durante la Educación Media Superior*. Montevideo: mimeo, 2012.
- Shadish, William, Thomas Cook y Donald Campbell. *Experimental and quasi-experimental designs for generalized casual inference*. Nueva York: Houghton Mifflin Company, 2002.
- Shavit, Yossi, Meir Yaish y Eyal Bar-Haim. «The persistence of persistent inequality», 2007. Disponible en <http://soc.haifa.ac.il/~yaish/papers/ShavitYaishBarHaim.pdf> [Accedido en diciembre de 2012]
- Tashakkori, Abbas y Charles Teddlie. *Mixed Methodology*. California: Sage Publications, 1998.
- Torben, Pilegaard, Jensen y Dines Andersen. «Participants in PISA 2000 - Four Years Later» en Mejdin, Jan y Astrid Roe (eds.) *Northern lights on PISA 2003. A reflection from the Nordic countries*. Copenhagen: Nordic Council of Ministres, 2006, pp. 223-32.
- UCLA - Academic Technology Services, Statistical Consulting Group. «Stata Data Analysis Examples: Logistic Regression». California, 2011. Disponible en <http://www.ats.ucla.edu/stat/stata/dae/logit.htm> [Accedido en abril de 2012].
- . «Using Margins for Predicted Probabilities». California, 2010. Disponible en http://www.ats.ucla.edu/stat/stata/dae/predictive_margins.htm [Accedido en julio de 2012].
- Veiga, Danilo. «Fragmentación socioeconómica y desigualdades en Uruguay» en Mazzei, Enrique (eds.) *El Uruguay desde la Sociología. Primera edición*. Montevideo: Departamento de Sociología, UdelaR, 2003.
- Wooldridge, Jeffrey. *Introducción a la econometría. Un enfoque moderno*. México DF: Edamsa Impresiones, 2009.
- Wright, Erik. *Class Counts*. Cambridge: Cambridge UP, 1997.

Recibido el 15 de abril de 2013
 Aceptado el 18 de marzo de 2014

PERFILES DE RIESGO EDUCATIVO Y TRAYECTORIAS DE LOS JÓVENES DURANTE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Profiles of educational risks and pathways during Higher Education

ÁNGELA RÍOS GONZÁLEZ*

Resumen. Este artículo explora el impacto de un conjunto de eventos académicos de riesgo potencial sobre las trayectorias y logros educativos. Estos eventos debilitarían los vínculos pedagógicos y sociales con el centro educativo generando incertidumbre sobre la acreditación del nivel (en este caso, Educación Media Superior). A partir de un estudio panel sobre una cohorte de grado evaluada por PISA en 2006, el artículo analiza la pertinencia de describir perfiles de riesgo asociados a diversos eventos académicos. También discute las características sociodemográficas de los estudiantes y la ocurrencia de eventos de la transición a la adultez. Finalmente, identifica un déficit de protección social ante riesgos de la transición a la adultez y su manifestación sobre las trayectorias y logros educativos.

Palabras clave: riesgo educativo, Educación Media, curso de vida, regímenes de bienestar, Uruguay

Abstract. This article explores the impact of a group of potential academic risk events on the paths and educational attainment. These events would weaken educational and social links with the school, creating uncertainty about the accreditation level (in this case, Upper Secondary Education). Based on a panel study of a cohort of grade assessed by PISA in 2006, the article describes the relevance of risk profiles associated to various academic events. Sociodemographic characteristics of students and the occurrence of events of the transition to adulthood are also discussed. Finally, it identifies a deficit of social protection against the risks of the transition to adulthood and its manifestation on the paths and educational attainment.

Palabras clave: educational risk, Secondary Education, life path, welfare state, Uruguay

* Licenciada en Sociología por la Universidad de la República (UdelaR). Cursa estudios de maestría en Demografía y Estudios de Población en el Programa de Población de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR. En la actualidad, se desempeña como ayudante de investigación en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UdelaR.

En la investigación educativa, tradicionalmente se ha puesto la atención en la experiencia de un conjunto reducido pero significativo de eventos académicos (como la repetición, el ausentismo, la no inscripción al año escolar), los cuales, por sus características, presentan un impacto negativo sobre los resultados educativos (acreditación, aprendizajes, continuidad en el siguiente ciclo). En este sentido, se ha definido a este tipo de eventos como de «riesgo educativo» (Fernández).

Un evento de riesgo educativo es un acontecimiento puntual que puede situarse cronológicamente en relación con otros eventos educativos y con un patrón institucional produciendo modificaciones en un estatus educativo anterior (Boado y Fernández, 2008). La particularidad es que se trata de eventos que incrementan la incertidumbre del individuo sobre la continuidad de sus vínculos educativos: con el proceso de aprendizaje, con los docentes y sus pares. El impacto de estos eventos se traduce en un daño sobre la trayectoria futura en virtud de la vulnerabilidad en la que sitúa al individuo con respecto a los diferentes circuitos de acceso al bienestar (como el mercado de trabajo y la seguridad social).

La relación diacrónica entre la experiencia de eventos educativos ocurridos durante un ciclo o nivel (por ejemplo, el bachillerato), con estados y eventos anteriores o posteriores en el curso de vida, ha sido explorada con menos frecuencia. Un análisis en tal sentido permite combinar la perspectiva del riesgo social en términos generales (y particularmente aplicado a la trayectoria educativa) con el enfoque de los cursos de vida aplicado a las transiciones y sobre el trasfondo más general de la distribución del bienestar en las sociedades (Ríos González). El presente artículo pretende describir la incidencia de eventos académicos de riesgo e identificar la existencia de un único perfil social asociado a tales eventos o, por el contrario, la presencia de múltiples perfiles y gradientes de riesgo asociados a eventos de la trayectoria educativa. Esto resulta relevante desde una perspectiva de política destinada a mitigar el efecto dañino de eventos académicos que puedan comprometer la trayectoria educativa de los jóvenes.

TRANSICIONES, RIESGOS Y REGÍMENES DE BIENESTAR

Existe consenso en la investigación educativa y el diseño de políticas sociales respecto a las profundas transformaciones sufridas en el patrón de transición a la adultez generadas por el advenimiento de la sociedad global de la información y el conocimiento. De la mano del cambio tecnológico, las transformaciones de la economía, la sociedad y la cultura se tornan crecientemente complejas y difíciles de interpretar o predecir para los individuos, quienes tienden a desarrollar estrategias para lidiar con la incertidumbre de realidades cambiantes en las cuales el riesgo se torna un componente de la lógica social (Beck; Castel).

La responsabilidad en relación a los riesgos, entendida como el modo en que los mismos son asumidos en sus costos por los diferentes actores sociales (los individuos como miembros de las familias, el Estado, el mercado y la comunidad),

da lugar a un régimen de bienestar que puede orientarse hacia la individualización o a la socialización del riesgo (Espig Andersen). Las estrategias individuales y modelos colectivos de gestión de los riesgos introducen desigualdades en el acceso al bienestar de los individuos, en particular en aquellos regímenes en que la provisión del mismo se encuentra predominantemente librada a la acción del mercado o de los hogares (Espig Andersen). Esta desigualdad ante el riesgo crea constreñimientos cuyas consecuencias limitan la elección de futuros cursos de acción, por lo cual ciertos individuos o grupos resultan más vulnerables frente a los cambios sociales y sus riesgos. Adicionalmente, el modo en que el riesgo afecta el bienestar de los individuos en un momento, tiene efectos sobre el acceso futuro al bienestar. En este sentido, la vulnerabilidad ante los riesgos es dinámica y acumulativa.

Los riesgos pueden presentarse de varias formas: a) como riesgos de clase que afectan a los individuos de manera diferencial en virtud de sus posiciones en la estratificación social; b) como riesgos de la trayectoria vital, que se distribuyen en distintos momentos de la vida individual o colectiva (por ejemplo, el ciclo de vida de las familias), y c) como riesgos intergeneracionales, que son heredados y que se encuentran fuertemente imbricados a los riesgos de clase en la medida en que la herencia de riesgos que afecta a cada nueva generación se relaciona a la posición de clase de origen (Espig Andersen; Filgueira). En este sentido, los riesgos educativos combinan las desigualdades provenientes de la posición de clase de los individuos, las desigualdades de la herencia intergeneracional (el componente de reproducción del bienestar) así como el momento del ciclo vital en que se procesan las decisiones sobre invertir o no en la educación.

En el curso de vida de los individuos en estas sociedades «del riesgo», la adolescencia y la juventud resultan momentos vitales críticos, pues concentran una densidad de eventos y decisiones con hondas repercusiones sobre la vida adulta (Rindfuss; Billari). Es así que la ocurrencia de ciertos eventos y la ocupación de ciertas posiciones sociales durante este período de transición a la vida adulta pueden situar al individuo en espacios sociales de vulnerabilidad de largo aliento. La dinámica por la cual la exposición a los riesgos en un momento sitúa a los individuos en posiciones sociales de vulnerabilidad, exige posar la mirada en los efectos del riesgo en un curso de vida, en tanto esta perspectiva ofrece un modo de comparar aquello que se construye socialmente a partir de roles y temporalidades fijadas institucionalmente, así como el trayecto individual, en función de las oportunidades y constricciones sociales que delimitan la agencia (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe).

En la descripción de cursos de vida como un haz de posiciones sociales que ocupan los individuos y que varían a través del tiempo, los conceptos sociodemográficos de estado y evento resultan centrales. Un estado se define como un rol o una posición que ocupa el individuo en el sistema social, el cual tiene asociadas expectativas sobre el desempeño de dicho rol. Por su parte, un evento es un acontecimiento puntual, voluntario o involuntario que tiene lugar en la biografía de

los individuos, el cual implica un cambio «en la condición demográfica, sanitaria o en el status social» (Boado y Fernández 2008, 15).

Los eventos que marcan cambios en las posiciones sociales que ocupan los individuos no se producen en el vacío sino que son histórica y socialmente situados (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe). De allí la importancia de los efectos que ejercen las instituciones sociales sobre los mismos. Una perspectiva sobre la homogeneidad de los cursos de vida es la teoría de la institucionalización o normativa, la cual «define el modo en que las reglas legales u organizacionales definen la organización social y temporal de las vidas humanas» (Macmillan, 32-33). La mirada se centra en el análisis de una secuencia de roles, a partir de la cual se define la identidad del individuo como pérdida de ciertos roles vinculados con la niñez y la adolescencia (momento de moratoria social) y la asunción de nuevos roles que corresponden al mundo adulto. El supuesto más fuerte de esta teoría es que los eventos que marcan la transición al estado propio de la vida adulta (estos son, la salida del sistema educativo, el ingreso al mercado de trabajo, el abandono del hogar de origen, la constitución de pareja y el nacimiento del primer hijo), son irreversibles y determinan una secuencia lineal. Desde esta perspectiva, el pasaje por el sistema educativo define fuertemente una secuencia normativa y temporal que se encuentra dada por la obligatoriedad de completar un nivel educativo mínimo, la duración proyectada del ciclo escolar y la aprobación del nivel como evento que marca el cambio de rol de estudiante como primer hito en la asunción de un rol de carácter adulto. Se asume que esta secuencia tiene características homogéneas para los jóvenes como grupo etario (Saraví).

Sin embargo, si la trayectoria de un individuo no ocurre en el vacío sino en relación con el lugar y el tiempo en que le tocó vivir, puede asumirse como una temporalidad social que implica desigualdades en las formas en que el espacio y el tiempo intervinieron en la socialización limitando o favoreciendo la ocurrencia de ciertos eventos (Mora y De Oliveira). En este sentido, habría «procesos por los cuales estados específicos o eventos y la secuencia en los que ocurren, devienen más universales para una población o que su temporalidad deviene más uniforme» (Macmillan, 32-33). En virtud de estos procesos, ocurre un desigual ajuste de ciertos individuos o grupos a las normas y tiempos normativos. En esta perspectiva, denominada «estandarización», el tránsito por el sistema educativo es desigual en términos de temporalidades, secuencias y resultados.

En la medida en que la mirada sociológica permite realizar tres tipos de explicaciones de las desigualdades educativas —aquellas que vinculan los resultados académicos con factores estructurales (Bourdieu y Passeron), aquellas que vinculan con la gestión de las organizaciones escolares (Mortimore et al.; Edmonds) y aquellas que vinculan con decisiones individuales (Goldthorpe; Boudon)—, es posible articular las decisiones educativas de los individuos, las oportunidades y constricciones que operan sobre el bienestar en virtud de la clase, el género, el territorio, etcétera, junto con las acciones desarrolladas desde los centros

educativos. Los efectos a lo largo del curso de vida permiten vincular las decisiones educativas tomadas en un momento determinado con las posiciones de integración o vulnerabilidad educativa experimentadas a lo largo de la transición a la vida adulta.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El diseño es de tipo longitudinal de panel, puesto que la investigación se fundamenta en una muestra inicial —la muestra de la cohorte de grado 10 del estudio PISA 2006— a partir de la cual se extrajo una submuestra que se sometió a estudio para conocer su evolución. De entre los diseños longitudinales, se optó por uno de tipo retrospectivo. Los diseños retrospectivos «están constituidos por procedimientos de investigación destinados a relacionar el fenómeno en estudio —la variable dependiente— con una o más variables independientes cuya ocurrencia sucedió en algún momento anterior a aquél en el cual se realiza el estudio» (Briones, 52).

Se priorizó la validez externa, esto es, la posibilidad de generalización de los hallazgos al conjunto de la población. Un primer problema de invalidez a este respecto proviene del truncamiento de los valores que asume la variable dependiente en virtud de la selección de las unidades de análisis.¹ El truncamiento implica que las observaciones a partir de las cuales se realizan las inferencias asumen «una gama de cambios menor de la que puede alcanzar dicha variable en el mundo real» (King, Keoane y Verba, 140). Un primer aspecto de recaudo en este sentido fue la selección de casos en virtud de los valores de las variables independientes, a los efectos de garantizar la variación en los valores de la variable dependiente (King, Keoane y Verba). Un segundo problema de invalidez en la generalización proviene del denominado *panel attrition* o mortalidad de la muestra en sucesivas instancias de medición. Para atender a este problema, se realizó el tratamiento de la no respuesta mediante la asignación de pesos muestrales.

El peso asignado a cada caso consiste en un producto que se compone, en esta situación, del peso del estudiante calculado para la muestra de grado 10 PISA 2006; del peso asignado por diseño a cada caso dentro del estrato (esto es, el peso que tendría el caso de haberse completado la muestra diseñada sin que existiese «no respuesta»), y del factor expansor asignado a las unidades en cada estrato, en virtud de la no respuesta final en el mismo. Este factor de ajuste asume un valor 1 cuando la muestra efectiva se corresponde con la diseñada para el estrato, o sea, no se produjo «no respuesta» para el estrato ($TNR=0$), y asume valores mayores a 1 si hay «no respuesta» en el estrato (Fernández, Boado y Bonapelch).

1 En términos de generalización de las inferencias, hay que recordar que la selección de estudiantes de bachillerato ya presenta un truncamiento de aproximadamente 25% de los jóvenes que no logran acreditar el ciclo básico (Fernández et al., 69).

También se consideró importante el cuidado de los factores de validez interna. El *panel attrition* afecta la validez interna, ya que la pérdida de casos introduce sesgos que pueden afectar las inferencias en términos de las relaciones entre la variable dependiente y las independientes.

OPERACIONALIZACIÓN

El indicador de riesgo se construye como una variable dicotómica, que resume la presencia o ausencia de, al menos, un evento riesgoso en términos educativos (cambio de modalidad, abandono de cursos o materias, no inscripción, repetición por ausentismo o académica) durante la ventana de observación 2006-2011. Cada evento de riesgo también se construyó como una variable dicotómica que informa la ocurrencia o no ocurrencia del evento durante el período en cuestión.

Las variables independientes responden a las distintas perspectivas bibliográficas sobre el tema. En el nivel macrosocial, los indicadores considerados son la clase social y el género. Indicadores en el nivel de los individuos son: la edad, las competencias y las expectativas. En el nivel de los centros educativos se toman como indicadores el programa de bachillerato seguido por el joven y el entorno sociocultural del centro.

Para la elaboración del indicador de clase social se utilizará información contenida en la base de grado 10 PISA 2006. El indicador de clase se construyó codificando la ocupación más alta del hogar mediante la adaptación uruguaya (CNUO-95) de la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO-88). Las ocupaciones estandarizadas se transformaron para su análisis al esquema conceptual desarrollado por Robert Erikson y John Goldthorpe, reducido a tres categorías de clasificación: servicio, intermedia y manual (Erikson y Goldthorpe).

La clasificación de las ocupaciones mediante CNUO-95 y su análisis bajo el esquema Erikson-Goldthorpe también se empleó para la construcción del indicador de expectativas ocupacionales codificando la pregunta st30q01 de PISA 2006 sobre expectativas laborales a los 30 años.

Respecto al indicador de competencias, se adoptó una recodificación en tres estratos de la medición construida por PISA en virtud del nivel de competencia matemática alcanzado en PISA 2006, según el indicador del primer valor plausible de competencia matemática (PVI_{math}).

El indicador de entorno sociocultural es una recodificación de la clasificación construida por ANEP, que identifica cinco tipos de entorno. Dado que para el panel PISA-L 2006-2011 no se registran centros pertenecientes al entorno sociocultural muy favorable (lo cual se explica por la no inclusión del sector privado), la variable se construyó de manera dicotómica asumiendo los valores «desfavorable» y «favorable».

Por su parte, el rezago se midió a partir de un indicador de presencia o ausencia de dicho estado. El mismo se construyó a partir de la edad del joven en

el décimo grado. Se definió un rango de edad normativa al que se asignó valor sin rezago, cuando el joven tenía entre 14 y 16 años en 2006, mientras que los mayores de 17 se los consideró en estado de rezago.

UNIVERSO Y CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA PANEL PISA-L 2006-2011

La investigación tomó como universo a jóvenes de Montevideo y Maldonado pertenecientes a la cohorte evaluada por la prueba de décimo grado del estudio PISA en 2006. Se tomó la decisión de convertir la muestra de grado PISA 2006 en un panel, para lo cual se seleccionó una submuestra de 351 casos. La muestra panel PISA-L 2006-2011 es estratificada y bietápica, habiéndose seleccionado centros en una primera etapa. Al interior de los centros se sortearon aleatoriamente estudiantes y, en algunos centros (los que dictan BT), se procedió mediante censo.

Los estratos de muestreo explícitos del panel fueron los siguientes:

- Sector institucional (incluyendo al sector público y técnico; excluyendo los sectores rural y privado)
- Departamento. En este caso limitándose el marco muestral a los centros de Montevideo y Maldonado.
- Programa curricular impartido (Bachillerato Diversificado y Bachillerato Tecnológico)
- Patrón de movilidad socioeducativa. Esta variable se construyó en virtud del nivel educativo más alto alcanzado en el hogar del joven y al nivel educativo alcanzado por el propio joven siguiendo la tipología propuesta por Germán Rama. Las categorías de la variable fueron mutantes, predecibles-herederos y perdedores.
- Edad. Esta variable es una recodificación de la edad tal como fue medida por PISA atendiendo al marco teórico de la teoría normativa. Se crearon dos categorías de edad, entre 14 a 16 años y mayores de 17.

NO RESPUESTA DEL PANEL PISA-L 2006-2011

La tasa de respuesta final fue de un 70,7% de los integrantes de la muestra teórica, lo cual constituye un buen nivel de respuesta para un estudio de panel. Si bien la tasa de respuesta total es buena, es necesario analizar en qué medida la no respuesta se distribuye de manera no aleatoria y se relaciona con variables que puedan introducir sesgos sistemáticos que afecten la validez de las inferencias.

En la tabla 1 se observa la relación entre la respuesta y las variables independientes de interés para el estudio, algunas de las cuales —siguiendo la bibliografía

Tabla 1. FACTORES EXPLICATIVOS DE LA RESPUESTA A LA ENCUESTA PISA-L 2006-2012

RESPUESTA	ROBUST STD. ERR.	Z	P> z	[95% CONF. INTERVAL]		COEF (E)
Montevideo	.0584111	1.74	0.081*	-.0126497	.2163177	.101834
Mujer	.4387112	-0.08	0.937	-.8942695	.8254468	-.0344114
egp3 manual	.6695961	-0.23	0.820	-1.464486	1.160282	-.152102
egp3 intermedia	.6603629	-0.36	0.720	-1.531173	1.057403	-.236885
Bachillerato diversificado	.402565	0.80	0.421	-.4653828	1.112643	.3236301
Entorno desfavorable						(omitted)
Estrato 2	.5503564	-1.11	0.265	-1.691726	.4656316	-.6130471
Estrato 3	.6762273	0.03	0.977	-1.305934	1.093031	.0194469
Rezago	.4428296	-0.84	0.401	-1.239527	.4963327	-.3715974
Expectativa clase manual	.9308035	0.70	0.481	-1.16814	2.480543	.6562017
Expectativa clase intermedia	.5502442	-0.29	0.770	-1.239278	.9176396	-.1608191
Significación: * p<.1; ** p<.05; *** p<.01						
FUENTE: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011						

sobre *attrition*— tienen incidencia sobre las tasas de respuesta diferencial de sub-grupos de individuos. Usando la técnica de la regresión logística se somete a prueba la hipótesis de la independencia de la respuesta a la encuesta en virtud de las variables independientes.

La lectura de la relación propone la hipótesis de independencia entre la respuesta a la encuesta y el departamento, el programa seguido en 2006, el sexo, el estrato de competencias (nivel alcanzado en PISA 2006), la edad en el décimo grado y la clase social, lo cual es igual a decir que la respuesta a la encuesta no depende de ninguna de estas variables. En términos generales, puede afirmarse que la muestra no presenta sesgos, a excepción de dos variables: departamento ($P>|z|= 0.081$) y entorno desfavorable (omitida porque explica completamente la respuesta). Esto nos está indicando la existencia de sesgos en la respuesta según se trate de estudiantes de Montevideo o Maldonado (menor respuesta entre los primeros) y si el joven concurriría a un centro de entorno desfavorable, lo cual deberá ser tenido en consideración a los efectos de la inferencia.

DELIMITACIÓN DE LOS EVENTOS DE RIESGO

Un evento de riesgo educativo es un acontecimiento puntual que puede situarse cronológicamente en relación con otros eventos educativos y con un patrón institucional produciendo modificaciones en el estatus educativo anterior (Boado y Fernández, 2008).

Su particularidad es que se trata de eventos que incrementan la incertidumbre del individuo sobre la continuidad de sus vínculos educativos: con el proceso de aprendizaje, con los docentes y sus pares. Son eventos intermedios entre el inicio del ciclo y su acreditación. Además del debilitamiento de los vínculos educativos, un evento de riesgo trae aparejado, desde el punto de vista de la temporalidad, una desinstitucionalización de la trayectoria educativa del joven asociada al rezago (el rezago implica que el estudiante cursa un grado menor al que correspondería a su edad). Consideraremos cuatro tipos de eventos que presentan estas características: repetición, abandono de cursos o materias, no inscripción y cambio de bachillerato.

La repetición es un tipo de evento académico de riesgo sobre el cual existe mucha acumulación empírica respecto a sus efectos en las trayectorias y logros educativos, ya que se relaciona fuertemente con el truncamiento de la escolarización (Rumberger; National Research Council).

Desde el punto de vista de las transiciones, la mirada se ha centrado en aquellos momentos que implican cambios en el estatus educativo y en los efectos negativos de la repetición en dichos momentos; por ejemplo, el primer grado de enseñanza primaria (Filgueira, Rodríguez y Fuentes), la transición entre primaria y secundaria (Alonso y Fernández; Fernández 2010) así como el primer año de enseñanza media superior, en tanto el fracaso en estos momentos tiene incidencia sobre las disposiciones, las expectativas y el autoconcepto del estudiante, con lo cual se produce una dinámica cuyo resultado son malos desempeños y, eventualmente, el truncamiento temprano de la trayectoria educativa.

Tanto por razones de eficiencia de los sistemas educativos (por los costos económicos que genera mantener dentro del sistema contingentes de estudiantes más allá del tiempo necesario para completar el nivel correspondiente) como por motivos pedagógicos, existe controversia respecto a la pertinencia de su aplicación como alternativa para aquellos estudiantes que, finalizando el grado, no han alcanzado un desempeño en el umbral correspondiente al mismo. Los argumentos en contra señalan la inconveniencia de someter al estudiante a reiniciar un proceso de aprendizaje en la misma forma y con los mismos contenidos que le llevaron a repetir. También es puesto en duda el supuesto de que aquellos conocimientos o competencias que el estudiante no incorporó en un año lectivo no puedan ser adquiridos posteriormente como parte de una evolución cognitiva del individuo que difiere de la pauta establecida curricularmente (Filgueira, Rodríguez y Fuentes; Lasida).

De manera genérica, el evento de repetición es el resultado de, al menos, una de dos situaciones no mutuamente excluyentes:

- Una sanción frente al incumplimiento de un requisito administrativo: la asistencia a clases. Este requisito se sustenta en un supuesto de continuidad de los procesos cognitivos necesaria para el aprendizaje. En virtud de ello, se fija un umbral de inasistencias sobre el cual se entiende que la continuidad de dicho proceso se encuentra comprometida, de lo cual resulta la sanción de repetición, es decir, volver a iniciar el mismo grado.
- Una decisión pedagógica en virtud de la cual el docente evalúa el desempeño del estudiante concluyendo que sus competencias son insuficientes para el pasaje de grado.

En el caso del bachillerato, el evento de repetición asume un carácter complejo (es decir, como concatenación de eventos simples) puesto que depende de un conjunto de resultados educativos (reprobaciones) de cursos cuya evaluación resulta relativamente autónoma entre sí. Algo similar ocurre con la repetición por inasistencia, dado que la asistencia se computa de manera independiente para cada materia y docente. Es así que resulta posible que un estudiante pierda cursos por inasistencia (asumiendo la condición de estudiante libre) sin que ello implique la pérdida del año lectivo.

Un segundo tipo de evento, definido aquí en términos de componente de riesgo, es el abandono de cursos o materias. Es posible encontrar en la bibliografía sobre educación dos acepciones diferentes respecto al término «abandono». La más extendida refiere al abandono como sinónimo de deserción (o más recientemente conceptualizada como desafiliación) y da cuenta de un estado de desvinculación educativa, en general de largo plazo (cuando no permanente) (Gelber; García-Huidobro). Esta forma de conceptualización del abandono suele dar cuenta de un estado educativo final pero sin la identificación de los eventos educativos cuya concatenación tiene como resultado dicho estatus educativo final (Cardozo 2010).

Una segunda acepción, más compleja, entiende al abandono como un evento educativo de riesgo (que puede asumir un carácter simple, si se trata de una decisión por la cual se interrumpe el seguimiento de un curso o materia; o complejo, si se relaciona con una secuencia de eventos, por ejemplo, de inasistencias a clase) que se configura cuando el estudiante deja de asistir a un curso o materia, con lo cual es dado de baja de los registros del mismo (Fernández 2010; Cardozo 2010). Este concepto de abandono permite diferenciar el mismo respecto de un evento diferente, la no inscripción (o *stop out*, como se denomina en la bibliografía de habla inglesa) y de un estado reversible, la desafiliación (o *drop out*), ya que la condición para el abandono de un curso o materia es la matriculación al mismo. Se trata, por tanto, de un evento intra-anual que modifica una decisión de afiliación educativa tomada con anterioridad al mismo. Si bien la diferenciación entre abandono, no inscripción y desafiliación puede parecer sutil, empíricamente se reportan diferencias significativas en las consecuencias de uno y otro tipo de evento sobre los logros educativos (Fernández 2010; Cardozo 2012)

La no inscripción a cursos, referida en la bibliografía anglosajona como *stop out*, consiste en la no matriculación en un centro educativo al comienzo del año lectivo, decisión que no se extiende más allá de un año (en tal caso se configura como *drop out*). Se trata de un evento simple, el cual presenta un importante componente de riesgo en la medida en que el joven que decide no inscribirse pierde (o al menos debilita) las referencias sociales-pedagógicas y de interacción respecto a la organización educativa, y deja de orientarse por las expectativas del rol de estudiante, lo cual implica, al menos, la suspensión de su reconocimiento en el rol en las diferentes esferas de su actividad (familia, grupo de pares, trabajo, etc).

Sin embargo, existen elementos empíricos que señalan que sería erróneo asimilar el comportamiento del joven que no se inscribe de manera temporal con el de aquel que se desvincula de manera permanente (o a largo plazo) (Stratton, Toole y Wetzel). En este sentido, la bibliografía releva factores de diversa índole que motivan los eventos de no inscripción: académicos, vocacionales y motivacionales, laborales, familiares, etcétera. Si bien estos factores pueden asumir un carácter continuado en el tiempo, también pueden presentarse —y de hecho así ocurre— en forma transitoria, como parte de trayectorias educativas, laborales o familiares pautadas por la recursividad (Cardozo 2012). Por tanto, si bien resulta pertinente considerar el aspecto de incertidumbre que comporta este evento transitorio —el cual eventualmente puede tornarse en una desvinculación definitiva— conceptualmente es conveniente mantener la distinción tanto respecto al abandono como respecto de la desafiliación.

Un último tipo de evento considerado de riesgo es el cambio de bachillerato. El mismo se define como el resultado de una secuencia de eventos simples (eventos de inscripción en, al menos, dos diferentes modalidades de bachillerato) mediante el cual un estudiante decide inscribirse en un bachillerato habiéndose inscripto en algún año anterior en un bachillerato diferente, el cual no acreditó ni continuó cursando de forma simultánea.

Siguiendo la terminología sobre cursos de vida, se considera al cambio de bachillerato como un evento no transicional y no conlleva por sí mismo un cambio de estado en la trayectoria educativa. Su ocurrencia implica un riesgo, en tanto puede tener efectos sobre la trayectoria. Por una parte —como se mencionó previamente— como discontinuidad del vínculo pedagógico y social establecido a partir de la membresía (disciplinar) iniciada con la elección de una modalidad de bachillerato. En este sentido, la bibliografía señala como un factor de incidencia en las trayectorias (en particular las trayectorias de desvinculación) a la estabilidad educativa, entendida como el mantenimiento de una membresía (en el rol de estudiante) y como permanencia en una misma escuela, lo cual favorecería la afiliación identitaria (Rumberger) y que, en este caso, cabría aplicar a la permanencia en la misma modalidad de bachillerato. Cabe agregar que el evento de cambio de bachillerato puede traer aparejado, de manera forzosa, el cambio de escuela, en la medida en que la oferta de la opción elegida se circunscriba a los

centros donde ella se imparta, como es el caso de las Escuelas Técnicas. En tal caso, el cambio no sólo implica una ruptura de los vínculos pedagógicos y sociales establecidos respecto a un plantel docente y a un grupo de pares sino también una afiliación a una nueva organización y a un nuevo sector institucional donde los hábitos administrativos y pedagógicos difieren y configuran un clima que tiene incidencia sobre los aprendizajes. Asimismo, hay un componente de riesgo vinculado con el hecho de que el evento puede implicar cierto grado de pérdida en el avance curricular logrado hasta el momento del cambio.

FACTORES EXPLICATIVOS DE LA OCURRENCIA DE EVENTOS DE RIESGO

Un primer objetivo consiste en establecer qué factores ejercen efectos sobre la ocurrencia de eventos de riesgo educativo y si estos factores presentan un impacto negativo sobre cualquier tipo de evento académico de riesgo; o si, por el contrario, cada evento presenta impactos sobre diferentes perfiles de jóvenes. Se pretende así testear dos hipótesis que se presentan como alternativas.

Por una parte, existe un perfil de jóvenes cuya exposición a eventos de riesgo académico responde a su mayor vulnerabilidad en términos de acceso al bienestar social. Si este fuese el caso, se espera que independientemente del tipo de evento de riesgo académico que se analice, el perfil de jóvenes que experimentan dichos eventos no presente variaciones. Este perfil de riesgo estaría pautado por el origen social, el entorno y características del centro educativo al que concurren, y la trayectoria educativa y laboral individual.

Por otra parte, la hipótesis rival a ésta consiste en que no es posible concentrar la idea del riesgo educativo sobre un único perfil de jóvenes que, en virtud de su origen de clase, el entorno sociocultural de su centro en que estudió o su trayectoria, presentan condiciones de vulnerabilidad en el acceso al bienestar social. Como consecuencia del momento de su ciclo vital, de la nueva estructura del riesgo social y de las características de nuestra matriz de bienestar, el riesgo académico atraviesa a diferentes perfiles de jóvenes en virtud de riesgos propios del curso de vida. Si este fuera el caso, se espera encontrar características diferenciales entre poblaciones en riesgo para cada tipo de evento académico.

Para ello, se procederá ajustando cinco modelos explicativos, mediante la técnica de regresión logística binomial, cada uno de los cuales tendrá como variable dependiente un evento académico de riesgo (tabla 2).

Mediante este procedimiento, se realizará la comparación de los efectos de un mismo conjunto de factores sobre cada variable dependiente (es decir, cada tipo de evento académico de riesgo). Este tipo de análisis presenta similitudes con los modelos multinomiales; sin embargo, en este caso se utiliza la comparación de modelos logísticos binomiales porque los eventos académicos que operan como variables dependientes no son independientes entre sí. En este sentido, existen

Tabla 2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES EN LOS MODELOS DE REGRESIÓN BINOMIAL DE EVENTOS DE RIESGO EDUCATIVO

VARIABLES DEL MODELO	MODELO DE REGRESIÓN BINOMIAL DE EVENTO ACADÉMICO				
	AL MENOS UN EVENTO (SIN DISTINCIÓN)	REPETICIÓN	CAMBIO DE BACHILLERATO	ABANDONO	NO INSCRIBE
Variable Dependiente	Riesgo educativo (medida resumen)	Repitió al menos una vez entre 2006 y 2011	Cambió bachillerato al menos una vez entre 2006 y 2011	Abandonó curso al menos una vez entre 2006 y 2011	No inscribió menos de una vez entre 2006 y 2011
Variables independientes	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
	Clase social	Clase social	Clase social	Clase social	Clase social
	Tipo de bachillerato	Tipo de bachillerato	Tipo de bachillerato	Tipo de bachillerato	Tipo de bachillerato
	Entorno sociocultural	Entorno sociocultural	Entorno sociocultural	Entorno sociocultural	Entorno sociocultural
	Estrato (puntaje PISA)	Estrato (puntaje PISA)	Estrato (puntaje PISA)	Estrato (puntaje PISA)	Estrato (puntaje PISA)
	Rezago	Rezago	Rezago	Rezago	Rezago
	Expectativas laborales en 2006	Expectativas laborales en 2006	Expectativas laborales en 2006	Expectativas laborales en 2006	Expectativas laborales en 2006
	Trabajar durante bachillerato	Trabajar durante bachillerato	Trabajar durante bachillerato	Trabajar durante bachillerato	Trabajar durante bachillerato

FUENTE: elaboración propia

antecedentes que señalan el impacto de la ocurrencia de ciertos eventos de riesgo (por ejemplo, la repetición), sobre la ocurrencia del mismo evento o de otros posteriormente en la trayectoria (Fernández).

Un primer modelo tiene como variable dependiente la ocurrencia indiferenciada de, al menos, un evento de riesgo durante el bachillerato (la variable se expresa como un indicador resumen de la ocurrencia de cualquiera de los eventos en la ventana de observación 2006-2011). Un segundo modelo tiene como variable dependiente la ocurrencia de, al menos, un evento de repetición durante el bachillerato. El tercer modelo propone como variable dependiente la ocurrencia de, al menos, un evento de cambio de bachillerato. El cuarto modelo explica la ocurrencia de, al menos, un evento de abandono de cursos o materias, mientras que el quinto modelo explica la no inscripción de, al menos, una vez en el bachillerato.

Como variables independientes se incluyen aquellas que refieren a factores estructurales (género y clase social), factores de centro educativo (programa y

Tabla 3. AJUSTE DE MODELOS DE FACTORES QUE INCIDEN SOBRE LA OCURRENCIA DE EVENTOS DE RIESGO EDUCATIVO

VARIABLE	AL MENOS 1 EVENTO (SIN DISTINCIÓN)	REPETICIÓN	CAMBIO DE BACHILLERATO	ABANDONO	NO INSCRIBE
Constante	-2.359512**	0.004***	-3.078496***	-4.534715***	-0.444***
Mujer	-.3591548	-.741774	-.0708304	.0012506	-.2963214
Clase intermedia	1.259739*	.9054782*	2.086228***	.9930542	-.4138346
Clase manual	.6492838	.5328582	.8364809	1.200103*	-.3867088
Bachillerato diversificado	1.195211**	.2153188	.0270617	1.638609*	0.983***
Entorno desfavorable	-.3207703	-.0360345	.4029311	.0234031	.6631545
Estrato 2	.5924652	.9373396	-.1118497	.7321835	-.2011847
Estrato 3	1.405745**	1.480375***	-.7095528	.2332728	.5987894
Rezago	1.125359**	.8175723*	1.10392***	-.0841965	.269877
Expectativa intermedia	.6356574	.2231699	-.1870149	-.8926005	.8297994
Expectativa manual	.5215769	.2555636	.3556582	.6406253	.0291078
Trabajo	1.329803***	-.3099779	.442005	.1335532	2.000205***
Estadísticos de ajuste					
ll_o		-2856.0397	-2451.6873	-2430.5819	-3487.485
Log lik	-2631.0978	-2669.0434	-2176.0691	-2220.5572	-2824.255
Wald Chiz		22.01	12.71	19.54	59.93
P → Chi2	0.0000	0.0655	0.3124	0.0520	0.0000
R2_p	0.1969	0.0243	0.1124	0.0864	0.1902
* p < .1; ** p < .05; *** p < .01					
FUENTE: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel PISA-L 2006-2011					

entorno sociocultural) y factores individuales (estrato de competencias, rezago, expectativas ocupacionales y experiencia laboral durante el bachillerato).

El criterio seguido para la introducción de las variables en el modelo es teórico y no estadístico; esto quiere decir que se introdujeron todas las variables que la bibliografía reporta como relevantes, sin considerar la significación de las relaciones bivariadas entre las variables independientes y la dependiente (Hosmer y Lemeshow). La decisión sobre la significación del modelo ajustado se tomó aceptando un error del 10% teniendo presente que se trata de un primer estudio exploratorio en la materia, así como el tamaño muestral (n=248).

En la tabla 3 se observan los resultados del análisis propuesto. El modelo final es significativo para todos los eventos académicos propuestos, a excepción del cambio de bachillerato ($p > \text{Chi}^2 = 0.3124$). El primer hallazgo significativo consiste en que el modelo de riesgo educativo considerando genéricamente la exposición a distintos eventos académicos define un perfil de vulnerabilidad que oculta condiciones diferenciales en la exposición a eventos académicos cuyo gradiente de riesgo no necesariamente es equivalente (este punto se tratará en el apartado siguiente). Delimitado de manera genérica, el perfil de jóvenes expuestos a riesgo educativo estaría dado (con un 90% de confianza) por el origen de clase intermedia; el cursado de bachillerato de secundaria; el nivel de insuficiencia en las competencias matemáticas medido por PISA (estrato 3); el rezago en el décimo grado de escolarización, y el haber trabajado de manera simultánea con el cursado del bachillerato. Sin embargo, en el caso de la repetición, se observa que los factores que comportan riesgo se reducen a tres: el origen de clase intermedia, el estrato de competencia matemática y el rezago.

El perfil de jóvenes expuesto a la repetición es consistente con la bibliografía en lo que refiere a las competencias, en tanto aquellos jóvenes que no alcanzan el nivel de suficiencia matemática presentan un mayor riesgo de repetición que los jóvenes con un nivel de suficiencia. De igual modo, el efecto del rezago se comporta como proponen los antecedentes, en tanto es un indicador indirecto de las competencias, ya que evidencia un desfase temporal respecto a la cohorte de edad correspondiente, cuya causa más plausible son experiencias de riesgo previas. Dicho desfase tiene efectos negativos sobre disposiciones y autoconcepto del estudiante sobre sí mismo y sus competencias que se vinculan con la repetición. En relación al efecto de la clase social, contrariamente a lo esperable, es, en la clase intermedia y no en la clase manual donde se concentra la mayor exposición al riesgo de repetición. La hipótesis explicativa más plausible de este hallazgo es la selección académica con la que los estudiantes de clase manual llegan al bachillerato, por lo cual sus riesgos de repetición son similares a los de la clase de servicio e inferiores respecto a la clase intermedia.

Por otra parte, los eventos de abandono de los cursos y no inscripción, cuyas características a priori podrían considerarse similares, afectan a jóvenes con perfiles diferentes. En el caso de los eventos académicos de abandono (ya sea de cursos o materias), el mayor riesgo de experimentar el evento se observa entre los jóvenes de la clase manual. También resulta relevante el hecho de que el tipo de bachillerato explica la propensión al abandono. En tal sentido, quienes cursaron décimo grado en un bachillerato de secundaria presentaron un mayor riesgo de abandono respecto a quienes cursaron en bachillerato tecnológico. En el caso del evento de no inscripción, el tipo de bachillerato también introduce diferencias significativas siendo mayor el riesgo para los estudiantes del bachillerato diversificado. Por otra parte, también el trabajo explica un riesgo mayor de no inscribir, pero no de abandonar.

Si se realiza una lectura de estas diferencias de perfiles de riesgo entre abandono y no inscripción desde la perspectiva racional de John Goldthorpe, el hallazgo

es paradójico, dado que la clase más desfavorecida asume mayores costos (directos y de oportunidad) al abandonar los cursos intra-anualmente; cuando desde un punto de vista racional, ante la incertidumbre de no completar con éxito el ciclo, la clase con mayores dificultades para asumir los costos sería la que, en el punto de bifurcación, optaría por no inscribir (Goldthorpe).

TRAYECTORIAS DE RIESGO E INCIDENCIA DE LA ACREDITACIÓN

Como segundo objetivo, se centrará la atención en la acreditación para analizar la relación entre la experiencia de los eventos de riesgo y los logros educativos así como las similitudes o diferencias en el gradiente de daño que introducen diferentes eventos académicos riesgosos sobre la trayectoria.

En la tabla 4 se observa la incidencia de la acreditación según la ocurrencia de algún evento de riesgo y según el tipo de evento. Un primer aspecto que destaca es que la trayectoria exenta de eventos de riesgo está mayoritariamente relacionada a la acreditación de la Educación Media Superior (un 88,2% de los jóvenes sin riesgo acreditó a 2011). De igual modo, resulta interesante el complemento de esta población: un 12,8 % de jóvenes que, pese a no haber experimentado eventos de riesgo, aún no había acreditado el bachillerato tres años después de lo que correspondería según la pauta normativa. Dado que podemos suponer que no han salido del sistema ni por acreditación ni por desafiliación (ya que si fueran desafiados habrían experimentado el evento de no inscripción), la hipótesis más plausible es que se trate de jóvenes que han cursado el/los grados más allá del año calendario (en un comportamiento que resulta común en las estrategias de cursado durante la educación terciaria eligiendo rendir o postergar materias en virtud de criterios de facilidad, dificultad, interés etc.). Se trata de una trayectoria que no podría considerarse de riesgo en el sentido que hemos asignado aquí, aunque sí resulta una trayectoria desinstitucionalizada en términos de temporalidad. De todos modos, si estos jóvenes se encontraban todavía cursando en 2011, es posible que la censura de la ventana de observación nos induzca a subestimar su porcentaje de acreditación.

La ocurrencia de un evento de riesgo implica una pérdida en la acreditación, que se traduce en la caída de la proporción desde un 88,2% entre aquellos que no presentaron riesgo al 23,5% entre quienes tuvieron un evento de riesgo. Entre quienes presentan dos o más eventos de riesgo, la acreditación es 5,9 veces menor que entre aquellos que no tuvieron ningún evento y 1,5 veces menor que aquellos que sólo experimentaron un evento. La conclusión es que la acumulación de riesgos durante la trayectoria resulta negativa a los efectos de la acreditación aunque, nuevamente, el rezago que introducen los eventos de riesgo quizás nos lleve a observar trayectorias censuradas.

Un segundo aspecto que merece la pena destacar es que el contenido de riesgo de cada evento medido a partir de la acreditación resulta desigual. El evento más

negativo en términos de acreditación es la no inscripción (cabe señalar además que es el evento más frecuente): sólo un 7,5% de quienes experimentaron el evento lograron acreditar el bachillerato hasta 2011. La repetición y el abandono tienen la misma incidencia en cuanto a la acreditación (hay solapamiento de los intervalos de confianza de la estimación, lo cual quiere decir que no hay diferencias significativas en el efecto de estos eventos sobre la acreditación) mientras que el 20, 8% de los jóvenes que experimentaron el cambio de bachillerato ha logrado acreditar el nivel pese al evento.

Tabla 4. INCIDENCIA DE LA ACREDITACIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR SEGÚN TRAYECTORIA DE RIESGO PARA EL PANEL PISA-L 2006 (EN PROPORCIONES)

EVENTOS	PROPORCIÓN	ERROR ESTÁNDAR	95% INTERVALO DE CONFIANZA	
No inscribe y acredita	0.075	0.006	0.064	0.086
Repite y acredita	0.303	.0129	0.277	0.328
Cambia de bachillerato y acredita	0.208	0.013	0.182	0.234
Abandona y acredita	0.306	0.015	0.277	0.336
Un evento de riesgo y acredita	0.235	0.007	0.221	0.249
Dos o más eventos de riesgo y acredita	0.149	0.009	0.131	0.168
Ningún evento y acredita	0.883	0.008	0.868	0.898

FUENTE: Elaboración propia a partir de la base ponderada de la encuesta Panel pisa-l 2006-2011

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha planteado que existe una problemática de gestión social del riesgo educativo en el nivel de la Educación Media Superior que opera como un obstáculo para alcanzar el objetivo de su universalización, planteado a partir de la Ley Nacional de Educación de 2008.

Esta problemática se inscribe a nivel más general en la desarticulación entre la matriz de bienestar del país (una parte importante de la cual deriva del pasaje por el sistema educativo) y la nueva estructura del riesgo social, en particular la carga de riesgo que recae sobre la población adolescente y joven. Esto implica un desafío desde el punto de vista de la política educativa, entendida en términos de la toma de decisiones a partir de la cual el Estado asigne costos individuales o colectivos a cierto tipo de riesgos, en este caso aquellos vinculados con la adquisición de credenciales educativas socialmente consideradas básicas.

A nivel de la discusión de las políticas públicas, es bastante consensuada la mirada sobre la centralidad de la gestión de los riesgos sobre el bienestar de los individuos y sobre los regímenes de bienestar, como las decisiones sociales por medio de las cuales se adjudican los costos de la protección frente a los mismos.

La cuestión de la equidad en términos de resultados educativos es una cuestión sobre la gestión de los riesgos de los individuos durante su trayectoria educativa y ello está presente en la agenda de las reformas educativas que el país ha impulsado de manera reciente, las cuales tienden a la inclusión de grupos de jóvenes en situación de vulnerabilidad social quienes, en virtud de dicha situación, se encuentran expuestos al riesgo de verse excluidos del sistema educativo.

Sin embargo, existe, a mi entender, un déficit de la definición de los riesgos que se ha promovido desde la política educativa que básicamente tiene que ver con aquellos riesgos a los cuales los jóvenes se ven expuestos, como el grupo etario (en tal sentido son transversales) y los que se vinculan a las transiciones y al curso de vida. Fundamento esta afirmación en la ausencia de un perfil único de jóvenes (en términos de origen de clase, orientación de bachillerato técnica o general, condición de rezago, actividad laboral durante la Educación Media Superior) a los que pueda asignarse inequívocamente el rótulo de «población en riesgo». Diferentes eventos académicos comportan riesgo sobre perfiles de jóvenes diversos. A su vez, el gradiente de riesgo de dichos eventos difiere pese a que, en cualquier caso, deterioran la chance de acreditar el nivel, en comparación con la trayectoria sin eventos de riesgo (que lejos de ser la predominante, es seguida por uno de cada tres jóvenes que ingresan a bachillerato).

Los indicios de esta investigación de carácter exploratorio apuntan a repensar la idea del riesgo educativo para el caso del bachillerato, tal como se puede aplicar a los niveles anteriores (Primaria, Ciclo Básico), y desde una óptica exclusivamente centrada en riesgos de clase y riesgos de herencia, de tal forma de comenzar a incorporar el momento vital como un momento de exposición al riesgo relevante en sí mismo, por ende merecedor de protección social. Por otra parte, la evidencia de riesgos desiguales asociados a ciertos eventos educativos, permite pensar en acciones de política dirigidas a grupos específicos de jóvenes expuestos a éstos (por ejemplo, jóvenes con bajas competencias con riesgos de repetición o jóvenes que combinan el trabajo y el estudio, que presentan riesgo de no inscripción etc.). Un último apunte consiste en que las conclusiones de esta investigación pueden sostenerse para el caso de la Educación Media Superior; no obstante, considero muy pertinente su exploración para el nivel de Ciclo Básico, donde aún se concentra gran parte de los desafíos en materia de inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, Jeffrey, Bernhard Giesen, Richard Münch y Neil Smelser (comp). *El vínculo micro-macro*. Jalisco: Universidad de Guadalajara, 1994.
- Alonso, Cecilia y Tabaré Fernández. *El tránsito desde Primaria al Ciclo Básico en Maroñas*. Documento de Trabajo n.85. Montevideo: Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR, 2011.
- ANEP - Gerencia de Investigación y Evaluación. *Uruguay en el programa PISA. Alternativas de política educativa en relación al impacto de los contextos socioculturales sobre los aprendizajes*. Boletín informativo n.3. Montevideo: ANEP, 2005.

- ANEP - División de Investigación, Evaluación y Estadística. *Entornos socioculturales de aprendizaje en los centros educativos uruguayos participantes del ciclo 2006*. Boletín n.1. Montevideo: ANEP, 2010.
- Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Billari, Francesco C. «Becoming an adult in Europe: A Macro (Micro)-Demographic perspective» en *Demographic Research*. Special collection 3, article 2. Rostock, Alemania: abril de 2004, pp.15-44.
- Boado, Marcelo y Fernández Tabaré. *Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados*. Informe de Investigación n.42. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, 2008.
- Boado Marcelo y Fernández Tabaré. *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, 2010.
- Boudon, Raymond. *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia, 1982.
- Bourdieu Pierre y Jean Claude Passeron. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- Briones Guillermo. *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas, 1982.
- Bucheli, Marisa (coord.), Andrea Vigorito y Daniel Miles. *Un análisis dinámico de la toma de decisiones de los hogares en América Latina. El caso uruguayo*. Vigo: Universidad de Vigo, Centro de Investigaciones Económicas, 2000. Disponible en <http://www.iadb.org/res/laresnetwork/files/pr13ofinaldraft.pdf> [Accedido en abril de 2013].
- Campbell, Donald y Julian Stanley. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1982.
- Casacuberta, Carlos y Marisa Bucheli. «Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay. 1986-2008» en Fernández, Tabaré (coord.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior del Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 2010.
- Cardozo, Santiago. «Experiencias laborales y deserción en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay: nuevas evidencias» en *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.7, n.4, 2009, pp. 198-218. Disponible en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art10.pdf> [Accedido en abril de 2013].
- . «El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias» en Fernández, Tabaré. *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC - UdelaR, 2010.
- Cardozo, Santiago y Alejandra Levorino. «Adiós juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay» en *Revista de Ciencias Sociales*, Montevideo, Año XXI, Nº 25, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, 2009, pp.60-81.
- Castel, Robert. *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Edmonds, Ronald. «Effective schools for the urban poor» en *Educational Leadership. Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*, vol.39, n.1, Washington DC. Octubre 1979, pp.15-24.
- Elder Jr., Glen H., Kirkpatrick Johnson, Monica y Robert Crosnoe. «The Emergence and Development of Life Course Theory» en Mortimer, Jeylan T., y Michael I. Shanahan (eds.). *Handbook of the Life Course Theory*. New York: Kluwer Academic Plenum Publishers, 2004.
- Erikson, Robert y John Goldthorpe. «Intergenerational Inequality: A Sociological Perspective» en *The Journal of Economic Perspectives*, vol.16, n.3. Pittsburgh, Pennsylvania, 2002, pp. 31-44.
- Espig Andersen, Gosta. *Fundamentos sociales de las economías posindustriales*. Barcelona: Ariel, 2000.
- Fernández, Tabaré. «Abriendo la caja negra. Trayectorias en la Educación Media Superior del Uruguay observadas en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003» en *El Uruguay desde la sociología*, vol.vii. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2009.
- Fernández, Tabaré et alter (coords.). *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: CSIC, UdelaR, 2010.
- Fernández, Tabaré, Marcelo Boado y Soledad Bonapelch. *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de Investigación n.41. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, 2008, pp.98-126.

- Fernández, Tabaré y Nicolás Betancur. «La Enseñanza Media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño estructural» en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.6, n.4, 2008. Disponible en <http://www.rinace.net/teice/numeros/arts/vol6num4/art6.pdf> [Accedido en Abril de 2013].
- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Marcelo Boado. *La desafiación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de investigación n.45. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, 2009.
- Filardo, Verónica. *Transiciones a la adultez y educación*. Cuadernos del UNFPA. Serie Divulgación. Montevideo: Trilce, 2010.
- Filgueira, Carlos, Federico Rodríguez y Álvaro Fuentes. *Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en Primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay*. Serie Documentos de Trabajo del IPES. Colección Monitor Social n.9. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2006.
- Filgueira, Fernando. *Cohesión, riesgo y arquitectura de protección social en América Latina*. CEPAL. Serie Políticas Sociales n.135. Santiago de Chile: CEPAL, 2007.
- García-Huidobro, Juan Eduardo. «La deserción y el fracaso escolar» en *Educación, pobreza y deserción escolar*. Chile: UNICEF, 2000.
- Gelber, Denisse. *Propensión al abandono educativo temprano: análisis de una encuesta panel*. Documentos de Trabajo del Instituto de Pobreza y Exclusión Social. Monitor Social n.12. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2006.
- Goldthorpe John. *On sociology: Numbers, narratives and the integration of research and theory*. New York: Oxford University Press, 2000.
- Hosmer, David W. y Stanley Lemeshow. *Applied logistic regression*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1991.
- King, Gary, Robert Keoane y Sidney Verba. *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza, 2000.
- Lasida, Javier. «Las políticas para apoyar los procesos de transición de los jóvenes a roles adultos» en Filgueira, Fernando y Pablo Mieres. *Jóvenes en tránsito*. Montevideo: Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2011.
- Macmillan, Ross (ed.). *The structure of the life course: Standardized? Individualized? Differentiated?* Amsterdam: Elsevier, 2005.
- Minor, Mora, Orlandina De Oliveira. «Los jóvenes en el inicio de la vida adulta, trayectorias, transiciones y subjetividades» en *Estudios Sociológicos*, vol.XXVII, n.79. 2009, pp.267-89.
- Mortimore, Peter, Pamela Sammons, Louise Stoll, David Lewis y Russell Ecob. *School matters*. Los Angeles: University California Press, 1988.
- National Research Council. *Losing generations. Adolescents in high risk settings*. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. National Academy of Sciences. Washington DC: National Academy Press, 1993.
- Orfield, Gary. *Dropouts in America*. Massachusetts: Harvard Educational Press, 2004.
- Rama, Germán. *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?* Montevideo: CEPAL, 1992.
- Rama, Germán, Pedro Ravela y María Ester Mancebo. *Los bachilleres uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Montevideo: CEPAL, 1994.
- Rindfuss, Ronald. «The young adult years: diversity, structural changes and fertility» en *Demography*, vol.28, n.4, 1991, pp.493-512. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/2061419> [Accedido en abril de 2013]
- Ríos González, Ángela. *Eventos de riesgo en la trayectoria académica de los jóvenes durante la Educación Media Superior*. Monografía final de grado. Licenciatura en Sociología. Montevideo: mimeo, 2012.
- Rodríguez, Federico y Tabaré Fernández. *Diseño e implementación del plan de muestreo para el ciclo 2006*. Documento de trabajo s/n. Montevideo: Programa Nacional ANEP-PISA, 2007.
- Rumberger, Russell. «Who Drops Out of School and Why» en Beatty, Alexandra, Ulric Neisser, William T. Trent y Jay P. Heubert. *Understanding Dropouts: Statistics, Strategies, and High-Stakes Testing*. Washington DC: National Academy Press, 2001.

Saraví, Gonzalo «Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo» en *Papeles de Población*, vol.15, n.59, enero-marzo. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México, 2009, pp.83-118.

Stratton, Leslie, Dennis Toole y James Wetzel. *A Multinomial Logit Model of Attrition that Distinguishes Between Stopout and Dropout Behavior*. Department of Economics, Virginia Commonwealth University, 2003.

Recibido el 15 de abril de 2013
Aceptado el 17 de febrero de 2014

DIFICULTADES QUE PRESENTAN LAS EDUCADORAS DE PÁRVULOS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO LÓGICO-MATEMÁTICO EN LOS NIVELES DE TRANSICIÓN

Difficulties of kindergarten educators to develop logical mathematical thinking at transition levels

CLAUDIA ORMEÑO HOFER*, SANDRA RODRÍGUEZ OSIAC**
Y VERÓNICA BUSTOS BARAHONA***

Resumen. El propósito de la presente investigación fue describir las dificultades de las educadoras en relación al desarrollo del pensamiento lógico-matemático analizando las estrategias que utilizan para potenciarlo en niños/as de entre tres y seis años. La muestra incluyó a treinta educadoras pertenecientes a colegios particulares, subvencionados y municipales. En las tres realidades se observaron resultados similares coincidiendo en la existencia de un gran desconocimiento en relación a las estrategias a utilizar, la forma de organizar el espacio educativo y el tipo de habilidad a estimular. Las educadoras mostraron una alta valoración hacia el desarrollo del pensamiento lógico-matemático considerando fundamental su aporte. Sin embargo, declararon falta de formación académica en el área y resistencia a «enseñar lo que no les gusta».¹

Palabras clave: pensamiento lógico-matemático, estrategias, espacio educativo, mediación

Abstract. *This article aims to describe the difficulties of educators regarding the development of mathematical logical thinking. It analyzes the strategies they use to promote it in children between three and six years old. The sample included thirty educators who belong to private, subsidized and municipal schools. In all three situations we observed very similar results: there is great lack of knowledge from nursery educators regarding the strategies of using and organizing the educational space as well as understanding what kind of ability must be stimulated. Moreover, educators offered high value to mathematical logical thinking development in children, considering its fundamental contribution. However, they expressed lack of knowledge in the area and resistance to teach «what they do not like».*

Keywords: *logical mathematical thinking, strategies, educational space, mediation*

1 La elaboración de este artículo fue financiada por la Universidad Santo Tomás, Santiago de Chile en su división de Proyectos de Investigación, Creación e Innovación Académica, código N000011819, de marzo de 2010, donde las autoras son investigadoras.

Esta investigación está centrada en la forma en que las educadoras de párvulos realizan el proceso de enseñanza del razonamiento lógico-matemático. En tal sentido, el propósito fundamental fue describir las dificultades que presentan las educadoras en un contexto específico de la educación de párvulos en los niveles de transición menor y mayor, en establecimientos educacionales municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados.

En primer lugar, el estudio pretendió explorar las dificultades y necesidades sentidas por las educadoras de párvulos desde sus propias visiones y valoraciones a través de la realización de grupos focales y, en segundo, acceder a las prácticas de la educación de párvulos en el aula mediante la observación no participante. Dentro de los parámetros de la indagatoria se encuentran: la planificación del quehacer educativo, las estrategias metodológicas, los recursos didácticos y la puesta en marcha de la enseñanza del razonamiento lógico-matemático en el aula. Para ello se planteó la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las dificultades que presentan las educadoras de párvulos para desarrollar el pensamiento lógico-matemático en niños y niñas pertenecientes a los niveles de transición menor y mayor de centros educativos de la ciudad de Santiago? Los objetivos planteados fueron:

- Analizar la forma en que las educadoras de párvulos estimulan las habilidades que permiten desarrollar el razonamiento lógico-matemático en niños y niñas de los niveles de transición menor y mayor.
- Describir las dificultades que deben enfrentar las educadoras de párvulos para estimular el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en los niveles de transición menor y mayor.

DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

La educación chilena en los últimos años ha estado sometida a continuas evaluaciones para medir su calidad y de esta forma implementar líneas de acción que permitan al país contar con una educación que forme ciudadanos competentes

* Jefe de Carrera de Educación Parvularia de la Universidad Santo Tomás. Master en Neuropsicología y Educación del Instituto Villanueva, Universidad Complutense de Madrid. Educadora de párvulos por la Universidad de Concepción. Diplomada en Filosofía Tomista por la Universidad de Santo Tomás y en Habilitación para la Incorporación de Estándares y Competencias TIC en la Formación Inicial de Docentes por la Universidad de Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Postítulo en Innovación y Pedagogía Infantil por la Universidad Central.

** Docente de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Santo Tomás. Educadora de Párvulos de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciada en Educación con Postítulo en Psicopedagogía y Magíster en Educación Especial con mención en Lenguaje, Comunicación y Audición. Master en Neuropsicología y Educación por la Universidad de Villanueva (Madrid).

*** Docente de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Pedagogía Universitaria por la Universidad Mayor. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Chile. Docente del Programa de Magíster de la Universidad Andrés Bello en Educación Inicial, mención Matemática y Lenguaje.

e integrados en nuestra sociedad y que puedan competir a nivel mundial. La globalización nos pone frente al desafío de competir en los mercados internacionales, de ser más productivos y creativos, más confiables y emprendedores. El cambio del entorno es permanente e incesante y exige flexibilidad, adaptabilidad, capacidad para plantear problemas y solucionarlos. Se comienza a hablar de cambios en las metodologías de enseñanza, en sus contenidos, en las capacidades de alumnos/as y profesores/as. El propio concepto de calidad de la educación se ha transformado y, con él, las exigencias impuestas a los sistemas de evaluación. ¿Será Chile capaz de responder a los enormes desafíos que plantea el nuevo escenario mundial y las propias aspiraciones sociales? En este escenario, ¿qué rol cumple la educación en los niveles preescolares?

El impacto que tienen los primeros años de vida en el desarrollo del ser humano ha sido demostrado en diversos estudios (Myers; Marcon; Fujimoto). Estos resultados muestran que los primeros años de vida del niño/a tienen un impacto central en el desarrollo de la inteligencia, de la personalidad y del comportamiento social en sus años posteriores. La asistencia a un jardín infantil puede, en esta perspectiva, estar asociada a un fortalecimiento de aprendizajes, habilidades que son claves para el resultado escolar posterior: se debe producir una maduración pedagógica del niño/a, de manera de que, ya antes de la educación formal, pueda ejercitar y desarrollar habilidades cognitivas y de socialización y, en especial, la interacción con sus pares, lo que permitirá que pueda madurar en sus niveles de interactividad y de establecer relaciones. Son muchas las variables que están influyendo en forma permanente en el desarrollo de los diferentes aprendizajes entre los niveles de preescolar y escolar. Se ha intentado, a través de la formulación de planes y programas, sistematizar estos aprendizajes y así orientar a los educadores en el trabajo al interior de la sala de clases. En los niveles de la educación preescolar se publicaron las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* en 2005, enfocadas al desarrollo de habilidades en los diferentes ámbitos del aprendizaje. Aquel que se relaciona con la enseñanza de las matemáticas intenta mostrar un enfoque de producción de un razonamiento lógico y no una actividad mecánica donde el uso del número es lo fundamental.

Es evidente que todo esto requiere de la creación de un currículo y de un entorno para la enseñanza y el aprendizaje de características muy diferentes a la práctica escolar que se ha mantenido en forma tradicional. Saber matemática pasa a entenderse no como una acumulación de hechos y procedimientos sino como la capacidad de hacer, pensar y recoger información cuantitativa. Pero, sin duda alguna, el mayor cambio experimentado está relacionado con la forma de entender cómo el proceso de construcción del conocimiento matemático se desarrolla en las aulas. Este cambio asume que los alumnos/as crean este conocimiento a través de una actividad pedagógica desarrollada con un fin y pasando de este modo a centrar la atención no en el contenido que hay que desarrollar sino en la propia construcción generada durante la resolución de la tarea planteada entendiendo el aprendizaje como un proceso activo y constructivo que pretende potenciar habilidades en el educando.

Numerosas investigaciones sobre la enseñanza de la matemática han puesto de manifiesto que, junto con un conocimiento de la misma, que incluye conceptos, procedimientos matemáticos y múltiples representaciones de esos conceptos, se añade entre otras cosas un conocimiento de los aprendices y de los procesos de aprendizaje (Coll; Baroody). Por otra parte, para conducir con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la matemática, se requiere conocer los contenidos, saber escoger las mejores estrategias y considerar los afectos de los estudiantes al respecto. Así, es necesario propiciar tres dimensiones básicas en el desarrollo de los conceptos matemáticos: factores cognitivos del estudiante, aspectos metodológicos del docente y aspectos afectivos en relación a las creencias, emociones y actitudes hacia la matemática. Esta afirmación es perfectamente extrapolable a la relación afectiva que experimenta el docente frente a la enseñanza de la matemática: si su experiencia como estudiante no lo vinculó con el área, es posible que tampoco logre establecer buenas actitudes hacia el área en sus propios estudiantes. Incluso se llega a afirmar que el tradicional fracaso en el aprendizaje de los contenidos matemáticos estaría estrechamente relacionado con el rechazo y la aversión que muchas personas sienten por ella.

Para esto necesitamos educadoras comprometidas y con conocimiento en el quehacer diario en las salas de clases y dispuestas a producir cambios significativos en la forma de incorporar los diferentes aprendizajes en los niños/as preescolares, conscientes de que la forma en que tengan de abordar la matemática en nivel preescolar va a ser la base para la educación básica. A pesar de los esfuerzos que se han realizado a nivel nacional por mejorar la calidad de la educación en todos los niveles del sistema modificando planes y programas y perfeccionando en forma continua a los educadores, no se ha observado cambios significativos en las evaluaciones y los resultados no son alentadores. Desde esta mirada nos planteamos la siguiente interrogante: ¿qué está haciendo la educación preescolar para mejorar la calidad de la educación en el área de la matemática?

Varias investigaciones han planteado que los alarmantes resultados en torno a aprendizajes matemáticos básicos pueden atribuirse en gran parte a factores como los siguientes: 1) la forma en que se abordan las habilidades de razonamiento matemático es poco realista y mecánica; 2) la forma en que se enfoca el razonamiento matemático en la sala de clases, y 3) el clima y cultura predominante en relación a hacer matemática y lo que eso involucra.

Esta investigación se centró en el segundo punto, es decir, en la forma en que las educadoras de párvulos realizan el proceso de enseñanza del razonamiento lógico-matemático y así poder detectar las dificultades que se presentan en diferentes ámbitos, tales como: preparación, planificación y organización; metodologías, recursos didácticos, evaluación, y ambiente dentro de la sala en el contexto específico de la educación de párvulos en los niveles de transición menor y mayor.

EL MÉTODO

Esta investigación emplea un enfoque mixto. Desde el punto de vista cualitativo, es de tipo transversal, los datos han sido recolectados en un momento único de la investigación, dado que se pretende analizar las percepciones y dificultades sentidas por las educadoras respecto de la enseñanza de las relaciones lógicas matemáticas. Desde el punto de vista cuantitativo, es de tipo descriptivo pues se espera detectar las dificultades y las estrategias utilizadas por las educadoras.

Para realizar la recolección de datos necesaria para esta investigación se determinó la construcción de un guión de grupo focal dirigido a educadoras pertenecientes a colegios municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. Este instrumento permitió obtener información más directa de parte de la fuente explorando las dificultades «sentidas» por las educadoras en relación a la estimulación del razonamiento lógico-matemático en los niños/as de los niveles de transición primero y segundo. Además se utilizó una pauta de observación en clases. Este instrumento se consideró fundamental para acceder a las prácticas de las educadoras pertenecientes a la muestra; fue diseñado en base a los mapas de progreso y triangulado con los registros abiertos de observación no participante en las aulas de la muestra.

La muestra de este estudio fue de treinta educadoras de párvulos de la Región Metropolitana que se desempeñaban en establecimientos educacionales municipalizados, particulares subvencionados y particulares pagados, en los niveles primero y segundo de transición. La muestra fue seleccionada de forma intencionada y es de tipo probabilística, ya que se aplicaron los instrumentos en los establecimientos que permitieron estos procedimientos y otorgaron las facilidades para acceder a aplicarlos.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

A partir de la recolección de datos de los grupos focales y las observaciones realizadas a las educadoras de párvulos, en sus aulas pedagógicas, se realizó el análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS DE GRUPOS FOCALES

En el siguiente apartado se analiza cualitativamente a los seis grupos focales realizados a un total de treinta educadoras de párvulos que se desempeñan en la Región Metropolitana en colegios particulares, municipales y al interior de establecimientos particulares-subvencionados. Estos análisis corresponden al área cualitativa de este estudio, cuyo propósito ha sido explorar las valoraciones de las educadoras sobre la enseñanza de las relaciones lógico-matemáticas y la cuantificación, sobre sus principales dificultades para impartir su enseñanza en preescolar, sobre las necesidades sentidas por ellas para poder llevar a cabo su

enseñanza y sobre la descripción y ejemplificación de las acciones pedagógicas y actividades que realizan en el aula en el nivel de transición mayor y menor. Es importante destacar que no existen diferencias significativas entre las percepciones que manifiestan las educadoras de los diferentes tipos de instituciones educativas investigadas, por lo que los análisis muestran una visión conjunta de todas ellas.

Sobre las relaciones lógico-matemáticas en la educación parvularia

Al consultar por la importancia que asignan a las relaciones lógico-matemáticas en el contexto preescolar, las educadoras señalan que les resulta fundamental o importante porque consideran que las matemáticas en general abren al niño al mundo, aportan el conocimiento del medio y van mucho más allá del número. Añaden que las relaciones lógico-matemáticas constituyen la base de todo aprendizaje y proyectan aprendizajes a futuro en el área de las matemáticas. Su desarrollo en la infancia permite acceder en el futuro a niveles de abstracción. En tal sentido, las visualizan vinculadas con otros ámbitos del saber o, en otras palabras, son transversales a otros aprendizajes. Abordarlas en la etapa preescolar según la valoración de las educadoras lleva a los niños a encantarse con las matemáticas desde pequeños y les brinda la oportunidad de darse cuenta de que viven diariamente con las matemáticas.

Asimismo, afirman que las relaciones lógico-matemáticas son las operaciones que definen cómo le va a ir a un niño en el colegio, desde un examen de admisión a una buena enseñanza básica. De acuerdo con esto, las educadoras de un colegio particular afirman que instalar el pensamiento lógico-matemático otorga una buena base para aprender a pensar y a razonar desde el inicio en la infancia.

A juicio de las educadoras consultadas, su enseñanza es importante en la etapa de transición al colegio, no así en la sala cuna. Agregan que se inicia en el momento en que empiezan a crecer, a conocer, a cuestionarse y ver el mundo de otra forma. Junto con esto, señalan que es importante porque permite resolver problemas mediante estrategias dirigidas por el educador y en situaciones cotidianas.

Al referirse al tipo de situaciones en que pueden ser impartidas, manifiestan que ocurren, en el día a día, en situaciones de conversación entre la educadora con los niños y en el intercambio entre pares, puesto que los pares más aventajados empujan al que es menos aventajado. Mientras tanto, consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas implica vincularlas a la emocionalidad, para lo cual es necesario contar con una formación universitaria que ojalá haya permitido reaprender las matemáticas, ponerse en el lugar de los niños y contar con estrategias que les permitan desarrollar lo que ellas denominan como «nociones básicas».

No obstante las altas valoraciones que las educadoras manifiestan tener frente a las relaciones lógico-matemáticas, al pedirles que las identifiquen y den a conocer las referencias que manejan, la mayoría manifiesta, sin especificar, que las

relaciones lógico-matemáticas corresponderían a: seriación, clasificación, numeralidad más allá de la cantidad, noción arriba-abajo e izquierda-derecha. Incluso hay quienes consideran que las relaciones lógico-matemáticas son importantes porque las cuatro operaciones de las matemáticas son la base de la vida en general.

Sobre las dificultades para desarrollar las relaciones lógico-matemáticas en la rutina diaria

Las educadoras visualizan que la enseñanza en preescolar tiende a ser escolarizada, puesto que carece de mediación y lo que hacen los niños está predeterminado por el educador. La tónica es no buscar otras formas para que el niño aprenda y falta arriesgarse a utilizar otro tipo de estrategias, porque se busca «tener todo ordenadito» y asegurar que todos avancen por igual, de modo que se privilegian estrategias con una alta directriz por parte del adulto en desmedro de la autonomía del niño. Otra de las razones que esgrimen sobre por qué es escolarizante es que la enseñanza está más centrada en números y figuras geométricas que en el pensamiento lógico-matemático, lo cual conlleva también a eludir que el niño aprenda de manera más auténtica a partir de su propia experiencia.

Dentro de las dificultades mencionadas con más frecuencia por las educadoras aparece la dificultad en la gestión del tiempo en aula. Al respecto, se refieren a una dualidad entre tener que cumplir con lo planificado por el colegio y el ritmo propio de la actividad en aula; otra dualidad está dada por la importancia que los padres asignan a una carpeta de guías de trabajo realizados por el niño y las actividades experienciales que evidencian productos concretos para mostrar. Advierten que esto les lleva a dejar de lado el desarrollo del niño según su edad y ritmo de aprendizaje privilegiando el cumplimiento del tiempo estipulado en la planificación de la actividad.

Otro factor es la dificultad de atender la diversidad en el aula, puesto que no alcanzan a cubrir las necesidades especiales de los niños. En este mismo sentido, advierten que les cuesta desenvolverse frente a las dificultades de algunos niños para avanzar en la actividad, lo cual se refleja en que no logran hacer que ellos avancen como sus compañeros sin que resientan su intervención pedagógica como una presión. De acuerdo con esto, manifiestan también que las técnicas en educación de párvulos no resultan ser un real apoyo en este sentido, ya que restan autonomía a los niños con dificultades, puesto que tienden a hacer las cosas por ellos.

En cuanto a la rutina diaria, la mayoría manifiesta que les falta tiempo para destinar al trabajo en matemáticas a causa del aumento en las horas de inglés y del ingreso de estudiantes en prácticas que traen sus propias actividades.

Otra de las dificultades señaladas por las educadoras es la falta de apoyo para realizar actividades con material concreto ya que, para realizarlas con la mediación requerida, sería necesaria la presencia de otra educadora de párvulos (las técnicas no se encuentran preparadas para asumir esta tarea). Al mismo tiempo, las educadoras de colegios municipales sienten que los niños dependen de ellas

para satisfacer necesidades básicas, lo cual les resta tiempo para poder atender el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas.

Las educadoras de establecimientos particular-subvencionados y municipales perciben que tienen dificultades para impartir la enseñanza de las relaciones lógico-matemáticas y la cuantificación debido a una debilidad en la formación académica en el área matemática, lo cual ha conducido a reducir las al conteo de números, suma, resta y figuras geométricas; o a relegarlas en pro de la estimulación del lenguaje, que ha tenido hasta ahora un lugar privilegiado en la educación parvularia. Añaden que las universidades no se preocupan por compensar las falencias de la formación de las matemáticas entregadas por sus colegios de origen. Las educadoras, en su mayoría, advierten que existe desconocimiento en el medio profesional y laboral respecto del área de las matemáticas, lo cual se traduce en que no se sabe cuáles son los conocimientos básicos que los niños deben adquirir al respecto.

Otra dificultad sobre la cual existe consenso es que les cuesta trabajar con autonomía, sin dejarse llevar por las expectativas y exigencias del apoderado. En tal sentido, señalan que, por una parte, los apoderados esperan un amplio soporte concreto (fichas, láminas, plantillas) como evidencia del trabajo realizado por sus hijos y, por otra, deben cumplir con las exigencias del sistema que atribuye, al nivel precolar, la preparación de los niños para Primero Básico. A juicio de las educadoras, este hecho las ha llevado a limitar las acciones pedagógicas al trabajo en papel y llenar la plantilla, y a limitar su trabajo a la salvaguarda de la disciplina.

En el caso de las educadoras de establecimientos particulares subvencionados y municipales, señalan que les ocasiona dificultades, en su ejercicio en el aula, la experiencia de ser supervisadas u observadas por profesionales externos que juzgan su quehacer mientras supervisan a estudiantes en práctica. Ellas señalan que intentan evitar el ruido en la sala para no ser juzgadas por estos profesionales externos.

En relación con la rutina diaria, advierten que tienen dificultades para flexibilizar la estructura y el tipo de actividades por temor a que el niño se desordene con el tipo de actividad y también por su propio temor a las matemáticas en general. Esta última dificultad concuerda con la debilidad en la formación académica antes mencionada, que se refleja en una falta de estrategias lúdicas que les impiden propiciar el desarrollo de relaciones lógico-matemáticas y la cuantificación a partir de experiencias auténticas. A esta dificultad se vincula la tendencia a trabajar de manera escolarizante.

Sobre las dificultades para desarrollar relaciones lógico-matemáticas en instituciones particulares

En el caso de las educadoras de un colegio particular, no perciben dificultades, lo cual lo atribuyen al éxito que tienen en las evaluaciones internas que realiza el colegio a sus alumnos, lo que a su vez lo explican porque el material y las estrategias utilizadas se encuentran probadas, la estructura del trabajo es adecuada y existe

un material complementario que les resulta seguro (Programa de Activación de la Inteligencia).

No obstante, se cuestionan frente a las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile y plantean una dualidad entre lo que se desea de un preescolar como transición a un buen colegio *versus* preguntarse si en realidad están desarrollando pensamiento lógico-matemático. Este hecho lo atribuyen a que existe un estándar de buenos colegios y de buenos jardines dentro de lo cual ellas buscan seguir lo que el mercado requiere.

Sobre las dificultades para propiciar el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en la educación de párvulos

Luego de profundizar en las dificultades que perciben las educadoras, al consultarles cuáles son las principales, señalan las siguientes:

- Dificultad de cobertura en sala frente a las dificultades de los propios niños a causa de la falta de una coeducadora en sala, debido a la distancia existente entre la educadora y las técnicas en educación de párvulos. En tal sentido, se refieren a la falta de competencias y de técnicas de mediación por parte de las técnicas en educación de párvulos para realizar actividades que propicien el desarrollo de relaciones lógico-matemáticas.
- Tendencia a escolarizar el trabajo y rigidizar la rutina diaria debido a la falta de capacitación de ellas mismas, que perciben como una sensación de desorientación. Al mismo tiempo, señalan que se perciben con una inclinación a trabajar números y figuras geométricas a la hora de abordar pensamiento lógico-matemático.
- Dificultad para abordar pensamiento lógico-matemático por un miedo generalizado hacia las matemáticas y una resistencia a potenciarlas que proviene de su propia historia escolar con las matemáticas señalando que «no se enseña lo que a uno no le gusta».

PAUTA DE OBSERVACIÓN

A continuación se describe la pauta de observación que se utilizó para el registro de información en relación a las dificultades observadas en aula en el desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas en los niños. Esta información será cruzada con los análisis de los grupos focales realizados para así determinar la coherencia entre las dificultades sentidas y el hacer de manera concreta.

La pauta de observación presentada a continuación, busca recopilar información acerca de la implementación de las nociones lógico-matemática en el aula, que realiza la educadora de párvulos, observando para ello las siguientes dimensiones:

- **ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS POR LA EDUCADORA.** Implican organización y recursos didácticos para las habilidades lógico-matemáticas (tanto escritas en su planificación como ejecución).
- **VÍNCULOS AFECTIVOS QUE SE ESTABLECEN ENTRE LA EDUCADORA Y EL NIÑO.** Ella es quien valida y refuerza al niño/a en los logros de su aprendizaje. Estos se observan a través del lenguaje verbal y no verbal utilizado y la intención pedagógica expresada en diversos momentos de la jornada.
- **LA MEDIACIÓN QUE REALIZA LA EDUCADORA.** Este aspecto considera la ejecución de planificaciones y el estilo de mediación que se presenta, tanto de manera intencionada como espontánea.

Análisis de resultados de las observaciones en establecimientos municipales

En cuanto a la dimensión «uso de estrategias metodológicas orientadas a la potenciación de las habilidades lógico-matemáticas», el resultado promedio es de un 64% de logro en los diferentes indicadores. Cabe señalar que el 100% de la muestra utiliza estrategias coherentes entre la planificación y el hacer. Sin embargo, no presentan actividades variadas, motivadoras y ni situadas dentro de problemáticas rutinarias. Una debilidad consignada es la baja presencia de la estrategia de metacognición, esencial en el aprendizaje significativo.

Respecto de la dimensión «mediación», los resultados muestran un promedio de 61% de logro en los diferentes indicadores. Se observa que las estrategias de mediación con menos parencia son las que señalan un incentivo para establecer relaciones entre saberes de distintas áreas, además de la mediación individual de acuerdo con las características de cada niño. Se destaca que el 100% de la muestra formula preguntas en la orientación del aprendizaje. Esta dimensión es fundamental para provocar aprendizajes en cada uno de los niños, tal como lo señala Lev Vygotsky, acompañando a cada uno de ellos para avanzar desde su zona de desarrollo real a la potencial, situación que preocupa debido a que, en la muestra, un 39% de las educadoras observadas no lo focaliza.

Para la dimensión «espacios educativos», los resultados muestran un 70% de logro, lo cual es esperable según el pedagógico que le corresponde a una educadora en aula. La mayoría de las educadoras focalizan en sus ambientes educativos las relaciones lógico-matemáticas a partir de materiales pertinentes y ambientación atingente. Sin embargo, sólo el 44% de la muestra organiza materiales, mobiliario y tiempo en su espacio educativo. Esta situación coincide con la percepción declarada por las educadoras de párvulos en los grupos focales.

En cuanto a la dimensión «relaciones lógico-matemáticas», la situación se observa preocupante debido a que cuatro de las nueve educadoras trabajaron intencionadamente una habilidad lógico-matemática, siendo la clasificación la que predominó. Esto demuestra la visión restringida que se tiene en la estimulación de las habilidades lógicas, las cuales deben de contemplar: seriación, patrones,

correspondencia y cuantificación, entre otras. Por otro lado, llama la atención que las habilidades de orden, tiempo y espacio no fueran consideradas por ninguna de las educadoras observadas en su hacer pedagógico.

Análisis de resultados de las observaciones en establecimientos particulares subvencionados

En la dimensión «estrategias metodológicas» se presenta un resultado similar al obtenido por las educadoras de colegios municipales. Continúan siendo indicadores débiles la implementación de actividades variadas en contexto de situación problemática y la ausencia de metacognición. La fortaleza se mantiene en el uso de material concreto. A diferencia del grupo anterior (municipales) éste presenta un 67% de logro en el indicador que señala la declaración explícita en la planificación, en contraste con el 100% de logro en los municipales. Llama la atención la dispersión de resultados entre educadoras de la muestra variando un porcentaje de logro de un 8% a un 100%.

En cuanto a la dimensión «mediación», el promedio de logro es de un 62%. En este aspecto, lo que más llama la atención es la gran dispersión de resultados entre educadoras de la muestra, que va de un 0% a un 100%. En esta dimensión, el indicador con mayor presencia es el que señala la formulación de preguntas como estrategia de mediación, mientras que el indicador que menos aparece es aquel que se refiere al incentivo para establecer relaciones entre saberes de diferentes áreas. Al igual que en los colegios municipales, los resultados obtenidos son preocupantes debido a que las cifras indican una gran carencia en el uso de esta estrategia.

En lo que respecta a la dimensión «espacios educativos» se observa un promedio de 75% de logro. Nuevamente, al igual que en la dimensión anterior, la dispersión entre educadoras es alta, de un 0% a un 100%. En este caso, el indicador menos logrado es el que señala que el niño puede usar el espacio de manera autónoma. Sin embargo, todas las educadoras organizan sus espacios educativos con elementos que hacen alusión a las relaciones lógico-matemáticas. El resultado en esta dimensión vuelve a ser concordante con el obtenido en los colegios municipales.

La dimensión «habilidades lógico-matemáticas» presenta un resultado muy bajo, con tan sólo un 11% de promedio de logro, lo que indica que la mayoría de las educadoras trabaja con baja frecuencia las habilidades lógico-matemáticas. Llama la atención que declaren en sus planificaciones que la actividad que proponen se relaciona con la estimulación lógico-matemática. Sin embargo, no se evidencian en su práctica limitándose sólo al trabajo de operatoria y números. Esto demuestra un claro desconocimiento en relación a los contenidos que contempla el desarrollo de las habilidades, situación concordante con lo señalado en los grupos focales.

Análisis de resultados de las observaciones en establecimientos particulares

En cuanto a los establecimientos particulares, es necesario señalar que la muestra se redujo, puesto que hubo grandes dificultades para acceder a la observación. En general, se mostraron resistentes a ella señalando, en la mayoría de los casos, que

no pueden exponer a los niños a situaciones de observación y que el personal se siente incómodo con personas extrañas dentro de la sala. Por lo tanto, la muestra quedó en cuatro educadoras.

Con respecto a la dimensión «estrategias metodológicas», los resultados de estas observaciones muestran que se obtiene un 64,5% de presencia de indicadores que potencian las habilidades lógico-matemáticas en los niños/as. Estos indicadores corresponden a la declaración, en la planificación del desarrollo, de la habilidad y el material concreto que responde a la cantidad y calidad requerida. El indicador con 0% de presencia corresponde a «metacognición», lo cual es concordante con los resultados obtenidos en los colegios municipales y particulares subvencionados.

En la dimensión «mediación», el porcentaje de logro es de un 38%, lo que indica que no hay mayor variedad de estrategias de mediación para el logro de estas habilidades, a pesar de que están declaradas en la planificación. Al momento de potenciarlas, el adulto escolariza la situación de aprendizaje privilegiando la instrucción directa sobre el rol de mediador. Este indicador se muestra con mayor presencia en los colegios particulares por el énfasis de currículum escolarizado.

La dimensión «espacios educativos» presenta un logro de 76%. Esto se debe a que el espacio en todos estos establecimientos está bien organizado, con buenas condiciones estructurales y gran cantidad de equipamiento pedagógico. El porcentaje de logro es esperable en esta dimensión, debido a que los colegios particulares cuentan con un mayor recurso económico para implementar el espacio educativo.

En cuanto a la dimensión «relaciones lógico-matemáticas», los resultados son concordantes con las otras dos realidades observadas. La habilidad de clasificación continúa siendo la más trabajada aunque su porcentaje sigue siendo bajo.

Los resultados están bajo lo esperado, con un 13% de presencia de indicadores. En la mayoría de los casos no se presentaron los indicadores de orden, espacio, tiempo ni patrones. La habilidad más observada es «clasificación» seguida por «comparación». Esto es una constante en los establecimientos observados. La dispersión entre ellos tampoco es significativa, excepto por el n°1, que obtiene 0% de logro, con ausencia de todos los indicadores.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN FINAL

En relación al objetivo general, es decir, «describir las dificultades que deben enfrentar las educadoras de párvulos para estimular el desarrollo del razonamiento lógico-matemático en los niveles de transición menor y mayor», es posible concluir, a través de las pautas de observación en aula, lo que sigue.

En primer lugar, las estrategias metodológicas utilizadas por las educadoras tanto en colegios municipales, particulares subvencionados y particulares, resultan ser similares. Utilizan con mayor frecuencia estrategias relacionadas con el uso de material concreto cuidando su cantidad, calidad y estética; se preocupan que

las actividades se desarrollen en un ambiente lúdico. Dentro de esta dimensión, los indicadores que se encontraron con mayor dificultad fueron los relacionados con la implementación de actividades de acuerdo al tipo de actividad planificada y la utilización de la metacognición como una estrategia significativa en el aprendizaje del pensamiento lógico-matemático.

En la dimensión «mediación», en segundo lugar, es posible concluir que existe una coherencia entre los hallazgos encontrados en las tres realidades investigadas. Tanto los colegios municipales como los subvencionados muestran que las educadoras de párvulos realizan mediación con una mirada teórica basada en la formulación de preguntas directas y grupales, y no el referente teórico proporcionado por Lev Vygotsky. En dichas instituciones está presente la mediación debido a requerimientos ministeriales contenidos en el proyecto de Lenguaje y Matemática (Proyecto LEM). Por otra parte, en los establecimientos particulares se produce una distorsión debido a que la muestra no es representativa obteniendo un 38% de logro. Sin embargo, existen dos educadoras que realizan adecuadamente la estrategia y dos que no la aplican. Esta investigación arroja la existencia de una gran dificultad para enfrentar la estimulación del desarrollo lógico-matemático, basada en la inadecuada utilización de esta estrategia, lo que explica que los niños a temprana edad no adquieran las habilidades lógicas necesarias para desenvolverse posteriormente en la educación general básica. Este dato se puede corroborar a partir de los resultados de la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), aplicada a todos los alumnos de los cuartos años de Educación General Básica de los colegios de Chile.

En tercer lugar, se percibe una organización de los espacios educativos como una fortaleza, especialmente en los colegios particulares. Sin embargo, al parecer, esto no causa el impacto esperado en los aprendizajes en el área debido a que no van acompañados de una estructura espacial con una mirada pedagógica, no son aprovechados a lo largo de toda la rutina diaria y no promueven del todo la autonomía, el goce estético y el trabajo colaborativo.

Por último, en relación a la inclusión de actividades dirigidas al abanico de posibilidades que ofrecen las habilidades lógico-matemáticas, éstas no se revelaron de manera evidente en las observaciones realizadas en las tres realidades investigadas. Esta afirmación tiene su base en los bajos porcentajes de habilidades estimuladas centrándose, casi exclusivamente, en la habilidad de clasificación dejando de lado las nociones infralógicas (tiempo, espacio, lateralidad, esquema corporal) y las habilidades de seriación, patrones y correspondencia. Esta situación demuestra que las educadoras no están logrando desarrollar en los niños el pensamiento lógico, que es la base estructural de la formación del pensamiento abstracto. Una investigación realizada por la Escuela de Educación de la Universidad Santo Tomás (sede Santiago) reveló que las alumnas de primer año de la carrera de educación parvularia no alcanzan los conocimientos básicos esperados para 8° año de Enseñanza General Básica (niños y niñas de 14 años aproximado). Esto implica que su pensamiento aún se encuentra en niveles concretos (MECESUP 2010).

Estas similitudes anteriormente mencionadas muestran una transversalidad de las dificultades de las educadoras, independientemente del lugar en que se desempeñen. Se concluye que existe desconocimiento por parte de las educadoras de párvulos en relación a las estrategias a utilizar, la forma de organizar el espacio educativo y el tipo de habilidad a estimular, todo esto teniendo como base la falta de conocimiento en el área.

En relación al objetivo general, «analizar la forma en que las educadoras de párvulos, estimulan las habilidades que permiten desarrollar el razonamiento lógico-matemático en niños y niñas de los niveles de transición menor y mayor», es posible concluir, a través de los grupos focales, lo que sigue a continuación.

En primer lugar, cabe señalar que las educadoras de párvulos de las tres realidades investigadas declaran una alta valoración hacia el desarrollo de las habilidades lógico-matemáticas: las consideran fundamentales ya que resultan ser un aporte a todos los ámbitos del saber, le permiten al niño desenvolverse de manera adecuada y son la base para el razonamiento y resolución de problema.

En segundo lugar, todas las educadoras declaran tener dificultades en la enseñanza de las habilidades lógicas. Sin embargo, llama la atención que las causas que esgrimen se relacionan principalmente con aspectos externos a su quehacer en el aula. Entre ellas surgen argumentos como la falta de tiempo, las exigencias externas de escolarización, la falta de materiales, las exigencias de evidencias tangibles por parte de la familia y la falta de apoyo dentro de la sala.

En tercer lugar, declaran una falta de formación académica desde sus casas de estudio, lo que se revela en el alto desconocimiento observado en el aula. Cabe destacar que ninguna de las educadoras observadas mostró interés por capacitarse ni por conocer los resultados de la presente investigación. Esto indica carencia de perfeccionamiento y valoración en relación a la formación continua al que todo profesional debería optar.

En cuarto lugar, las educadoras señalan una dificultad que tiene relación con un temor generalizado hacia las matemáticas y la resistencia a desarrollarlas, provenientes de su propia historia escolar. Este aspecto preocupa a las universidades debido a que la formación escolar *versus* la universitaria marca un sello permanente que los años de estudio superior no logran superar. Por otro lado, cabe destacar que el área de fortaleza de las alumnas que escogen la carrera se inclina hacia las humanidades, por lo que la matemática resulta ser una debilidad en ellas.

Por último, las exigencias del medio hacia la educación parvularia han demostrado una clara tendencia hacia la escolarización, lo cual se traduce en salas de clase frontales, con tiempo reducidos para el juego, normativas disciplinares autoritarias, exigencias discordantes con la madurez de los niños, estrategias no adecuadas al nivel y exigencias de producto demostrables, lo que se traduce en el abuso del papel y el lápiz.

DISCUSIÓN FINAL

Desde sus comienzos, la educación parvularia se ha visto presionada por el medio. En los setenta, nacen bajo el término «guardería infantil» y «centro abierto» unas instituciones que acogen a los niños de las madres que trabajan como lugar de resguardo para la salud física infantil sin un sentido pedagógico. Con el pasar del tiempo, el gobierno impulsó un aumento acelerado de cobertura para suplir las necesidades de alimentación y cuidado integral. Lamentablemente, en este proceso de masificación no se resguardó la «calidad pedagógica» entregada.

Actualmente, las políticas públicas apuntan a la necesidad de mejorar la calidad de los aprendizajes de los educandos que asisten a estos niveles, necesidad basada a partir de los nuevos estudios de la neurociencia, que señalan a los primeros tres años de vida como una gran ventana de oportunidad para el desarrollo integral de los niños.

De esta forma, nacen referentes curriculares, programas pedagógicos y recientemente los estándares orientadores para la educación parvularia con fin de regular y resguardar la calidad de la educación entregada en las diferentes instituciones educativas. Si bien se valora la preocupación por la educación parvularia, creemos que es necesario cuidar que esta calidad no se transforme en una competencia sin velar por la esencia del desarrollo infantil, que requiere necesariamente de estrategias lúdicas, afecto, respeto por la madurez y formación de profesionales de calidad que valoren la formación continua como un medio de profesionalización indispensable en el mundo actual.

Lo expuesto se vincula con la investigación realizada desde el punto de vista del conocimiento por parte del educador en relación al tema del desarrollo del pensamiento lógico-matemático para la estimulación en los niños y niñas. Por otra parte, es un llamado a las educadoras a no ceder ante las presiones inadecuadas del medio ratificando la convicción de que son ellas las generadoras de conocimiento y las gestoras de estrategias pertinentes que provocarán el aprendizaje significativo en los niños y niñas que educan.

BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, Violeta y María Eliana Álvarez. *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico*. Santiago: FONDECYT, 1994.
- Baqués, Marian. *Programa de Activación de la Inteligencia*. México: SM, 2007.
- Baroody, Arthur. *El pensamiento matemático de los niños*. Madrid: Visor, 1994.
- Bermejo, Vicente. *Desarrollo cognitivo*. Madrid: Narcea, 1998.
- Castro, Encarna. «Competencia matemática desde la infancia» en *Revista Pensamiento Educativo*, v.39, 2006, pp.119-36.
- Chadwick, Mariana e Isabel Tarky. *Juegos de razonamiento lógico-matemático*. Santiago: Andrés Bello, 2006.
- Chamorro, María del Carmen. *Didáctica de las Matemáticas*. Madrid: Pearson Educación, 2005.
- . *El aprendizaje significativo en el área de la matemática*. Madrid: Alhambra Logran, 1998.
- Cofré, Alicia y Lucila Tapia. *Cómo desarrollar el razonamiento lógico-matemático*. Santiago: Editorial Universitaria, 2003.

- Coll, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Díaz, Francisco. *Didáctica y currículum: un enfoque constructivista*. Cuenca: Universidad La Castilla, 2002.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista. *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw Hill, 2001.
- Fujimoto, Gaby. *Factores que inciden en la calidad de la educación*. OEA, 1994.
- Marcon, Rebecca. *An Early Learning Identification Follow Up Study: Transition from the Early to the Later Childhood Grades*. Washington DC: District of Columbia Public Schools, 1994.
- Ministerio de Educación de Chile. *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Gobierno de Chile, 2001.
- Myers, Robert. *The Twelve Who Survive*. Londres y Nueva York: Routledge - UNESCO, 1992.
- Universidad Santo Tomás (sede Santiago Chile). «Diseño de programa para lograr las competencias básicas lingüístico-comunicativas y de pensamiento lógico-matemático en estudiantes de primer año de las carreras de Educación de la Universidad Santo Tomás, sede Santiago» en *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de Educación Superior (MECESUP)*. Santiago: Universidad Santo Tomás, 2010.
- Rencoret, María del Carmen. *Iniciación Matemática, un modelo de jerarquía de enseñanza*. Santiago: Andrés Bello, 1995.
- Vygotski, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.

Recibido el 25 de febrero de 2013

Aceptado el 27 de mayo de 2013

AUTODIAGNÓSTICO DE SITUACIÓN Y NECESIDADES DE ASESORAMIENTO EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS DE LA QUINTA REGIÓN DE VALPARAÍSO, CHILE

*Self-diagnosis status and educational counseling needs of school
in the Fifth Region of Valparaiso, Chile*

MARÍA VERÓNICA LEIVA GUERRERO*, TATIANA GOLDRINE GODOY**,
PATRICIA MOGGIA MÜNCHMEYER*** Y ANDONI ARENAS MARTIJA****

Resumen. Este artículo forma parte de una investigación mayor (Proyecto AECID A/024180/09) y se enmarca en un autodiagnóstico de situación y necesidades de asesoramiento del sistema escolar de Chile. El objetivo de este estudio consiste en describir la situación y las necesidades de asesoramiento de escuelas de la Quinta Región de Valparaíso. Con este objetivo, se propone un estudio de tipo analítico-descriptivo con diseño mixto y con fases de naturaleza cuantitativa y cualitativa en la que han participado 409 docentes y 61 directores. Los resultados permitieron observar que las valoraciones más positivas no se perciben desde la innovación ni en las necesidades de apoyo o asistencia técnica. Las escuelas presentan dificultades para identificar los elementos nucleares de la autonomía institucional, dada la ambigüedad con la que se valora tanto el autodiagnóstico actual como las necesidades de asesoramiento en las dimensiones Escuela y comunidad, Vida escolar y Gestión institucional. Estos son aspectos relevantes en el sentido de ofrecer asesoramientos educativos efectivos, contextualizados y respetuosos de la cultura escolar para un desarrollo institucional de las escuelas.

Palabras clave: asesoramiento educativo, autodiagnóstico, desarrollo institucional, escuelas

Abstract. *This article is part of a larger investigation (Project AECID A/024180/09) and part of an assessment needs framework of the school system in our country. The aim of this study is to describe the evaluation needs of the schools of the Fifth Region of Valparaiso, Chile. With this purpose in mind, we propose an analytic-descriptive study with mixed design, with quantitative and qualitative phases, in which more than 409 teachers and 61 principals participated. The results showed that the most positive valuations are not perceived from the innovation, either in the needs of support or technical assistance. The schools present difficulties to identify the nuclear elements of the institutional autonomy, given the ambiguity with which there are valued both the current self-diagnosis and the needs of advice for the dimensions School and Community, Life at School and Institutional Management. The obtained results are relevant for the national educational sphere, in the sense of offering effective educational advice, and are contextualized in the School Culture in which these proposals can be considered.*

Keywords: *counseling needs, self diagnosis, institutional development, schools*

A mediados de los noventa comenzó a implementarse una serie de iniciativas destinadas a mejorar sustancialmente la calidad y equidad del sistema educativo chileno.¹ En este contexto se externaliza, en especialistas diferentes a la administración técnico-pedagógica estatal del Ministerio de Educación, parte del apoyo que recibe la escuela con el propósito de mejorar la gestión institucional y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Cristián Cox (1998), esta externalización de funciones crea redes de apoyo en la sociedad civil dirigidas a fortalecer la gestión institucional de las escuelas, con énfasis en una focalización en centros educativos de menores recursos financieros y con bajos resultados de aprendizaje (MINEDUC 2004). De este modo, diversas organizaciones como universidades y consultoras privadas, comenzaron a vincularse con el sistema educativo escolar desde un modelo donde inicialmente se buscaba la aplicación eficaz de cambios y de reformas emanadas de las políticas públicas elaboradas desde el nivel estatal central (Bolívar; Bellei, Osses y Valenzuela).

El Ministerio de Educación, por su parte, establece lineamientos generales para quienes implementen asesorías técnicas en las escuelas. Se señala como condición que sea el propio centro educativo el eje del cambio y, por lo mismo, deben fortalecerse las condiciones institucionales y de gestión mediante la generación y/o fortalecimiento de estructuras que permitan dar continuidad al desarrollo de las tareas de la institución educativa, de los procesos internos y de las competencias en los actores de la comunidad escolar (MINEDUC 2007); así se propicia la Gestión Escolar y la dotación a las escuelas de «grados crecientes de autonomía» (MINEDUC 2007, 11). Sin embargo, progresivamente la asesoría técnica fue evidenciando dificultades para lograr sus objetivos, ya que no se tuvo en cuenta el conocimiento que la escuela tiene sobre sí misma y cómo los propios procesos de cambio son generados desde la propia institución escolar (Bellei et al.).

* Profesora de Educación Básica por la Universidad de Playa Ancha. Doctora en Educación por la Universidad de Oviedo, España. Profesora Jornada Completa, Jerarquía Adjunta de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

** Educadora de Párvulos por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Psicología Educativa por la Universidad Autónoma de México, México. Profesora Jornada Completa, Jerarquía Auxiliar de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

*** Profesora de Música por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, Pedagogía Social, Universidad Complutense de Madrid, España. Profesora Jornada Completa, Planta Anexa no Jerarquizada de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

**** Profesor de Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctor en Educación por la Universidad de Alcalá, España. Profesor Asociado del Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

1 La implementación de una Reforma Educacional continua y progresiva, ha tenido como orientación la equidad y calidad, así como la ampliación de la cobertura y la modernización del sistema (García-Huidobro, 1999; MINEDUC-Chile, 2004; Cox 2005).

LA PROBLEMÁTICA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN EDUCATIVA

Uno de los principales problemas ligados a mejorar el sistema escolar es el rol jugado por las propias instituciones educativas configurándose un freno más que un motor de los cambios deseados. A primera vista, parece que una institución educativa debería funcionar de acuerdo con la normativa que regula el sistema educativo y que la aplicación de ésta no plantea problemas, por lo que el éxito o fracaso de la educación solo cabría trasladársela a quienes han diseñado tal marco normativo. La generalización de la escolaridad formal y la universalización de la educación, tanto internamente como internacionalmente, ha permitido constatar, a través de la investigación pedagógica, que más allá de buenas o malas normativas, también se puede hablar de buenas y malas prácticas, de buenas y malas escuelas.

Hay coincidencias en que las «buenas escuelas» se caracterizan por tener en común no solo prácticas acordes a determinados fines educativos sino que también reúnen otras características de naturaleza organizativa, gestión de acciones, sistemas de relaciones, innovación y formación del profesorado, que las hacen diferentes a aquellas otras que no son capaces de dar respuestas adecuadas (Cochrane-Smith y Lytle; UNESCO-OREALC; López).

En este sentido, tal situación se presenta con independencia del tipo de estudiante-contexto en el que se desenvuelva, por más que éstos también puedan ser factores relevantes. Una de las dimensiones que se percibe como más importante vinculada a la autonomía es la que se relaciona con su desarrollo institucional (Gairín y Castro). El desarrollo institucional incluye aspectos como la consolidación de la institución, que le otorgan estabilidad y capacidad operativa en sus diversas instancias internas dinamizando sus estructuras, enriqueciendo los programas que lleva a cabo y consolidando los equipos docentes. También permite la incorporación y el mantenimiento de innovaciones y mejoras, y la formación del profesorado, entre otros aspectos relevantes.

De esta forma, la autonomía se entiende como una vía de enriquecimiento del centro escolar considerando, en todo caso, que la propia autonomía de los centros se presenta como un proceso de conquista paulatina. Llegar a ser autónomos como institución es uno de los objetivos del desarrollo institucional y todas las instituciones necesitan experiencia para manejar tal autonomía de un modo adecuado. «El nivel de autonomía se define a partir del nivel que la institución ya ha alcanzado» (Gather, 46), por lo que se hace imprescindible adquirir experiencia y consolidar las estructuras y dinámicas de funcionamiento que la hacen posible.

ALGUNOS DILEMAS DE LA AUTONOMÍA INSTITUCIONAL

La autonomía como estatus legal no es sino el inicio de la autonomía como condición institucional efectiva. La autonomía no puede entenderse al margen de las condiciones de estructuras, personas, cultura institucional, valores y recursos en las que se da (Zabalza, 1999).

Las instituciones tienen, en general, la tendencia a la homeostasis (Zabalza 2002), es decir, a mantener la estabilidad, siendo ésta más fuerte que la tendencia al cambio. Esta situación se acentúa aún más cuando estas instituciones están formadas por personal funcionario, algo que sucede con frecuencia en las escuelas públicas. En este marco, la mejora de la calidad y el desarrollo institucional resultan procesos arduos y difíciles en la medida en que se necesite asumir retos nuevos e introducir modificaciones en el funcionamiento de la institución.

Los cambios pueden venir propiciados desde un juego de equilibrios entre la presión y los apoyos sobre las instituciones ejercidos desde fuera de ellas, tanto si es ejercido por las administraciones educativas como por los colectivos y organizaciones sociales, las familias, asociaciones de apoderados y sindicatos de profesores (Fullan y Stiegelbauer), de modo que la excesiva o deficiente presión, que provoque la ruptura de esta red de vinculaciones escuela-medio, puede resultar negativa en el largo plazo.

Atendiendo a cada escuela en particular, cabe diferenciar la existencia de unas instituciones más dinámicas que otras. Las primeras tenderán a beneficiarse de los progresivos grados de autonomía que alcancen, mientras que las segundas volcarán las nuevas condiciones de funcionamiento para reforzar su condición. Joaquín Gairín y Diego Castro vinculan esta problemática a la dirección y gestión de los centros educativos planteando la necesidad de favorecer el desarrollo de modelos organizativos y de gestión diferenciados considerando los contextos, los grados de autonomía en las decisiones que se requieren y enmarcando esta autonomía en proyectos educacionales explícitos, debatidos y aprobados por la comunidad educativa.

En definitiva, no hay un patrón general que garantice que las instituciones educativas van a funcionar mejor en un marco de autonomía. Es decir, no se puede garantizar que no se produzcan riesgos, que las cosas sigan como estaban y, más aún, que puedan empeorar. En todo caso, se considera que la autonomía merece la pena, pues «la autonomía institucional se convierte en un requisito deseable para el desempeño eficaz de la dirección» (Garay y Uribe, 42).

Es oportuno valorar la necesidad de mecanismos de evaluación y control, dado que la cesión o el reconocimiento de determinados grados de autonomía a los centros escolares con capacidad de autogestionarse, no supone merma alguna en la responsabilidad que las administraciones educativas tienen con relación a la calidad de la educación, puesto que los centros con baja autonomía convierten la dirección escolar en «una pieza más del engranaje administrativo» volviéndose administradores de los intereses del propio sistema (Gairín y Castro, 204).

No se trata de evaluaciones y controles de tipo burocrático, sino de algo más sustantivo, para ver si se dan efectivamente los propósitos y las condiciones de la política educativa. La percepción y opinión de los sostenedores, equipos directivos, docentes y consejo escolar sobre la supervisión ministerial en Chile, indica que ésta es «focalizada, esporádica e insuficiente» constatando el precario involucramiento de la comunidad escolar en la supervisión (PUC-DESUC). Ello a pesar de

las nuevas orientaciones que han sido diseñadas e implementadas por el sistema de supervisión escolar tendientes a una supervisión centrada en el asesoramiento pedagógico de los centros (PUC-DESUC-PUCV; Bellei et al.).

Este es el doble sentido del control y la evaluación: el relacionado con el propio proceso de autonomía institucional y que forma parte de él, y que aparece como una condición que los poderes públicos se reservan para diseñar la política de apoyos que los centros escolares precisan para llevar a buen término su tarea educativa. El compromiso educativo de los estados democráticos para con sus ciudadanos supone también una responsabilidad, la cual conlleva alguna capacidad de control e intervención. Es por ello que la autonomía institucional de las escuelas nunca es plena y total (Gather). Sin embargo, el desarrollo institucional de las escuelas no va necesariamente de la mano de las intenciones que animan las iniciativas de mejora y cambio propuestas desde los mismos estados.

Con relación a la asistencia técnica educativa en el marco del mejoramiento escolar y desde la perspectiva de que es la escuela el motor de los cambios, las estrategias de asesoramiento deben ser adaptables a las necesidades específicas del centro, y no sólo en lo referido a las condiciones de contexto sino también a su nivel inicial de efectividad. Es altamente probable que las escuelas que tienen bajo nivel inicial de efectividad requieran de un alto nivel inicial de apoyo externo (Hopkins), es decir, necesitan asistencia técnica sustantiva que les permita iniciar procesos de mejoramiento que no son capaces de promover por sí mismas.

Si una escuela es una entidad compleja, desarrollar esa institucionalidad no lo es menos y requiere de un «saber», un «querer» y un «valorar» que no todas las escuelas han logrado establecer, bien fuera por falta de conocimiento, de apoyos o de recursos. Se requiere, entonces, conocer y describir necesidades reales de asesoramiento que puedan acompañar los procesos de autonomía institucional de los centros educativos. Lo anterior nos lleva a plantearnos las siguientes interrogantes que orientan el presente estudio. ¿Qué obstáculos están impidiendo el desarrollo institucional de la escuela? ¿Cuál es el estado actual de las escuelas? ¿Cuáles son las necesidades de asesoramiento más relevantes para el desarrollo institucional?

En virtud de lo anteriormente expuesto, esta investigación pretendió identificar el estado actual y las necesidades de asesoramiento para el desarrollo de la autonomía institucional en las dimensiones Gestión Institucional, Enseñanza-aprendizaje, Comunidad Escolar y Vida escolar de los centros escolares de la Quinta Región considerando la ubicación geográfica, la dependencia administrativa y el rol de los actores de las escuelas.

METODOLOGÍA

Para cumplir con el objetivo de esta investigación se expondrán a continuación los principales aspectos del diseño metodológico, a través del cual se realizó la producción primaria de datos.

DISEÑO Y VARIABLES

Este estudio pretendió describir la capacidad que tienen las escuelas para establecer un diagnóstico propio acerca de las características en que se desenvuelven como institución escolar considerando un conjunto de variables agrupadas en las siguientes dimensiones: Gestión institucional, Enseñanza-aprendizaje, Comunidad escolar y Vida escolar. La investigación consideró dos ámbitos de indagación: la valoración que hace la misma escuela de la presencia actual de cada dimensión en su establecimiento y la opinión que tiene la escuela respecto de las necesidades de apoyo en cada una de las dimensiones.

Para este estudio se utilizó una metodología de tipo no experimental con un diseño de investigación transeccional descriptivo (Albert). Aunque el estado chileno se compone administrativamente de 15 regiones, 54 provincias y 346 comunas (municipios), solamente se ha tenido en cuenta la Quinta Región de Valparaíso, que está compuesta por 8 provincias y 37 comunas, cuya heterogeneidad de características geográficas, sociales y culturales configuran entornos particulares para los centros escolares. La población de la Región (1:720.588 habitantes en 2008) se concentra mayoritariamente en las comunas de Valparaíso, la capital, y de Viña del Mar, Concón, Quilpué y Villa Alemana (53,2%).

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DEL ESTUDIO Y DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

Dado que el sistema educativo chileno es descentralizado, hay diversidad de escuelas, con participación de municipios (públicas) y particulares subvencionados. La gestión de los aspectos administrativos, recursos humanos, infraestructura y desarrollo de los centros educativos varía según la dependencia administrativa que posean. El Ministerio de Educación determina la política pública y la asignación de recursos, y tiene la responsabilidad de la supervisión técnica, como los sistemas de evaluación nacional.

La muestra fue seleccionada de un total de 759 escuelas de la v Región de Valparaíso aplicando los criterios del procedimiento de muestreo aleatorio y estratificado de acuerdo con dos condiciones: la localización geográfica y la dependencia de administración del establecimiento. Considerando la primera condición, los establecimientos fueron agrupados según la localización relativa de las comunas a las que pertenecen dividiéndose en tres zonas: Norte (Petorca), Centro (Putendo, Panquehue, Catemu, Quillota, Concón, Viña del Mar y Valparaíso) y Sur (Casablanca)

La segunda condición, agrupa a los establecimientos de la siguiente manera:

- Escuelas Municipales de administración directa. Administradas por los municipios en cada comuna, los que reciben recursos del nivel central (subvenciones) por matrícula de estudiantes (*vouchers*) y gestionadas por los Departamentos Administrativos de Educación Municipalizada.

- Escuelas Municipales de administración indirecta. Administradas por los municipios en cada comuna a través de Corporaciones Municipales y que reciben recursos vía *vouchers*.
- Escuelas Particulares Subvencionadas. Sus sostenedores son instituciones privadas con y sin fines de lucro recibiendo los aportes del Estado vía *vouchers*.
- Escuelas Particulares de Subvención Compartida. Reciben el aporte del mismo modo que las Particulares Subvencionadas y de las familias de los propios estudiantes.

Se tuvo en cuenta los indicadores de: error muestral $\varepsilon = .05$, $z = 1.96$, $p = .1$ y $q = .9$. El resultado ha sido de 118 establecimientos para la muestra representativa.

VARIABLES

A la hora de precisar las variables de estudio, se ha establecido como variables independientes la ubicación geográfica, la dependencia administrativa y el rol de los actores de las escuelas. Fueron utilizadas como criterio de control de la muestra operativa haciendo referencia tanto a las condiciones institucionales del centro como al rol que desarrollan en la escuela los participantes del estudio. Como variables dependientes de esta investigación se consideraron cuatro dimensiones del desarrollo institucional de la escuela, a saber:

DIMENSIÓN	ASPECTOS A INDAGAR
Gestión Institucional	Orientación del liderazgo, organización interna, participación de la familia, supervisión externa.
Enseñanza-aprendizaje	Proyecto educativo del establecimiento, planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, tareas preferentes de enseñanza y del aprendizaje, prácticas docentes, innovación.
Comunidad escolar	Visión y misión del establecimiento, valores y concepciones educativas. Auto percepción de las capacidades de la institución. Valoración a la diversidad. Presencia de política educativa.
Vida Escolar	Clima institucional. Clima de aula. Incentivos y motivación. Reflexión pedagógica.

INSTRUMENTO

Como sistema de información se ha utilizado un cuestionario de opinión diseñado ad hoc con el objeto de observar el comportamiento de las dimensiones en los establecimientos educativos: Gestión institucional, Enseñanza-aprendizaje, Comunidad escolar y Vida escolar, el cual fue respondido por docentes y equipo directivo de las escuelas.

El instrumento, en formato de doble cuestionario, se definió en dos partes: una de 16 preguntas para el sistema de control, variables independientes, y otra

de 100 ítems de percepción para el conjunto de las cuatro dimensiones, además dos preguntas abiertas.

Su formato es una escala Lickert de respuesta de 1 a 5, desde «totalmente en desacuerdo» a «muy de acuerdo» para el diagnóstico del estado actual, y de 1 a 5 desde «no necesitar apoyo» hasta «es imprescindible el apoyo externo». La validez del instrumento se estimó en primera instancia a través de juicios de expertos y de una aplicación piloto a sujetos similares a la muestra, habiendo obtenido un elevado índice de fiabilidad, .99 para el coeficiente de Alfa y .93 para la prueba de dos mitades. Su aplicación se hizo en formato papel y digital, de mayo a julio de 2010.

Los datos fueron analizados, en primera instancia, a través de estadísticos descriptivos y posteriormente por tablas de contingencia (chi cuadrado) con el apoyo del software SPSS versión 16. Las respuestas a las preguntas abiertas fueron categorizadas y analizadas en base a frecuencias y porcentaje.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados desagregados en las principales dimensiones en estudio. Su exposición, para dar respuesta al objetivo planteado, se realizará en primer lugar contextualizando las escuelas participantes de la investigación y en segundo lugar describiendo las tendencias de la situación actual y necesidades de asesoramiento educativo de las escuelas.

DESCRIPCIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS Y PARTICIPANTES

En total codificó información relativa a 61 establecimientos (52% de la muestra) con un total de 370 cuestionarios cumplimentados de forma completa, cuya distribución se describe (tabla 1) por zona geográfica, dentro de esta por municipio y en las columnas atendiendo al tipo de escuela y número de participantes.

Otros datos de interés de la muestra son los relativos a las variables independientes establecidas para centros y docentes, según se especifica, y que se presentan en la tabla 2. Como se puede observar en la muestra, hay predominio de mujeres sobre hombres y es mayor el porcentaje de docentes con más experiencia laboral, más experiencia en su actual rol y con más años en su actual centro. Por lo tanto, los resultados derivan principalmente de personas con más de diez años de experiencia en docencia de aula y más de diez años en mismo rol profesional en su establecimiento.

TENDENCIAS RESPECTO A SITUACIÓN ACTUAL Y NECESIDADES DE ASESORAMIENTO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS

Para establecer tendencias de la valoración que hace la misma escuela de la presencia actual de las dimensiones Gestión Institucional, Enseñanza-aprendizaje, Escuela y Comunidad y Vida Escolar en su establecimiento y la opinión que

Tabla 1. ESTABLECIMIENTOS Y PERSONAS PARTICIPANTES POR ZONA GEOGRÁFICA, COMUNA Y DEPENDENCIA

TIPO DE DEPENDENCIA / UBICACIÓN	MUNICIPAL		CORPORACIÓN MUNICIPAL		PARTICULAR SUBVENCIONADO		PARTICULAR SUBVENCIONADO COMPARTIDO		TOTALES Σ	
	NC	NP	NC	NP	NC	NP	NC	NP	NC	NP
Petorca	2	10	*	-	2	2	-	-	4	12
Total Norte	2	10	-	-	2	2	-	-	4	12
Valparaíso	-	**	9	79	1	38	10	68	20	185
Viña	-	**	9	32	-	-	6	46	15	78
Panquehue	1	4	-	*	-	-	-	-	1	4
Catemu	2	3	-	*	-	-	-	-	2	3
Quillota	5	21	-	*	2	9	1	7	8	37
Concón	1	6	-	*	-	-	1	5	2	11
Putendo	-	-	-	*	1	5	-	-	1	5
Total Centro	9	34	18	111	4	52	18	126	49	223
Casablanca	8	35	-	*	-	-	-	-	8	35
Total Sur	8	35	-	-	-	-	-	-	8	35
Totales Σ	19	79	18	111	6	54	18	126	61	370

n C: Número de Centros. n P: Número de participantes.
 *Comuna con Departamento Administrativo de Educación Municipalizada. **Comuna con Corporación Municipal.

Tabla 2. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA ATENDIENDO A VARIABLES INDEPENDIENTES DEFINIDAS DE CENTRO Y DOCENTES

NIVEL DE LAS ESCUELAS			CURSOS POR NIVEL			MATRÍCULA POR GRUPO DE AULA				PLAN MEJORA		
Básica	Básica Media	Técnico-profes.	1	2	Otros	+ de 36	26 a 36	16 a 25	Otros	SI	NO	
48%	48%	3%	53%	26%	21%	27%	48%	18%	7%	65%	35%	
POR MATRÍCULA DE LA ESCUELA			NÚMERO DOCENTES EN LA ESCUELA				POR EDAD DEL DOCENTE					
→ 600	301-600	150-300	Otros	41-80	21-40	11-20	Otros	+ 50	41-50	31-40	← 30	
45%	29%	12%	14%	11%	61%	17%	11%	35%	22%	20%	22%	
EXPERIENCIA DOCENTE			AÑOS EN EL CENTRO			EXPERIENCIA ROL ACTUAL			ROL EJERCIDO		POR SEXO	
→ 10 años	→ 10 años	4-10 años	→ 10 años	4-10 años	← 3 años	→ 10 años	4-10 años	← 3 años	DIR	DOC	MUJ	HOM
63%	39%	32%	39%	32%	27%	46%	31%	22%	31%	63%	73%	27%

Tabla 3. ESTADO ACTUAL Y NECESIDADES DE ASESORAMIENTO POR DIMENSIÓN

DIMENSIÓN	ESTADO ACTUAL					NECESIDADES DE ASESORAMIENTO				
	N	MEDIA	DT	MÍN.	MÁX.	N	MEDIA	DT	MÍN.	MÁX.
Gestión institucional	370	3,95	.811	1	5	370	3,05	.645	1	5
Enseñanza-aprendizaje	370	3,97	.756	1	5	370	2,96	.700	1	5
Escuela y comunidad	370	3,81	.971	1	5	370	3,05	.741	1	5
Vida escolar	370	3,97	1.23	1	5	370	2,95	.736	1	5

tiene la escuela respecto de las necesidades de asesoramiento en cada una de las dimensiones, los datos se analizaron a través de estadísticos descriptivos univariable con frecuencias y medidas de tendencia central, además de bivariable con tablas de contingencia.

Descriptivos de tendencia central y dispersión por dimensión

El análisis global por dimensiones, atendiendo a media y desviación típica, nos indica que las dimensiones en su estado actual puntúan bastante alto, con promedios 3,90, lo cual evidencia una valoración satisfactoria cercana al 80%. Con relación a las necesidades, éstas no parecen muy acentuadas, si bien son más necesarias de lo que cabría esperar con relación a cómo se valora el estado actual, toda vez que el acuerdo sobre la existencia de tal necesidad se da en promedios sobre 3, un escaso 60%, alejado del previsible 20/25% (tabla 3).

Se aprecia un positivo diagnóstico sobre la situación actual en todas las dimensiones junto a una alta demanda de herramientas y conocimientos para mejorarla. Por tanto, los resultados generales no señalan diferencias sustantivas en las dimensiones en estudio en cuanto al diagnóstico y necesidades de apoyo. Sin embargo, un análisis pormenorizado como se verá más adelante, arroja otro tipo de explicaciones asociadas a las variables comunes, dependencia administrativa y rol de los actores.

Valoración atendiendo al tipo de centro

Cuando se analizan los datos atendiendo al tipo de centro por su dependencia o titularidad y respecto de la ubicación geográfica, nos encontramos con que los centros que mayor satisfacción demuestran con relación a su actual estatus son los de la zonas Centro y Sur y, dentro de estos, los Particulares Subvencionados. Con relación a las necesidades detectadas, los que dicen ser mayores son los de la zona Norte concordando, en este sentido, con aquello que cabía esperar al ser los centros de esta zona los que valoran con menos entusiasmo su actual situación (tabla 4).

Tabla 4. VALORACIÓN GLOBAL EN TODAS LAS DIMENSIONES POR TIPO DE CENTRO Y SU UBICACIÓN

UBICACIÓN / TIPO DE CENTRO	NORTE		CENTRO		SUR	
	ACTUAL	NECESIDAD	ACTUAL	NECESIDAD	ACTUAL	NECESIDAD
Municipal	4,03	3,53	4,03	3,18	3,97	3,00
Municipal Corporación	-	-	4,01	2,95	-	-
Particular Subvencionado	3,96	3,66	4,03	3,35	4,00	3,00
Particular Subvencionado Compartido	-	-	4,08	2,83	-	-
Total	3,99	3,58	4,04	3,00	4,02	3,04

Valoración atendiendo a las dimensiones con relación a la titularidad de las escuelas

Cuando se realiza un análisis del tipo de escuela y qué puntuación obtiene con relación a cada una de ellas, se verifica que las Escuelas Municipales de Corporación puntúan menos en el estado actual de la situación y más en las necesidades de apoyo, sólo superadas levemente por las Escuelas Particulares Subvencionadas en la dimensión Enseñanza-Aprendizaje (tabla 5).

Tabla 5. VALORES OBTENIDOS EN CADA DIMENSIÓN POR LA DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA DE CADA ESCUELA

DIMENSIONES/ TIPOS DE CENTRO	INSTITUCIONAL		ENSEÑANZA - APRENDIZAJE		ESCUELA Y COMUNIDAD		VIDA ESCOLAR			
	¿CÓMO ES?	NECESIDAD	¿CÓMO ES?	NECESIDAD	¿CÓMO ES?	NECESIDAD	¿CÓMO ES?	NECESIDAD	¿CÓMO ES?	NECESIDAD
MUNICIPAL	4,22	2,67	4,10	2,87	3,94	2,90	4,11	2,61	4,09	2,76
PARTICULAR SUBVENCIONADO	4,35	2,94	4,19	3,09	4,09	2,84	4,37	2,90	4,25	2,94
PARTICULAR SUBVENCIONADO COMPARTIDO	4,05	2,92	4,02	2,95	3,96	2,99	4,15	2,78	4,04	2,91
MUNICIPAL DE CORPORACIÓN	3,64	3,31	3,81	2,96	3,57	3,20	3,65	3,21	3,67	3,17
TOTAL	3,95	3,05	3,97	2,96	3,81	3,05	3,97	2,95		

TENDENCIAS POR ZONA, COMUNAS Y DIMENSIÓN

En general, se observa que la satisfacción con los centros educativos es similar a la constatación de necesidad de asesoramiento educativo. Las dimensiones de Enseñanza-aprendizaje y Vida escolar son las que se perciben con menor necesidad de asesoramiento, a la vez que la dimensión Gestión institucional, y de Comunidad y Escuela son las que presentan mayor necesidad de asesoramiento.

Por otra parte, con la excepción de los Centros Particular-subvencionados de financiamiento compartido de la comuna de Quillota, las dimensiones institucionales y vida escolar son las que presentan, transversalmente, mayor satisfacción, con una valoración alrededor del 4,00 siendo la zona Norte la que posee mayor puntuación.

En primer lugar, en la Zona Norte, específicamente en la comuna de Petorca, no se observa una diferencia significativa entre los Establecimientos Municipales y Particular-subvencionados. En las cuatro dimensiones, en las valoraciones para cada dimensión se observan las mismas variaciones.

Para la zona Centro, no se observan diferencias significativas en la valoración de la satisfacción entre las distintas dependencias administrativas de los centros. Cabe especificar que, por lo general, se observa coherencia entre las distintas percepciones que, en las dimensiones que poseen una valoración positiva, poseen, a la vez, una baja necesidad de asistencia técnica.

Respectivamente, en la Zona Sur, se condice con los resultados generales, las dimensiones de Enseñanza-aprendizaje y de Vida escolar son las que presentan mayor valoración existiendo una diferencia significativa respecto a la percepción de necesidad de asesoramiento. La tabla 6 presenta los resultados generales contemplando la zona, la comuna y el tipo de dependencia de los establecimientos respecto a las dimensiones consideradas en la investigación. Cabe mencionar que las medias se calcularon proporcionalmente al número de encuestados por establecimiento y no representan, necesariamente, una media de las medias expuestas en cada celdilla.

ZONA	TIPO ESCUELA	DIMENSIÓN 1		DIMENSIÓN 2		DIMENSIÓN 3		DIMENSIÓN 4	
	VARIABLE	ES	NECESITA	ES	NECESITA	ES	NECESITA	ES	NECESITA
NORTE	PETORCA								
	Municipal	3,47	3,35	4,07	3,76	4,03	3,62	4,17	3,35
	Part-subv.	3,52	3,90	4,09	3,86	4,07	3,70	4,21	3,43
	Dimensión	3,68	3,50	4,05	3,50	4,05	3,66	4,19	3,40
CENTRO	PANQUEHUE								
	Municipal	3,87	3,90	4,02	3,85	4,08	3,68	4,12	3,43
	CATEMU								
	Municipal	3,87	3,52	4,03	3,83	4,08	3,70	4,19	3,43
	PUTAENDO								
	Part-subv.	3,87	3,55	4,03	3,83	4,08	3,70	4,19	3,43
	QUILLOTA								
	Municipal	3,88	3,30	4,13	3,14	4,15	3,03	4,30	2,83
	Part-subv.	3,88	2,86	4,17	2,96	4,19	2,83	4,35	3,66
	Part-subv. comp.	4,08	2,55	4,32	2,80	4,32	2,66	4,51	2,5
	CONCÓN								
	Municipal	3,76	3,10	4,05	3,66	3,85	3,03	4,10	2,90
	Part-subv.	3,76	3,12	4,20	3,66	3,84	3,03	4,09	2,89
	VIÑA DEL MAR								
	Part-subv.	3,83	2,95	4,12	3,01	4,11	2,90	4,24	2,79
	Part-subv. comp.	3,82	2,94	4,01	3,00	4,09	2,91	4,23	2,79
	Municipal corp.	3,82	2,95	4,08	3,00	4,08	2,91	4,22	2,78
	VALPARAÍSO								
	Part-subv.	3,92	3,08	4,01	3,03	3,96	3,03	3,71	2,92
	Part-subv. comp.	3,92	3,07	4,01	3,02	3,95	3,03	3,71	2,97
Municipal corp.	3,75	3,04	4,04	3,05	4,01	2,95	4,11	2,93	
Dimensión	3,86	3,06	4,02	3,06	3,97	2,98	3,84	2,90	
SUR	CASABLANCA								
	Municipal	3,76	3,06	4,05	3,05	3,96	3,03	4,10	2,93
	Part-subv.	3,81	3,07	4,10	3,06	3,89	2,90	4,21	2,89
	Part-subv. comp	3,81	3,98	4,11	3,06	3,93	2,90	4,50	2,88
	Dimensión	3,79	3,36	4,09	3,06	3,93	2,92	4,27	2,87
TOTAL	3,95	3,05	3,97	2,96	3,81	3,05	3,97	2,95	

ANÁLISIS DEL ESTADO ACTUAL: NECESIDADES DE ASESORAMIENTO POR COMUNA

Aunque se ha realizado un análisis exhaustivo de tipo contingencial, adelantamos algunos datos globales con relación a las situaciones actuales y las necesidades de mejora respecto de cada una de las Comunas. Confirmamos así aquellos valores más relevantes (tablas 7 y 8) de acuerdo con la siguiente codificación de las variables señaladas:

Cuadro 1. VARIABLES CRUZADAS: LEYENDAS DE LAS VARIABLES INCLUIDAS EN LAS TABLAS 7 Y 8					
Gestión institucional 1. Liderazgo participativo 2. Plan de trabajo anual 3. Supervisión externa comprometida 4. Mecanismo de supervisión 5. Gestión motiva reflexión 6. Capacidad de toma de decisiones		12. Motivación favorece ambiente escolar 13. Conciencia de formación ciudadana 14. Silencio y orden favorece aprendizaje 15. Práctica colaborativa		Vida escolar 23. Ambiente de trabajo productivo y satisfactorio 24. Comunicación fluida entre comunidad educativa y dirección 25. Liderazgo hacia mejora 26. Motivación, logro y superación personal 27. Escuela como comunidad de aprendizaje 28. Promoción de aprendizaje colaborativo 29. Alumnos se sienten acompañados 30. Diseño de plan anual con participación de comunidad	
Enseñanza-aprendizaje 7. Necesidades de los estudiantes presentes en currículo 8. Evaluación determina la calidad del aprendizaje 9. El aprendizaje depende del estilo cognitivo 10. Enseñanza basada en exposición del profesor 11. Metodologías estimulan pensamiento		Escuela y comunidad 16. Misión compartida con comunidad 17. Se conocen prioridades de política educativa 18. Conocimiento científico y tecnológico actualizado 19. Se conoce necesidades del profesor 20. Modelos alternativos de gestión 21. Necesidades comunidad local 22. Reconocimiento de diversidad cultural			
Códigos de valoración		A	Bastante o muy de acuerdo	D	En desacuerdo
+	Necesita apoyo	+/-	Es posible que necesite apoyo	-	Declara no necesitar apoyo

Como se puede observar, en las variables 7, 8 y 9, casi todos los centros destacan (A) en la valoración satisfactoria en su diagnóstico, con excepción de la Comuna de Viña y Panquehue. En las variables 1 y 3 hay valoraciones distintas según las comunas de los centros, en las otras se mantiene sin destacar en sentido alguno. Con relación a las necesidades de apoyo, quedan muy claras en Petorca, Putaendo, Panquehue, Viña y Casablanca, resultando a nivel intermedio, y solamente Quillota, Concón y Valparaíso parecen no necesitar o rechazar la necesidad de apoyo. Efectivamente, tales posicionamientos requieren de una incorporación de las demás variables, el contraste de una información de carácter cualitativo y ser resultado de procesos de observación directa.

Tabla 7. ESTADO ACTUAL: NECESIDADES DE ASESORAMIENTO POR COMUNA. DIMENSIONES 1 Y 2

DIMENSIÓN / COMUNA DE PERTENENCIA		GESTIÓN INSTITUCIONAL					ENSEÑANZA-APRENDIZAJE									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Petorca	Diagnóstico	A	A									A				
	Necesidades	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Putendo	Diagnóstico	A	A									A				
	Necesidades	-	+		+	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+
Catemu	Diagnóstico	A	A									A				
	Necesidades	+/-	+/-	+		+/-	+/-	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+
Panquehue	Diagnóstico	D	A										D			
	Necesidades	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-	+
Quillota	Diagnóstico	A	A									A				
	Necesidades	-	-	+	-			-	-	+/-	+	+/-	+	+/-	+	+/-
Concón	Diagnóstico	A	A									A				
	Necesidades	--	-	+	-			+	-	+	-	+	+	-	+/-	-
Viña del Mar	Diagnóstico	D	D										N			
	Necesidades	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+	+	+	+	+/-	+	+	+
Valparaíso	Diagnóstico	A	A									A				
	Necesidades	-	-		-		+/-	-	+/-	-	+/-	-	-	-	-	-
Casablanca	Diagnóstico	A	A									N				
	Necesidades	+	+/-	+	+	+	+	+/-	+/-	-	+/-	+	+	+/-	+/-	+

Tal y como se aprecia (tabla 8), en casi todos los centros existen necesidades de formación para las variables descritas, con excepción de Concón, Quillota y Valparaíso, en este orden.

SOBRE LAS NECESIDADES GENERALES DE APOYO Y ASESORAMIENTO

A partir de las respuestas dadas por todos los encuestados sobre las necesidades de asesoramiento, se puede apreciar en qué ítems se manifiestan de forma más intensa esta necesidad que se tiene al respecto (cuadro 2).

Un análisis ponderado de tales necesidades nos ha permitido valorar cuáles son las exigencias más urgentes que se reclaman en términos de apoyo y asesoramiento, indicando el peso efectivo dentro del conjunto de necesidades, medidas en porcentaje, respecto del 100% de cada dimensión (tabla 9).

Tabla 8. ESTADO ACTUAL: NECESIDADES DE ASESORAMIENTO POR COMUNA. DIMENSIONES 3 Y 4

DIMENSIÓN / COMUNA DE PERTENENCIA		ESCUELA Y COMUNIDAD							VIDA ESCOLAR						
		16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Petorca	Diagnóstico			A											A
	Necesidades	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Putendo	Diagnóstico			N											A
	Necesidades	+	+	+	+	+	-	+/-	+/-	+/-	-	+	+/-	+	+/-
Catemu	Diagnóstico			A											D
	Necesidades	+	+	+/-	+	+	+/-	+	-	+/-	+	+/-	+/-	+/-	+
Panquehue	Diagnóstico			A											A
	Necesidades	+	+	+	+	+/-	+	+	+	+	+	+	+	+	+/-
Quillota	Diagnóstico			N											A
	Necesidades	+/-	+	+/-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
Concón	Diagnóstico			A											A
	Necesidades	-	-	+/-	+/-	+/-	-	-	+	+/-	-	+	-	-	+/-
Viña del Mar	Diagnóstico			N											A/D
	Necesidades	+	+/-	+	+/-	+	-	-	+/-	+	+	+	+	+	+/-
Valparaíso	Diagnóstico			A											A/D
	Necesidades	-	-	-	-	-	+	+/-	+	+/-	-	-	-	-	+
Casablanca	Diagnóstico			D											D
	Necesidades	+/-	+	+	+	+/-	+/-	+	-	+	+	+	+	+	+/-

Cuadro 2. NECESIDADES GENERALES DE APOYO Y ASESORAMIENTO

<p>Dimensión 1. Gestión institucional Lograr fluidez en la comunicación horizontal como vertical.</p>
<p>Dimensión 2. Enseñanza-aprendizaje Disponer de tiempo administrativo para la planificación de actividades didácticas. Falta de material tecnológico. Se requiere de una planificación que especifique el contenido y la metodología a utilizar para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje. Sobre metodologías o estrategias para mantener un clima propicio al interior del aula.</p>
<p>Dimensión 3. Escuela y comunidad Padres ausentes del proceso proporcionan lo material solamente. El colegio está abierto a recibir a los padres y madres pero éstos no aprovechan las instancias.</p>
<p>Dimensión 4. Vida escolar Hay comunicación fluida entre la comunidad educativa y la dirección. El establecimiento cuenta con espacios abiertos a la comunidad educativa para realizar consultas, opiniones y sugerencias acerca de su funcionamiento. Se espera éxito de los estudiantes sin considerar diferencias socioculturales. La Dirección delega funciones y tareas claras a toda la comunidad.</p>

Tabla 9. NECESIDADES EXPLÍCITAS DE ASESORAMIENTO

	NECESIDADES ... 5%	%	NECESIDADES ... DEL 5%	%
VARIABLES	Evaluación	23	Trabajo con padres-madres	5
	Planificación	21	Orientación	3
	Metodologías de enseñanza	18	Trabajo en equipo	3
	Currículo	16	Innovación	3
	Gestión y liderazgo	11	Perfeccionamiento	3
	Clima Escolar	8	Diseño de proyectos	2
	TIC	6	Diversidad	0,5

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Al sintetizar los resultados, se destaca una alta percepción de las escuelas respecto a su propio funcionamiento institucional destacando una mejor valoración en la dimensión Enseñanza-aprendizaje. Junto a ello, hay una percepción en grado medio en las necesidades de asesoramiento, con una demanda significativa en las dimensiones Vida escolar y Gestión institucional. La dimensión Enseñanza-aprendizaje está muy ligada a la tarea del docente y sus valoraciones descienden cuando se trata de aspectos en los que quedan comprometidos otros colectivos: directivos, estudiantes y familias, en el caso de la dimensión de Escuela y comunidad. Estas complejidades presionan la capacidad de los equipos directivos para desarrollar autonomía institucional (Gairin y Castro).

Dado que las mejores ponderaciones se obtienen cuando se trata de aspectos que afectan directamente a los encuestados, podría tratarse de cierto cuidado de la imagen institucional en lo que les afecta directamente, pues las valoraciones son menos positivas cuando se estiman las responsabilidades de terceros. Se estaría frente a una ausencia de cultura autoevaluativa, lo que supone una dificultad para desarrollar la autonomía institucional al valorar las situaciones presentes como válidas desde una perspectiva de conformidad con ausencia de iniciativas innovadoras (Zabalza 2002; Fullan).

El planteamiento de las necesidades explícitas de asesoramiento de los establecimientos escolares en cuanto a mejoras a la Gestión institucional hace referencia a una mayor fluidez en la comunicación en y entre todos los niveles de la escuela. Es necesario fortalecer los equipos de trabajo, dinamizar y perfeccionar los equipos directivos y docentes (López; Pont et al.) profundizando en la profesionalización y el aprendizaje continuo como aspectos a potenciar para consolidar autonomía, lo que supone reconstruir el sistema de relaciones al interior de la escuela (Cochran-Smith y Lytle) donde cada actor asuma sus responsabilidades y tenga el necesario compromiso que se requiere para abordar las problemáticas del centro (Gairin).

Al incluir la dependencia administrativa y la comuna de pertenencia de los centros escolares, esta homogeneidad en la percepción presenta matices. En cuanto a la dependencia administrativa, las escuelas Particulares Subvencionadas (con y sin financiamiento compartido) y las Municipales presentan una mejor valoración de su estado actual siendo las Municipales de Corporación las que evidencian una valoración menor y mayores necesidades de asesoramiento en todas las dimensiones estudiadas. En este último caso, la situación es relevante, ya que los centros Municipales de Corporación corresponden a todos los establecimientos municipales de una misma comuna (Valparaíso y Viña del Mar en nuestro estudio), por lo tanto sus resultados se pueden asociar a determinados lugares y comportamientos institucionales.

La dependencia administrativa puede ser interpretada como un elemento obstaculizador en la medida en que se presenta como una situación de la escuela que, a su vez, es parte fundamental de su funcionamiento frente a la cual el centro podría desarrollar estrategias fortalecedoras de la autonomía institucional, ya que la autonomía está vinculada con los contextos donde se desarrollan las escuelas, en este caso el contexto administrativo-financiero (Zabalza 1999). Las escuelas Subvencionadas Compartidas y Municipales de Corporación se presentan con mayor vulnerabilidad en su institucionalidad y con mayores demandas de apoyo. La evidencia recopilada amerita estudios futuros que indaguen los factores asociados a estos dos tipos de administración y su incidencia en el desarrollo de la autonomía institucional.

Por otra parte, la comuna de pertenencia de los centros tiene una alta relevancia explicativa. La agrupación de los centros por comunas de pertenencia, basada en la localización geográfica de referencias cardinales (Norte, Centro, Sur) utilizada inicialmente en la investigación resultó modificada por el comportamiento evidenciado por las escuelas. Este comportamiento reflejaría las características socioculturales en las que están insertos los establecimientos explicando en parte los resultados obtenidos. De esta manera, se constituye un nuevo agrupamiento (cuadro 3).

La evidencia recopilada permite inferir que los establecimientos ubicados en el grupo II y III, presentan indicios de autonomía institucional a partir de una percepción congruente respecto a su funcionamiento actual y las necesidades de apoyo en comparación con las escuelas del grupo I, donde se observa una menor autonomía institucional, evidenciada en el desfase producido por una percepción promedio de la situación actual, a su vez asociada a una alta demanda de apoyo.

Por ende, la mera ubicación geográfica es insuficiente como factor que permita comprender y atender las necesidades específicas de cada escuela. Esto es importante para la realidad chilena, dado que la política pública se caracteriza por una tendencia centralizada y homogénea en sus directrices como en las acciones de apoyo institucional a los centros educativos. Por lo tanto, futuras investigaciones en Chile sobre las necesidades de apoyo de los establecimientos deberían considerar de manera relevante las características socioculturales de la

Cuadro 3. AGRUPACIÓN DE LOS ESTABLECIMIENTOS POR COMUNAS DE PERTENENCIA SEGÚN RESULTADOS DEL ESTUDIO Y CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES.

AGRUPACIÓN	COMUNAS DE PERTENENCIA	RELACIÓN DIAGNÓSTICO / NECESIDAD DE APOYO	CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES
I	Petorca, Panquehue, Catemu, Putaendo.	Centros educativos con una percepción promedio de satisfacción en el estado actual con altas necesidades de apoyo.	Comunas con alta población rural, analfabetismo, bajo IDH (Índice de Desarrollo Humano) y actividades económicas primarias.
II	Quillota, Casablanca.	Centros educativos con una percepción promedio de satisfacción respecto al estado actual y necesidades de apoyo acordes al promedio.	Comunas con alta población urbana junto a población rural, mediano índice de analfabetismo e IDH, actividades económicas primarias y de servicios.
III	Concón, Viña del Mar, Valparaíso.	Centros educativos con una alta percepción del estado actual y baja necesidad de apoyo.	Comunas con alta población urbana y alto IDH, actividades económicas secundarias y terciarias.

comuna en que los centros se encuentran y no sólo su ubicación regional o su dependencia administrativa, tanto a nivel de diseño de las asistencias técnicas como en la definición de políticas públicas de ámbito nacional. Se constata la necesidad de explorar la realidad de otras comunas del país respecto a la diversidad de sus características socioculturales, su incidencia en la capacidad de las escuelas y en los sistemas de apoyo institucional para identificar necesidades y gestionar acciones de apoyo.

El conocimiento que la institución escolar elabora de sí misma aparece como una condición relevante para el desarrollo institucional. Las dimensiones de Vida escolar y Gestión institucional aparecen como las dimensiones fortalecedoras de una autonomía institucional en construcción, en la medida en que son los mismos establecimientos quienes las ubican como factores que, de ser mejorados por las asistencias técnicas, podrían potencialmente incidir en la mejora de la autonomía, es decir, ejerciendo la necesaria presión y apoyo que permita a la escuela superar el *status quo* (Fullan y Stiegelbauer; Fullan), desarrollar competencias de gestión institucional y avanzar hacia crecientes grados de autonomía institucional.

De manera específica, se han identificado los siguientes aspectos en las dimensiones de vida escolar y gestión institucional que, al ser incorporados en las líneas de acción del fortalecimiento institucional, pueden constituirse como una vía de enriquecimiento del centro escolar:

- Vida escolar. Un liderazgo hacia la mejora, una gestión que incorpore la motivación y la superación personal, una escuela como comunidad de aprendizaje, promoción del aprendizaje colaborativo y diseño del plan anual con participación de la comunidad escolar.

- **Gestión Institucional.** Liderazgo participativo, disponer de un plan de trabajo anual, supervisión externa comprometida con la escuela.

Estos hallazgos coinciden con un estudio de prácticas de liderazgo realizado en escuelas de Viña del Mar que estudió tres escuelas con buenos resultados de aprendizaje, que identificó como una buena práctica de gestión y liderazgo del director un tránsito desde un liderazgo centrado en la gestión y dirección hacia un liderazgo focalizado en lo pedagógico, y en el aula para mejorar los aprendizajes de los alumnos (Castro, Castillo y Carvajal).

CONCLUSIONES

Si se tiene en cuenta las dificultades institucionales y el rendimiento académico que evidencian los centros educativos de Chile, incluidos los de la Quinta Región de Valparaíso, se pone de manifiesto que las escuelas evidencian un auto-diagnóstico indulgente. De esta forma, se observa que el rol del actor en la escuela incide en la valoración de las dimensiones Enseñanza-aprendizaje y Vida escolar. Tal es el caso del profesorado que responde mayoritariamente el cuestionario evidenciando un autodiagnóstico complaciente, del cual se puede inferir que no presentan capacidad de autocritica plasmada en procesos de autoevaluación institucional.

Si bien se han detectado puntos fuertes y débiles en los aspectos abordados, todos ellos se hallan desarticulados de un marco de institucionalización del centro escolar. Las valoraciones más positivas no se perciben desde la innovación ni tampoco en las necesidades de apoyo o asistencia técnica, por lo que se infiere una capacidad no instalada de proyección institucional y visión de futuro de las escuelas.

Las escuelas presentan dificultades para identificar los elementos nucleares de la autonomía institucional, dada la ambigüedad con la que se valora tanto el diagnóstico actual como las necesidades de asesoramiento en las dimensiones Vida escolar, Escuela y comunidad, y Gestión institucional. Estas dimensiones definen el contexto de desarrollo del centro escolar como determinantes en la institucionalización y sus grados de autonomía.

Es necesario que las escuelas avancen hacia una cultura institucional, que permita no solo autodiagnósticos sino también gestionar acciones innovadoras. Se requiere mayor desarrollo, por parte de la escuela, para conducir en el aula el currículo hacia mejores aprendizajes así como autonomía de gestión para alcanzar una comunidad con metas y acciones educativas discutidas y consensuadas.

A partir de esta investigación podemos inferir que una característica de las escuelas que han logrado desarrollar autonomía institucional, está vinculada al conocimiento que los centros educativos han desarrollado de sí mismos, en tanto son capaces de identificar su estado actual así como los requerimientos de asesoramiento.

Se aprecia que un liderazgo participativo orientado hacia la mejora y la innovación, el diseño de un plan anual incorporando a la comunidad y una supervisión centrada en el asesoramiento pedagógico, son factores promotores de

la autonomía institucional. En la medida en que la escuela desarrolle pautas para que dichos factores nutran la gestión escolar, contará con competencias que le permitan conquistar grados crecientes de autonomía institucional.

Lo anterior nos lleva a proyectar futuras investigaciones que analicen en profundidad a aquellas características contextuales de las escuelas, identificadas en este estudio, con mayor desarrollo en las dimensiones de Vida escolar y Gestión institucional, con la finalidad de determinar buenas prácticas de desarrollo institucional.

BIBLIOGRAFÍA

- Albert, María José. *La investigación educativa. Claves Teóricas*. Madrid: Mc-Graw Hill, 2007.
- Bellei, Cristián, Alejandra Osses y Juan Pablo Valenzuela. *Asistencia Técnica Educativa: de la intuición a la evidencia*. Santiago de Chile: Salesianos, 2010.
- Bolívar, Antonio. «El asesoramiento curricular a los establecimientos educacionales: de los enfoques técnicos a la innovación y desarrollo interno» en *Enfoques Educativos*, vol.2, n.1, 1997, pp.9-23.
- Castro, Juana, Hugo Castillo, Astrid Carvajal, Tatiana Rosas, Teresa Oyarzun, Alejandra Castro, Luis Ahumada, Fabián Campos y Sergio Galdames. «Prácticas de gestión y prácticas de liderazgo: desde el relato de los directivos» en Campos, Javier, Carmen Montecinos y Álvaro González (eds.) *Mejoramiento escolar en acción*. Santiago de Chile: Salesianos, 2011.
- Cochran-Smith, Marilyn y Susan Lytle. *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal, 2002.
- Cox, Cristián. *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1998.
- . *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2005.
- DESUC-PUC. *Percepciones y opiniones sobre la supervisión de MINEDUC: una aproximación desde los actores de escuela y liceos focalizados*. Santiago de Chile: DESUC-PUC, 2007.
- Fullan, Michael. *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal, 2002.
- Fullan, Michael y Suzanne Stiegelbauer. *El cambio educativo*. México: Trillas, 1997.
- Garay, Sergio y Mario Uribe. «Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: situación de la Dirección Escolar en Chile» en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.4, n.4e, 2006, pp.39-64.
- Gairín, Joaquín. *Nuevas funciones de la evaluación: la evaluación como autorregulación*. Madrid: MEC, 2008.
- Gairín, Joaquín y Diego Castro. «Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España» en *Revista Española de Pedagogía*, vol.247, 2010, pp.401-15.
- Gather, Mónica. *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó, 2004.
- García-Huidobro, Juan Eduardo. *La reforma educacional chilena*. Madrid: Popular, 1999.
- Hopkins, David. Las tensiones y las perspectivas de mejora de la escuela en Hargreaves, Andy, Ann Lieberman, Michael Fullan y David Hopkins (eds.) *Manual internacional de educación sobre el cambio*. Dordrecht NL: Kluwer Academic Publishers, 1998, pp.1035-55.
- López, Ana. *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó, 2007.
- MINEDUC. *La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos*. Informe Nacional de Chile de la Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2004.
- . *Calidad en todas las escuelas y liceos: sistema de aseguramiento de la calidad de la Gestión Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2005.
- . *Marco para la Buena Dirección: criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2005.

- . *Especificaciones técnicas y administrativas. Asesoría a Liceos Prioritarios*. Documento de uso restringido. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile, 2007.
- UNESCO-OREALC. *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO, 2002.
- Pont, Beatriz, Déborah Nusche y Hunter Moorman. *Mejorando el liderazgo escolar. Políticas y Prácticas*. París: OCDE, 2009.
- Raczynski, Dagmar y Gonzalo Muñoz. *Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza en Chile. Serie Bicentenario*. Santiago de Chile: MINEDUC-UNICEF, 2005.
- OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. Centro para la Cooperación con los Países No Miembros de la OCDE*. Santiago de Chile: OCDE, 2004.
- Zabalza, Miguel. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 1999.
- . «Estrategias didáctica orientadas al aprendizaje» en *Revista Española de Pedagogía*, vol.217, 2002, pp.459-90.

Recibido el 12 de noviembre de 2013
Aceptado el 27 de diciembre de 2013

EL ESTADO LAICO EN DEBATE: LAICISTAS RADICALES Y UNA PROPUESTA DE MONOPOLIO ESTATAL DE LA EDUCACIÓN

Secular State debate: radical secularism and a proposed state monopoly of education

CAROLINA GREISING*

Resumen. En 1927, en la ciudad de Buenos Aires, fue publicado el libro *Los dogmas, la enseñanza y el Estado*, cuyos autores fueron dos jóvenes figuras pertenecientes al sector del batllismo radical: Julio César Grauert y Pedro Ceruti Crosa. El contenido polémico del libro ponía nuevamente en tensión uno de los temas más sensibles en el proceso de secularización del país, como fue el de la educación. Proponían, entre otros temas, el monopolio estatal de la educación primaria, con la consecuente abolición de la libertad de enseñanza y de los derechos de los padres a decidir la educación de sus hijos, así como una reforma de la familia y la sociedad. La radicalidad de las afirmaciones contenidas en el libro le valió el apodo, por parte de la oposición, de «plan batllicomunista» para la educación. Desde esta perspectiva polémica del libro, el presente trabajo se propone analizar algunos componentes del laicismo radical presentes en la obra en relación a la educación, expresión de la postura ideológica política de sus autores.

Palabras clave: educación, catolicismo, monopolio estatal de la enseñanza, secularización

Abstract. In 1927, in the city of Buenos Aires, the book *Los Dogmas, la Enseñanza y el Estado* (Dogmas, Teaching and the State) was published. It was written by Julio César Grauert and Pedro Ceruti Crosa, two young figures from the radical wing of the political sector known as «batllismo». The polemic over the book's content aroused controversy yet again about education, one of the most sensitive issues regarding the secularization of the country. Among other topics, it was proposed that the State would have the monopoly over Primary Education, with the consequence of the abolition of the academic freedom and the parents' rights to decide about their children's education, as well as a reform in family and society. Part of the opposition parties said the book was «the batllicomunista plan» for education due to its radical statements. Given this controversial view of the book, this article plains to analyze certain components of the radical secularism in relation to the kind of education that the book proposes, and expresses the political ideology of its authors.

Keywords: education, Catholicism, State monopoly over education, secularization.

* Magíster en Investigación en Historia Contemporánea. Candidata a Doctora en Historia por la Universidad Católica Argentina. Investigadora del Instituto de Historia de la Universidad Católica del Uruguay. Tiene varias publicaciones sobre el proceso de secularización en la enseñanza.

En 1927, en la ciudad de Buenos Aires, fue publicado el libro *Los Dogmas, la Enseñanza y el Estado*, cuyos autores fueron dos jóvenes figuras del escenario político uruguayo de los años veinte: Julio César Grauert y Pedro Ceruti Crosa. El prologuista del texto fue otro connotado hombre de la época: el médico psiquiatra Santín Carlos Rossi, quien sería designado presidente del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal en enero de 1930, además haber sido electo diputado del batllismo y nombrado ministro de Instrucción Pública. Esta obra fue declarada por el Consejo de uso obligatorio en los institutos de formación docente.

Por las características de su contenido, la publicación tuvo varias repercusiones en el medio local. Por un lado, contribuyó a que sus autores fueran conocidos en el ámbito político por sus posturas radicales, las cuales consolidaron más adelante en la conformación de la agrupación política Avanzar. Por otro lado, generó fuertes rechazos entre los sectores católicos provocando un duro enfrentamiento que se manifestó a través de la prensa. En términos generales, el libro ponía nuevamente en tensión uno de los temas más sensibles en el proceso de secularización del país como fue el de la educación. Entre otros asuntos, los autores proponían el monopolio estatal de la educación primaria y la consecuente abolición de la libertad de enseñanza y de los derechos de los padres a decidir la educación de sus hijos, así como una reforma de la familia y la sociedad. La radicalidad de las afirmaciones contenidas en el libro le valió el apodo, por parte de la oposición, de «plan batllicomunista» para la educación.

Desde esta perspectiva polémica del libro, el presente trabajo se propone analizar algunos componentes del laicismo radical presentes en la obra en relación a la enseñanza, expresión de la postura ideológica política de sus autores. Para dar cuenta de ello se ha optado deliberadamente por realizar un análisis exhaustivo del texto en cuestión destacando aquellas propuestas u opiniones radicales.

No fue casual que la publicación viera la luz en momentos de resurgimiento del segundo impulso reformista del batllismo con propuestas reformistas importantes y con actores políticos renovados respecto de la primera época. En este contexto, las figuras de Julio César Grauert y Pedro Ceruti Crosa se presentaban como integrantes del ala más radical del batllismo, incluso a veces traspasándolo.

La publicación y la pretendida circulación masiva del libro en los centros de enseñanza deben verse, además, dentro del largo proceso de secularización de la enseñanza, proceso que tuvo momentos de calma pero también de gran efervescencia. Una vez separada la Iglesia del Estado en 1918, el pleito por la enseñanza volvió a plantearse en términos radicales; esta publicación marcó uno de los momentos más álgidos pero también lo fueron los proyectos del ley sobre el control estatal a la enseñanza presentados por el Poder Ejecutivo y algunos legisladores batllistas, así como el denominado «proyecto silencioso» del Inspector de Educación Blas Genovese de 1932.

Podría afirmarse, entonces, que la embestida política conservadora a partir de 1933 (representada por el sector del presidente colorado Gabriel Terra y sus

aliados nacionalistas) en el particular ámbito de la enseñanza, con la asunción de José Claudio Williman como director del Consejo de Enseñanza Primaria en abril de ese año, tuvo como objetivo dismantelar tales posturas radicales, que volvían a seducir a algunos sectores de la opinión pública.

Este trabajo ha sido organizado de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan los avances del proceso de secularización de la enseñanza en el período analizado, proceso que se inscribió en uno más amplio que permeó casi todos los aspectos de la vida de los uruguayos (matrimonio civil, divorcio, etc.). En segundo lugar, se describe el marco político local e internacional con el objetivo de ubicar en éste a los autores del libro y sus posturas radicales. En tercer lugar, se analizan aquellos aspectos presentes en la obra que dan cuenta de esas posturas de laicismo radical y combativo, previa descripción de un marco conceptual desde donde hacer posible el abordaje de dichos conceptos.

LAICIDAD Y SECULARIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL URUGUAY

En líneas generales, la historiografía nacional ha coincidido en afirmar que el proceso de secularización uruguayo se tramitó a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX (Methol Ferré; Santa Ana; Caetano y Geymonat; Barrán). En efecto, las visiones más aceptadas han indicado que ese proceso se inició en forma coetánea con la renovación eclesial liderada por Jacinto Vera desde su llegada al Vicariato Apostólico en 1859 y culminó —al menos en una primera etapa— con la separación institucional de la Iglesia y el Estado plasmada en la segunda Constitución de la República, que entró en vigencia en 1919. Con toda la laxitud que exigen las periodizaciones de este tipo de procesos, puede afirmarse entonces que aproximadamente esas seis décadas constituyeron el «tiempo» de la primera secularización. Ello no implica, sin embargo, dejar de reconocer que sus efectos continuaron por varios años más e impregnaron hacia delante muchos comportamientos y fenómenos de la sociedad uruguaya a lo largo del siglo XX.

La Constitución de 1919 abrió un nuevo capítulo en la conflictiva historia de las relaciones entre ambas instituciones. A partir de entonces, la Iglesia uruguaya comenzó a transitar un camino en el que, según palabras del connotado político católico Dardo Regules, era «libre, entregada totalmente a su misión, fuera de todo interés político temporal» y cuyo nuevo objetivo era recuperar espacios durante el largo enfrentamiento con el Estado. Se trató entonces de «cristianizar de nuevo a un pueblo descristianizado; pero cristianizarlo, no por la tutela auxiliar del Estado, arrastrado a regañadientes, sino por la predicación en la calle de la palabra de Dios y la técnica de los sacramentos» (Regules en Artega, 28).

En este nuevo escenario, los católicos uruguayos procuraron reconstruir una nueva dinámica en el relacionamiento con el Estado en la que, si bien quedaba

claro que el catolicismo ya no era la religión oficial del país, ello no significaba estar ni en contra ni comunicado con aquél (Bazzano et al., 111). Al contrario, salir de la tutela del Estado, le dio más libertad de acción para las tareas que desarrollaban desde sus diferentes instituciones, tales como el club, la prensa, el partido, el mutualismo y la enseñanza. Sin embargo, en este último asunto, los episodios que se suscitaron una vez sellada la separación entre la Iglesia y el Estado, dieron cuenta de que el pleito no había quedado definitivamente saldado. No fue casual que nuevos episodios radicales en torno a la disputa por la enseñanza se hubieran generado a partir de 1918, los cuales provocaron importantes reacciones por parte de quienes se sintieron directamente afectados.

¿Cuáles fueron las características de los primeros tiempos de la secularización en la enseñanza? Al igual que en otros ámbitos de pugna, en este también se instaló una dura polémica entre los defensores de la educación estatal, laica y «pública», y aquellos que lo hacían en defensa de la enseñanza de carácter confesional católica. Unos y otros desplegaron durante la contienda una batería de argumentos y fundamentaciones a favor de su causa aunque, en cualquier caso, los debates en torno a los fines de la educación fueron una constante que atravesó no sólo proyectos políticos e ideológicos sino también actores e instituciones.

En términos generales y bajo el influjo de modelos extranjeros (angloamericano y francés), para el frente «anticlerical» la educación de los niños debía estar en manos del Estado llegando incluso a plantear propuestas radicales de monopolio público de la enseñanza. Defender la educación pública era promover la idea de que sólo esta propuesta educativa era válida para la formación de ciudadanos en un país cuya composición social era por demás heterogénea. Según su parecer, una enseñanza igualitaria, patriótica y laica constituía la base sobre la cual afirmar el orden, la libertad y la estabilidad democrática, así como asegurar, para hombres y mujeres, el vehículo de ascenso social en la nueva república. El Inspector de Instrucción Primaria, Abel J. Pérez, afirmaba en 1903 con respecto a este tema que «en la escuela Pública está el génesis de la verdadera democracia, allí tiene sus representantes genuinos todas las clases sociales (Pérez, 9).

El tema de la escuela pública tuvo para el «frente anticlerical» una relevancia fundamental en la transformación de la sociedad en cuanto representaba un espacio especial dentro del gran proyecto civilizador que traía consigo «la modernidad». En el centro de dicho proyecto se ubicaba «la razón científica», considerada el motor del progreso técnico y moral, moldeadora de una comunidad de destino que no era otra que la república nacional. Y al ser este el proyecto central de la educación, alcanzaría a todos los niños que concurrían a la escuela del Estado. Esta concepción implicaba además un cambio de método en la enseñanza pues, desde esta óptica,

la escuela laica razona, despertando en el niño sus facultades de reflexión [. . .], la escuela laica tiene como fundamento el respeto a la conciencia del niño, a la verdad científica, al desarrollo de la persona para la vida

social, fortaleciendo armónicamente el cuerpo y el espíritu [. . .]. (Anales de Instrucción Primaria, 56)

Confrontar «las ventajas» de la escuela laica con «las debilidades» de la escuela confesional, en cuanto a su carácter «dogmático» y «prejuicioso» en relación a los avances de la modernidad, fue un recurso argumental ampliamente utilizado por los defensores de la primera. Incluso utilizaban términos propios de una fe revelada aunque desprovistos de todo contenido religioso. En este nuevo lenguaje secularizado, la escuela pública fue el templo; el maestro, el sacerdote; la religión, la democracia.

En sintonía con estas convicciones difundidas desde el «frente anticlerical», se elaboraron varios proyectos que buscaron consolidar e institucionalizar la hegemonía de la escuela pública y laica. Algunos de ellos fueron moderados, otros expresaron una inusual radicalidad. La expresión más genuina de estas posturas fue el proyecto presentado por el diputado Genaro Gilbert en 1908, que luego, en 1909, se transformó en ley laicizando la enseñanza en las escuelas del Estado.

Por su parte, los defensores de la escuela confesional católica señalaban sus propios contraargumentos para defender sus posiciones respecto a los embates secularizadores en torno a la educación. Frente a la defensa del Estado laico como único agente educador, los católicos fundamentaban su postura contraria en los principios doctrinarios defendidos por las autoridades de la Iglesia (Lunay) que, en materia educativa, hundían sus raíces en las más profundas convicciones del rol «enseñante» que ésta había tenido desde los tiempos de Jesús.¹ La Iglesia Católica, como institución educativa, estaba llamada a difundir y hacer conocer la revelación divina, como expresión de la «reforma moral» (Caetano y Geymonat) a través de la cual quiso enfrentar la «marea anticlerical». Dicha reforma, defendida sucesivamente por las principales jerarquías de la Iglesia católica uruguaya, no debía, en materia educativa, limitarse a la transmisión de conocimientos sino proyectarse en formar a la persona en su totalidad: cuerpo, inteligencia, afectividad, voluntad. Desde este punto de vista, moral y religión eran dos conceptos que no debían separarse jamás, posición que se oponía a la escuela «sin Dios» que, desde la óptica de la Iglesia, proponían los defensores de la escuela laica. En 1896 el Obispo Mariano Soler definió esta educación como «materialista» pues se basaba en una moral utilitaria que

pule el cuerpo, perfecciona las fuerzas físicas y las orgánicas; pero mata el espíritu y todo lo que al alma inmortal se refiere, ahogando dulces ideales, aspiraciones sublimes [. . .] convirtiendo al ser racional en una fiera temible o en una máquina espantosa, cuyos miembros o cuyas piezas se disgregarán algún día, sin que nada sobreviva a sus pulverizados elementos. (Soler, 6618)

Resultaba claro que la enseñanza laica y la religiosa se basaban en morales contrapuestas. Para el «frente anticlerical», la moral debía ser laica, sin alusión a

1 En casi toda la documentación que proviene de fuentes católicas, se cita el texto bíblico Mateo 19:14, donde Jesús expresa «dejad que los niños vengan a mí», como el punto de partida de toda fundamentación sobre la enseñanza religiosa en las escuelas.

principios que pudieran asociarse a religiones reveladas, pues eran incompatibles con las exigencias de la modernidad y con la forma de adquirir los conocimientos que ésta imponía. Presentaban a la moral laica como una «religión de bien», interior, sin dogmas, sin milagros y sin clero, pero posible de ser incorporada por todos los hombres y mujeres, creyentes o no. Para algunos integrantes de las filas anticlericales, esta postura no necesariamente hacía desaparecer de las escuelas la idea de trascendencia. El Inspector Abél Pérez fue muy claro en torno a este punto cuando, en 1915, reclamó la necesidad de una moral sustituta en el sentido de que

hay que buscar concienzudamente una fuente perdurable de donde fluya naturalmente, sin esfuerzo ni violencia, una ley moral que reemplace a la que se ha extinguido, que dé, con criterio humano una ruta amplia y segura a la excelencia individual. (Pérez 1915, 71)

En esta misma línea de pensamiento, el diario conservador (también liberal) *El Siglo* afirmaba, en su editorial del 23 de diciembre de 1917, que aquella enseñanza laica que «prescinde de la idea de religión es, por lo menos, incompleta, porque no da a los niños la enseñanza de una de las grandes fuerzas históricas de la humanidad, de un elemento subido de valor». El autor del editorial se refería en concreto a los postulados de otros liberales —los batllistas radicales— para quienes la única moral posible era la moral estatista y toda aquella que escapaba a estos límites era considerada dogmática. De ahí que el editorial culminara añorando los tiempos de la Grecia pagana, época en que «la libertad de enseñar no estaba restringida y sólo por excepción fueron perseguidos los que sustentaban ideas contrarias al Estado».

Por su parte, para los católicos, por naturaleza y tradición, la moral y la religión estaban íntimamente ligadas. Pretender hacerla desaparecer de la escuela y sustituirla por los preceptos de otra, vacía de contenido religioso, no convenía a las autoridades de la Iglesia. Por el contrario, la educación que prescindía de toda religión positiva y se fundaba exclusivamente en la moral racional —que a los ojos del Obispo Mariano Soler era sinónimo de destrucción— se le enfrentaba aquella que proclamaba «la creencia en Dios como alma de la verdadera educación, de la educación que forma a los hijos respetuosos, los esposos fieles, los padres solícitos, los obreros modestos, los ciudadanos rectos y patriotas, en una palabra al hombre instruido y virtuoso» (Soler, 6618). La garantía para lograr los propósitos de esta «buena educación» estaba en la acción conjunta de la familia y la escuela confesional.

Los católicos reivindicaron otros principios como parte de la estrategia para sustentar su derecho a enseñar. Uno de ellos fue la libertad de enseñanza y junto con ésta la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos. Derecho de los padres en oposición al derecho de los niños, justificativo éste que se reivindicaba desde filas liberales y que batllistas radicales como Ceruti Crosa y Grauert pretendían eliminar. Para los católicos, el derecho de educar a los hijos pertenecía a los padres, derecho al que nunca deberían renunciar ni mucho menos permitir ser

privados por el Estado. En sus argumentos, ponían énfasis en que aquél, desde su rol educador, no podía obligar a los hijos a recibir una educación contraria a las ideas o la conciencia de los padres. En este sentido, los padres cristianos debían defender sus sagrados derechos sobre la educación de los hijos y proporcionar a éstos una educación religiosa y moral que sólo en las escuelas católicas se les proporcionaba.

Pero no sólo estos dos «frentes» protagonizaron el pleito por la enseñanza. En este proceso también hay que destacar el rol desempeñado por las Iglesias protestantes (Geymonat). En líneas generales, éstas apoyaron e incluso promovieron algunas medidas secularizadoras. De acuerdo con Roger Geymonat, varias habrían sido las razones para este posicionamiento, entre las que destacan: el carácter minoritario dentro de una sociedad predominantemente católica, que habría conducido a los protestantes a identificar el impulso secularizador, en tanto anticlerical y anticatólico, como un fenómeno saludable y beneficioso para la sociedad en su conjunto y para sus propios intereses particulares; la clara vinculación con la masonería, así como la influencia de una de las corrientes teológicas en boga dentro del protestantismo latinoamericano de la época, llamado «evangelismo social» o «liberal» (Geymonat, 105-6).

No obstante estos apoyos, el mismo Geymonat señala que «mientras el proceso secularizador se mantuvo dentro de los límites anticatólicos y no violó la neutralidad frente al fenómeno religioso en general, el apoyo protestante se mantuvo. Pero cuando se pasó a formas antirreligiosas beligerantes, la alianza se rompió» (106). Por ejemplo, cuando en 1918 el Poder Ejecutivo envió un proyecto de ley reglamentando la enseñanza privada, los protestantes, a través de su órgano de prensa *La Idea*, se manifestaron en contra del mismo por lo que consideraban violentaba el derecho de sus pastores a enseñar. El artículo 9 de dicho proyecto prohibía a los miembros del clero o sacerdotes de cualquier religión enseñar en las escuelas privadas (Greising 2006, 112).

Este largo proceso de enfrentamiento entre la Iglesia y el Estado por la enseñanza, comenzó en 1877 con la aprobación del Decreto-Ley de Educación Común, que plasmó la laicidad parcial de la enseñanza en las instituciones públicas y culminó en términos generales con la Constitución de 1934 que estableció la libertad de enseñanza (Greising 2013). Durante este lapso hubo episodios de diferente intensidad en torno al debate por la enseñanza. Fue en el marco de este conflicto polarizado que se produjo la publicación del polémico libro. Polémico no sólo por el contenido sino por el destino que se le quiso dar por parte de las autoridades de la educación. Preocupaba a los católicos, además de considerarlo un plan «batllicomunista», la decisión del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal de adquirir ejemplares para ser distribuidos en los Institutos de Formación Docente, en las Bibliotecas Pedagógicas y en las Escuelas de 2º grado. También preocupaba la pretensión de declarar obligatoria su lectura en los programas de Pedagogía del Magisterio.

Si bien en 1927 ya habían transcurrido varios años de la separación constitucional de la Iglesia Católica y el Estado, el tema de la educación no había sido

aún saldado definitivamente. Las posturas del laicismo radical que expresaron los autores en el texto y las reacciones que provocaron en sus oponentes, daban cuenta precisamente de dicha tensión.

EL CONTEXTO POLÍTICO

Para el historiador Juan Oddone, la muerte de José Batlle y Ordoñez en 1929 marcó el fin de una tregua política que los partidos Blanco y Colorado habían acordado tácitamente al entrar en vigencia la Constitución de 1917 (Oddone, 104-105). Ese equilibrio de poder entre ambas fuerzas políticas había dado como resultado un período de estabilidad institucional, durante el cual el Poder Ejecutivo bicéfalo fue desempeñado por el Consejo Nacional de Administración, integrado por representantes de ambos partidos y por la figura del Presidente. A lo largo de esta década, dicho cargo fue ocupado por Baltasar Brum, José Serrato y Juan Campisteguy, tres connotadas figuras pertenecientes a distintos sectores del partido Colorado. Por su parte, el partido Nacional agrupó su liderazgo en torno a la figura de Luis Alberto de Herrera, representante de los grupos más conservadores y de Lorenzo Carnelli, asociado al «radicalismo blanco».

En términos generales, las investigaciones que se han focalizado en la década del veinte y los años previos al golpe de Estado de Gabriel Terra de marzo de 1933, han coincidido en afirmar que la participación política de las clases altas uruguayas (asociadas a los intereses empresariales y agropecuarios) a través de distintos organismos, contribuyeron a la consolidación de una tendencia conservadora prioritaria en el accionar político local. Según el historiador Gerardo Caetano (1993), esta politización conservadora se había desarrollado fundamentalmente para enfrentar el reformismo batllista de los años anteriores.

Las posturas conservadoras encontraron eco en la situación internacional del momento. La reacción autoritaria que se dio en varios países latinoamericanos recogieron «las resonancias del ascendente fascismo europeo, que en buena medida congeniaban con los reclamos coyunturales» (Caetano 1993,176) que, en el caso uruguayo, giraban en torno a la urgencia de la instalación de un poder central fuerte (estos sectores coincidían en su postura crítica respecto de la Constitución de 1917) y a la necesidad de un cambio ante una nueva irrupción del reformismo batllista (encarnado en nuevas figuras). De esta forma, el debate ideológico desatado en torno al fascismo, el comunismo, la política y la democracia se entrecruzó y confundió con otras polémicas de carácter local. Un ejemplo claro fue el debate que generó la publicación y circulación del texto de Grauert y Ceruti, significativamente tildado por la oposición como el «plan batllicomunista» para de la educación.

Precisamente, otra de las ideas convocantes del sector conservador (reclamo coyuntural) fue la del anticomunismo. El «peligro de la agitación comunista estimulada desde fuera» (Caetano y Rilla, 152) se concretó en la ruptura de relaciones

diplomáticas con la Unión Soviética tras acusar a su legación en Montevideo de constituir un foco de irradiación comunista.

La embestida conservadora se agudizó aún más cuando la crisis económica mundial comenzó a hacerse sentir en el medio local y el batllismo trató de responderle con nuevas soluciones reformistas, algunas de un inusitado corte radical. Así, las posibilidades sobre un golpe de Estado se unieron a un progresivo descreimiento en la democracia por parte de estos grupos conservadores. Ante el temor de una nueva irrupción batllista en ese particular contexto de crisis y totalitarismos de fines de la década del veinte y principios del treinta, las clases conservadoras entendieron que era imprescindible la derrota de esta fuerza política. Fue lo que intentaron hacer, por ejemplo, desde el Comité de Vigilancia Económica, creado en 1929.

En este clima de tensión local, entre los batllistas de la segunda época y las filas conservadoras,² e internacional, por el protagonismo de los ascendentes totalitarismos, se publicó y circuló el polémico libro *Los dogmas, la enseñanza y el Estado*, en el año 1927.

LOS AUTORES Y EL LIBRO

Julio César Grauert y Pedro Ceruti Cosa eran, en momentos de la publicación, dos prometedoras y jóvenes figuras del Partido Colorado, en particular del sector batllista radical de la segunda época. Sus lineamientos ideológicos tenían como sustento algunos conceptos tomados del marxismo.

Grauert realizó una actividad política muy breve, puesto que fue breve su vida. Falleció a los 31 años, víctima de un atentado durante la dictadura de Gabriel Terra. Fue abogado y periodista, fundador del órgano periodístico *Avanzar* (su primer número salió el 12 de julio de 1930), además de haber sido legislador departamental y nacional, electo por su agrupación política también denominada «Avanzar». Sus contemporáneos destacaban como uno de sus méritos haber publicado «uno de los libros más importantes sobre temas de educación que se conocen el país: *Los dogmas, la enseñanza y el Estado*» (Didizian, 4)

La Agrupación Batllista Avanzar fue fundada por Grauert en 1929, año de la muerte de José Batlle y Ordoñez, con el objetivo de constituir una agrupación política cuya base estuviera en el proletariado urbano de Montevideo, sector que desde su óptica no había intervenido como clase en las decisiones políticas hasta ese momento (Didizian, 14-15). Desde esta perspectiva, procuró darle al Partido Colorado su perfil personal incorporando el pensamiento social, económico e histórico del marxismo, aunque sin definirse como tal.

2 El historiador Raúl Jacob denominó este período como «segundo impulso reformista». Los conservadores antibatllistas se atrincheraron porque, a partir de 1926, aparecieron nuevamente leyes reformistas. Entre ellas, cabe citar en 1928 la creación del Frigorífico Nacional y en 1929, el primer proyecto de ley de ANCAP.

La matriz ideológica de esta agrupación política fue plasmada en los artículos publicados en *Avanzar*. Allí se definía a Batlle y Ordoñez como «la figura eje del proletariado americano», «abanderado del antiimperialismo» y del «anti latifundismo». Entendían que la sociedad uruguaya de entonces estaba sumida en una lucha de clases que enfrentaba, por un lado, a los «obreros y campesinos como vanguardia explotada» y, por otra, a la «burguesía industrial, banquera, mercantil y terrateniente, bien servida a menudo por el elenco político de ambos partidos tradiciones» (Rilla, 33). De allí que cuestionaran la propiedad privada y la herencia, y apoyaran especialmente el intervencionismo estatal como instrumento para construir la igualdad socio-económica.

En las elecciones de 1931 lograron representación en la Cámara de Diputados (un escaño que fue ocupado por Grauert) y dos representaciones en la Junta Departamental, aunque su presencia en estos escenarios políticos fue efímera. Sin embargo, fue suficiente para que sus intervenciones fueran catalogadas, por opositores e incluso partidarios colorados, de «comunistas», e incluso de presentar posturas que fueron vistas como más radicales que las del propio Lenin. El diario *La Mañana* se refirió a Julio César Grauert como «Demócrata o comunista». Para el editorialista, «Lenin resultó un pacífico timorato, puesto en parangón con estos revolucionarios de palabra terrorista, aunque apacible vida burguesa» (en Rilla, 39).

Pedro Ceruti Crosa (1899-1947) fue abogado e integrante del Partido Colorado (electo diputado nacional), también perteneciente al sector radical del batllismo. Sin embargo, al comenzar la década del treinta se afilió al Partido Comunista y militó junto a sus líderes históricos: Julia Arévalos, Servando Gómez y Rodney Arismendi. También desarrolló actividades como escritor. Su obra, *Crítica a Vaz Ferreira*, publicada en Montevideo en 1932, fue considerada como libro pionero en brindar una crítica marxista a la filosofía latinoamericana. También fueron de gran trascendencia sus editoriales en el órgano de prensa oficial del Partido, *Justicia*, del que fuera director. Interesaba a Ceruti Crosa los asuntos vinculados a la política de la Unión Soviética y la denuncia de los pretendidos planes bélicos «de los imperialismos anglo-yanqui germano fascistas», como solía definirlos.

Antes de afiliarse al Partido Comunista, en 1925, se alistó como abogado de El Socorro Rojo Internacional, una organización bolchevique cuya misión era defender a los encarcelados o perseguidos por cuestiones sociales y ayudar a sus familiares. Además, en Uruguay «realizó una amplia agitación de carácter político. Denunciaba ante la masa los crímenes de la reacción y promovía la solidaridad en conexión con toda la lucha de la clase obrera y el pueblo. Educaba de esta forma a la clase obrera en la solidaridad proletaria» (Gómez, 69). Esta labor lo hizo un activo militante contra la dictadura de Gabriel Terra y un gran defensor de los republicanos españoles.

Mientras ambos autores militaron dentro del batllismo radical, contaron con el apoyo de algunas figuras políticas de peso dentro del Partido Colorado como el Dr. Santín Carlos Rossi, presidente del Consejo de Enseñanza Primaria y

Normal. No obstante fueron rechazados por otros correligionarios, que veían con temor la radicalidad de sus posturas. Fue precisamente la simpatía que generaron ambos en el Dr. Rossi lo que determinó que prologara la obra avalando, con esa actitud, el contenido polémico del libro. Su sucesor al frente del Consejo fue el Dr. Eduardo Acevedo, quien continuó la misma línea de su antecesor y por ello fue cesado del cargo en 1933. Fue sustituido por el arquitecto José Williman, quien ejerció el cargo durante el período de Gabriel Terra e introdujo un vuelco importantísimo en la política educativa implementada hasta el momento. Se destacó por poner freno a toda iniciativa radical en materia de enseñanza, incluso proponer el retorno de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas.

La secularización y la obra como expresión del laicismo radical

El debate teórico en clave de revisión que se ha desarrollado en los últimos años en torno a los conceptos de laicidad y secularización, en particular acerca de su polisemia, ha incluido, además, nuevas visiones sobre los marcos interpretativos más tradicionales tales como la «la desprivatización de lo religioso» (Casanova) y una nueva visión de la «modernidad religiosa» (Caetano et al.). Frente al modelo «clásico» de secularización, que aceptaba como principal premisa la desaparición de la religión de la sociedad y veía a éste como un fenómeno lineal y unívoco, algunos científicos sociales propusieron la necesidad de plantear el carácter multidimensional del concepto, mediante el cual se produciría no una retracción del campo religioso sino una recomposición del mismo.³

Karl Dobbelaere, por ejemplo, concluyó que era necesario distinguir tres dimensiones en el concepto de secularización: 1) como proceso de laicización; 2) como un proceso de descenso de la participación religiosa, y 3) como un proceso de cambio religioso. La primera dimensión hacía referencia al proceso mediante el cual las instituciones sociales obtenían autonomía y adquirían ideologías, referencias y reglas de funcionamiento propias. En este sentido, según Dobbelaere «la religión se convierte en una institución junto con otras instituciones y pierde su pretensión globalizante» (8). La segunda dimensión estaba relacionada con el descenso de la práctica religiosa, del número de fieles y del debilitamiento de la autoridad de la Iglesia en la vida cotidiana de los creyentes. Para Dobbelaere ésta refería «al comportamiento individual» a la vez que medía «el grado de integración en corporaciones religiosas» (8). La tercera dimensión hacía referencia al proceso de cambio que sufre el campo religioso en su confrontación con la modernidad y a las transformaciones producidas en las instituciones religiosas y en el medio social que las rodea.

A nivel local y a la luz de estos debates de más largo aliento, el historiador José Pedro Barrán definió a la secularización como una progresiva autonomía de los comportamientos económicos, políticos y culturales, que se

3 Excede a los objetivos de este trabajo, de carácter deliberadamente descriptivo y no analítico, hacer un registro exhaustivo de la amplia bibliografía que se ha consultado para la realización del mismo.

acompañó «con la pérdida, también progresiva, del poder temporal, la autoridad y la influencia de la Iglesia y las asociaciones cristianas sobre el Estado, la sociedad civil y las conductas individuales» (12). Por su parte, Pablo Da Silveira en una reciente publicación, sintetizó algunos componentes del mismo fenómeno: en este sentido, la secularización comprendería dos procesos diferentes: la secularización de la sociedad y la secularización del Estado. La primera refiere «al proceso mediante el cual los hábitos y formas de vida de las personas se desvinculan del funcionamiento de las instituciones religiosas y se ajustan a normas que no necesariamente coinciden con las predicadas por las iglesias establecidas» (26). La secularización del Estado es «el proceso de separación institucional entre el Estado y las confesiones religiosas. Cuando este proceso se cumple, deja de existir una religión oficial, los ritos civiles se independizan de los religiosos y las iglesias dejan de influir sobre las decisiones políticas» (27). En algunos casos, ambos procesos se han dado en forma simultánea, como el caso uruguayo, en otros se han dado por separado, como el caso mexicano (un estado muy secularizado pero una sociedad muy religiosa). En este marco, para el autor, la laicidad es una manera específica en la que se puede concebir la secularización del Estado, cuyo origen fue Francia. Esta perspectiva laicista afirma que, para asegurar la separación del Estado y las confesiones religiosas, es necesario tratar a la fe como un hecho puramente privado, que sólo tiene significado para la vida de algunas personas, pero no para la sociedad en su conjunto (27).

En el caso uruguayo, podría afirmarse que la laicidad fue «hija» de la laicidad francesa, aunque devino más radical. Tanto aquí como en Francia, el término, desde que comenzó a generalizarse su uso, fue asociado al enfrentamiento entre clericales y anticlericales y a una versión particular del proceso de secularización caracterizado por las polémicas y las tensiones. Sin embargo, la aceptación por parte de los católicos uruguayos de un estado laico, separado de la Iglesia se dio en forma paulatina, cuando comenzó a visualizarse que la laicidad era una fórmula que garantizaba la convivencia plural. En este sentido, el Estado laico a partir de 1919 y de acuerdo a las estrategias que lo fueron moldeando en los años siguientes, implicó la garantía a la libertad de cultos, la tolerancia y la distinción de dominios entre éste y la Iglesia Católica.

Sin embargo, en este proceso de construcción de un pacto laico (Bauberot, 19) a partir de 1919, interesa señalar, como un momento significativo, la publicación del libro del Grauert y Ceruti Crosa, ya que generó repercusiones importantes. Para los opositores, el triunfo de esta propuesta podría haber significado dar marcha atrás en ese camino de pacto de convivencia pacífica entre la esfera laica y la confesional, establecida a partir de la Constitución, por la radicalidad de los contenidos planteados. En este sentido, los autores del texto presentaron una postura de laicismo combativo, radical y agresivo (desde la óptica de sus contrincentes) que buscó eliminar la religión dogmática de la vida social en el nombre de la libertad. No les conformaba el debilitamiento de las creencias y prácticas

religiosas sino que buscaban su desaparición. Como contrapartida, propusieron la sustitución de la religión dogmática por una religión y una fe laicas, de carácter racional.

La diferencia fundamental con otras posturas coetáneas a favor del laicismo y de la secularización de las prácticas religiosas, radicaba en el hecho de que ni siquiera preveía su repliegue hacia la esfera de lo privado. La propuesta era radical, pretendía su eliminación a la vez que imponía un único modo de convivencia social a todos los habitantes. Esta convicción no reconocía el significado que la religión podía tener para algunas personas en el ámbito de lo privado, directamente la negaba. De ahí la radicalidad y la identificación por parte de la oposición con la «sovietización de la enseñanza».

El libro fue organizado en dos partes, además del prólogo. En éste, Santín Carlos Rossi expuso su visión sobre los temas centrales en la disputa de la secularización de la enseñanza; luego, en la primera parte, los autores analizaron los aspectos que consideraban más «sobresalientes de la enseñanza tendenciosa», tales como el dogmatismo en su versión política, nacionalista, filosófica científica y religiosa reconociendo su interacción y complementariedad, en el sentido de cadenas de intereses que se volvían cadenas de principios dogmáticos. En la segunda parte, los autores propusieron debatir, en el plano jurídico, la naturaleza del derecho a enseñar. Para ello centraron su análisis en la enseñanza como fin del Estado, en el rol de la libertad de enseñanza, en el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos y en la capacidad de las instituciones de carácter privado de impartir educación primaria obligatoria.

El prólogo

En el prólogo, Rossi abordó los temas centrales en el pleito secularizador por la educación: moral y religión, el rol del Estado, las escuelas privadas confesionales, la libertad de enseñanza. Desde su óptica, la educación más adecuada para los tiempos en que vivía podía estar garantizada únicamente por el Estado, por lo que afirmaba que «toda teoría que reclame para el Estado «la organización y dirección» de la educación básica, como lo sostienen los bachilleres Grauert y Ceruti Crosa, se pone en el terreno inatacable del buen sentido común» (Rossi en Grauert y Ceruti Crosa, 10).

En este marco de pensamiento, para Rossi la enseñanza privada tenía «por únicas finalidades o el sórdido interés o el fanatismo dogmático» (10). Sus defensores, los religiosos, a la vez los más acérrimos enemigos del monopolio estatal de la educación por parte del Estado, reivindicaban «el dogma metafísico» en nombre de la libertad como principal argumento para defender sus posturas. Por tal motivo, Rossi llamaba a la opinión pública a discutir

valientemente esta clase de libertad en nombre de la Higiene, si no se quiere hablar en nombre del Progreso, y denunciarla como una «libertad para hacer daño», ni más ni menos que como las otras libertades que

también deforman la mentalidad individual ante la sociedad: libertad del alcohólico, libertad del jugador, libertad del rentista. (11)

Para el futuro Director de Enseñanza Primaria y Normal, la libertad que se reivindicaba principalmente desde filas católicas era una más de «esas libertades antisociales» (11) que debían ser abolidas «en nombre del Interés Social, numen soberano que debe inspirar todas las reglamentaciones que limiten o delimiten la acción de cada uno de nosotros en la sociedad» (11).

Rossi mantenía la línea argumentativa de los pedagogos laicistas en el sentido de defender la «moral laica» como la única capaz de formar a los educandos en los valores de la libertad, la solidaridad y el progreso rechazando de plano que una «moral religiosa», en particular la católica, pudiera ser sustento válido para tamaña empresa. A partir de críticas muy duras respecto a la religión y sus efectos en la mente de los estudiantes, reivindicaba para el Estado —por razones de «interés social y defensa de los derechos»— el monopolio estatal o, mientras éste no pudiera alcanzarse, amplios poderes de regulación y dirección estatales sobre los institutos de enseñanza privada, a los que veía sencillamente como «una amenaza». Tales conceptos, vertidos nada menos que por una figura política de la talla de Rossi, dio el marco de legitimidad para el que desarrollaron los jóvenes bachilleres a lo largo de todo el contenido de la obra.

Algunos componentes de «la enseñanza tendenciosa»

Si bien fueron varios los temas abordados por los autores, a los efectos del presente trabajo se seleccionaron algunos significativos de la postura del laicismo radical en la enseñanza. Se hará referencia a la propuesta de abolición de la enseñanza particular confesional, de la libertad de enseñanza, de los derechos de los padres a elegir la educación para sus hijos (sin abolir las obligaciones) y la abolición de la familia como institución social, todo ello enmarcado en el rol monopólico del Estado.

La tesis central del libro consideraba a la enseñanza privada nociva para la formación del niño, pues toda actividad particular tenía como fin la defensa de prejuicios e intereses que le eran propios. De allí que la propuesta fuera el monopolio estatal de la educación. A lo largo de la obra, los autores justificaron tales afirmaciones a partir de la convicción de la inexistencia de un concepto justo sobre los derechos del niño, lo que éste significaba para la sociedad y el respeto que merecía. Como consecuencia de estas ausencias, se habían permitido los mayores abusos de parte de la enseñanza confesional a través de «aquellos hombres que se habían empeñado en difundir sus creencias y sus pasiones» (27). En particular, los autores atribuyeron buena parte de la responsabilidad de este atropello a los padres quienes, en nombre de la libertad de enseñanza, se adjudicaron la potestad de elegir la mejor educación para sus hijos; si esa elección recaía en instituciones de carácter religioso, mayor era el peligro para la formación del futuro

del ciudadano. No les convenía el modelo republicano moderado de escuela estatal laica y moral laica en convivencia con escuelas privadas y confesionales, por lo que su planteo central fue la eliminación de éstas últimas y por ende la eliminación de la libertad de enseñar. La solución era el monopolio estatal de la educación.

Para los autores, el dogmatismo de la enseñanza religiosa tenía su base en el proselitismo, que aprovechaba el momento de mayor vulnerabilidad de la conciencia, como era el de la infancia, para imprimir «el sello de la inefabilidad» (64). Reconocían en «la enseñanza tendenciosa y dogmática», en especial la católica, tres medios de divulgación: «lo maravilloso o testimonio de los milagros, la autoridad del representante de dios, el temor al castigo divino y al diablo» (64-65), a los que consideraban una lamentable equivocación.

Sobre el aspecto milagroso, señalaban que la equivocación más notoria radicaba en destacar que el mundo solamente se regía «por leyes caprichosas de la divinidad» y citaban ejemplos bíblicos, tales como «el extraordinario poder de Moisés, que después de hablar con Jehová, pegó con su vara en la peña de Horeb y salió agua para que beba todo el pueblo exiliado» (80) o la «adoración de una víscera, como el llamado sagrado corazón de Jesús, que emite como un sol, rayos esplendentes» (80). Estos aprendizajes recibidos en los bancos de las escuelas moldeaban, según los autores, la visión milagrosa del mundo limitando la capacidad del niño para encontrar por sí mismo los secretos de la naturaleza. Afirmaban que «educar a los niños impidiendo todo examen, toda duda, toda discusión, todo vuelo es el atentado más brutal, más injusto que se comete al amparo de la ley» (85).

Más peligrosa resultaba esta enseñanza si era transmitida por el sacerdote, símbolo de la obediencia por su carácter de representante de Dios. La figura del sacerdote-maestro impedía al niño cuestionar sus enseñanzas, a riesgo de ser sometido a castigos o represalias más graves. Fustigaban así el derecho que se atribuían los religiosos en calidad de maestros para transmitir sus verdades a los niños aprovechando su natural «pasividad» (91). De ahí la convicción extrema de que «cada niño del país debía recibir obligatoriamente una enseñanza laica» (186) garantizada por el Estado y transmitida por la figura del filósofo, a quien ubicaban en las antípodas del sacerdote. En este sentido afirmaban, junto con el filósofo francés Jean-Marie Guyau, que «el filósofo enseña, el otro revela; el uno trata de dirigir el razonamiento; el otro aspira a suprimirlo [. . .] el uno despierta la inteligencia; el otro tiende a adormecerla en mayor grado» (200). Agregaban, además que «cuando se habla de Dios, el hombre debe callarse y con mucha más razón el niño. Así como los errores casi siempre inofensivos cuando es un filósofo quien lo enseña, se hacen graves y peligrosos si es un sacerdote, que habla en nombre de Dios, quien cierra “al instante” el cerebro de los niños, una vez que hizo penetrar la fe en ellos» (200). Esta revelación ocurrida en la infancia se volvía, para los autores, imposible de revertir en los años siguientes.

Si bien las críticas a los métodos de enseñanza de la escuela confesional eran compartidas con los laicistas moderados, en el sentido de que no se adecuaba, por su carácter dogmático y prejuicioso, a los avances de la modernidad, éstos no plantearon su desaparición. José Pedro Varela, por ejemplo, aceptaba la coexistencia de la escuela pública laica con las escuelas privadas de carácter confesional. Las primeras tenían para el pedagogo un fin social, mientras que las segundas perseguían un fin religioso. Además, si en las escuelas públicas los niños conocían los principios morales que servían de fundamento a la sociedad, éstos, ya ciudadanos, podían respetar la libertad de conciencia y el derecho a profesar las creencias que juzgaran verdaderas. Para Grauert y Ceruti Crosa, estas concepciones eran inaceptables, entre otras razones porque consideraban que la libertad de conciencia a la que hacía referencia Varela no era otra que la de los padres.

Con respecto al rol de los padres en la elección de la educación de sus hijos y la consecuente libertad de enseñanza, los autores desplegaron una peculiar justificación de carácter jurídico. Tenían la plena convicción de que la solidaridad social era el fundamento principal del Derecho. Como «la enseñanza tendenciosa» comprometía esa solidaridad, pues formaba conciencias particularistas, el Estado, en su rol por velar, mantener y preservar dicha solidaridad humana, debía intervenir, aunque ello implicara inmiscuirse en los intereses individuales. Desde esta perspectiva conceptual, el Estado, en nombre de la solidaridad social, debía asegurar a los ciudadanos una enseñanza libre «de tendencias». Dentro de éstas incluían, para escándalo de los opositores, el derecho y la obligación de los padres a nutrir, criar e instruir a los hijos, sea proporcionándoles la educación o eligiendo a los maestros. Frente a estos atropellos, catalogados de intereses absolutamente individuales y reflejo del sometimiento de los hijos a la patria potestad de los padres (129), los autores reivindicaban para el niño —y reclamaban al Estado— «las garantías que lo liberaran de los caprichos paternos haciéndolo apto, eficaz, libre para su futura colaboración solidaria» (130). De estas afirmaciones se desprendía la idea de que todo lo que el Estado hiciera a favor del progreso de la sociedad no podía ser considerado un atentado contra los derechos individuales, porque éstos, desde esta perspectiva de análisis estaban asociados a los intereses del «hombre social».

Tales convicciones condujeron a los autores a cuestionar el modelo de familia imperante, al reducir o limitar los derechos de los padres con el objetivo de evitar la «enseñanza tendenciosa». Afirmaban que «la desaparición del núcleo familiar supone la revolución más grande y saludable que en un lejano porvenir se cumplirá fatalmente» (144). Una vez desaparecido, la igualdad de aprendizaje sería una realidad. Pero como aún se estaba lejos de consolidar tan anhelado fin, los autores propusieron «dentro de lo razonable de hacer en una primera instancia», que el Estado «le haga perder el derecho de elegir el maestro», implementando el monopolio estatal de la educación.

En este marco, la formación de las mujeres también fue tema de análisis en la publicación. Los autores resaltaban el desfase entre la enseñanza dogmática

y el espacio social ganado por la mujer, quien estaba dejando de ser la «hembra hermosa» de la burguesía (94). Afirmaban que «la vida moderna por sí sola, se encarga de declarar absolutamente absurdo el pretendido sistema de frenos religiosos. La mujer, que tendrá un futuro de trabajo similar al del hombre, necesariamente requiere de una educación igual a la de éste» (100). Sumaban entonces un nuevo argumento para oponerse a la enseñanza religiosa, ahora destinada al «sexo devoto».

Pero la propuesta de monopolio estatal de la educación no sólo buscaba la desaparición de las escuelas confesionales. También arremetieron contra los emprendimientos laicos de carácter particular. Fundamentaban esta propuesta en el pretendido carácter comercial de estos institutos de enseñanza, los cuales —desde su perspectiva— contribuían a generar una escuela solamente dirigida a los niños ricos (189). Citaban el ejemplo de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, a la que le reconocían un origen popular, pero que rápidamente pasó a ser sustento de una escuela de elite. El carácter nacionalista (étnicas) de algunas de estas escuelas también representaban un peligro para los autores.

CONCLUSIONES

Si bien el libro abunda en varios aspectos, el objetivo del presente trabajo obligó a realizar una cuidadosa selección en relación a la propuesta de monopolio estatal de la educación. Quedaron fuera de este análisis asuntos tales como la visión que los autores presentaron en relación al dogmatismo «político», «nacionalista» y «filosófico científico».

En cuanto a la propuesta de enseñanza de Grauert y Ceruti Crosa, ésta fue de una radicalidad extrema, manifestación clara de la matriz ideológica política de los autores. Si bien en el año de la publicación los autores eran militantes del batllismo radical, la oposición (fundamentalmente católica y nacionalista) vio en la obra una clara influencia marxista. Prueba de ello fue la publicación en 1931 de un folleto donde se recopilaron los artículos aparecidos en el diario *El Demócrata* a propósito de la publicación del libro. Dicho folleto se denominó «Esclavitud de la enseñanza. Plan batlli-comunista».

Si bien los términos del contenido del libro eran los motivos centrales de preocupación de los artículos publicados en el citado periódico, la razón de su compilación en un folleto fue la decisión del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal de adquirir ejemplares suficientes del libro como para distribuir en los Institutos Normales, en las Bibliotecas pedagógicas y en las escuelas, así como la obligatoriedad de incorporarlo en los programas de magisterio. El folleto alertaba entonces sobre la ideologización en la formación de los futuros educadores.

Los temores de la oposición no eran infundados, más en el contexto de ascendente conservadurismo, como se ha mencionado. El libro no sólo tiraba por tierra las más caras convicciones del catolicismo: la enseñanza religiosa, la libertad de

enseñanza, el rol de la familia cristiana sino que además contaba con el aval del Dr. Santín Carlos Rossi, presidente del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal en el momento de la publicación del folleto. Lo que llamaba poderosamente la atención desde las filas opositoras era la gran contradicción en quienes se decían defensores del liberalismo y por tanto de las libertades en general, pero que asumían una postura favorable a adjudicarle al Estado el rol fundamental como agente educador, incluso trascendiendo o desbordando la decisión de los padres al elegir la educación de sus hijos. Ir en contra de la libertad de enseñanza era ir también en contra de todas las demás, en especial de aquella que consideraban la más importante: la libertad de pensamiento.

Los acontecimientos políticos ocurridos después volvieron a poner una vez más el «freno» a los «impulsos» reformistas, por lo que las pretensiones monopólicas no prosperaron. Los sectores que apoyaron a Terra entendían que era necesario reformar la enseñanza, en particular la primaria y su tendencia «bolchevizonte» e «internacionalista» (Ruiz) heredada del período anterior. Por ello, se destituyeron a casi todos los integrantes del Consejo de Enseñanza Primaria (a excepción de Emilio Verdesio), se redujo el número de integrantes y se designó al frente del mismo al arquitecto José Claudio Williman.

Tal como señala Ruiz en su investigación, Eduardo Acevedo, sucesor de Santín Carlos Rossi, no era confiable para las nuevas autoridades, desde el momento en que adhirió a los contenidos de la obra de Grauert y Ceruti Crosa, promotores a su entender de «la entronización del soviétismo en la enseñanza» (37). Por el contrario, Williman tenía otros planes para la enseñanza primaria tales como reformas programáticas en los estudios normalistas, endurecimiento del control a los maestros y la resignificación del concepto de patria y nación, entre otros. Tal vez la propuesta más polémica fue la del retorno de la enseñanza religiosa a las escuelas públicas, aunque, de acuerdo con el propio Williman, no se trataba de restablecer la religión católica ni el dogmatismo ni el culto sino enseñar al niño la idea de Dios como principio creador, como explicación de la trascendencia.

No obstante este nuevo viraje en la política educativa del gobierno, que retomó la vía del conservadurismo educativo, ahora al frente de Gabriel Terra, no se avanzó en clave extremista. El pleito de fondo, si bien no consagró vencedores, contribuyó a consolidar en el imaginario uruguayo una cierta convicción establecida durante décadas que transfirió una mayor legitimación de la enseñanza pública frente a la privada. De cualquier modo, y como había acontecido desde los comienzos mismos del proceso de secularización, las mayores resistencias ante los embates laicistas más radicales provinieron de la acción de los centros católicos de enseñanza.

A partir de entonces, el libro de Grauert y Ceruti Crosa se transformó, para el imaginario laicista radical, en el emblema del proyecto educativo por el que país debía optar, convicción alimentada por el mito creado en torno a uno de sus autores, Julio César Grauert, una las primeras víctimas de la dictadura terrista;

para sus opositores, fue la propuesta más «antirreligiosa, hiriente y ofensiva avallada por la educación pública», tal como lo recordara muchos años después, el político católico Tomás Brena.

BIBLIOGRAFÍA

- Anales de Instrucción Primaria*, Tomo 30, julio-diciembre. Montevideo, 1931.
- Ardao, Arturo. *Racionalismo y liberalismo en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 1962.
- Arteaga, Juan José. «La Iglesia en el Uruguay» en Villegas S.J, Juan, María Coolighan Sanguinetti y Juan José Arteaga. *La iglesia en el Uruguay: libro conmemorativo en el primer centenario de la erección del obispado de Montevideo, primero en el Uruguay, 1878-1978*. Montevideo: Instituto Teológico del Uruguay - Barreiro y Ramos, 1978.
- Barrán, José Pedro. *La espiritualización de la riqueza. Catolicismo y economía en Uruguay (1730-1900)*. Montevideo: Banda Oriental, 1998.
- Bauberot, Jean. «La construcción sociológica de la laicidad en objeto de estudio» en Da Costa, Néstor, Vincent Delacroix y Erwan Dianteill (eds.) *Interpretar la modernidad religiosa: teoría, conceptos y métodos de América Latina y Europa*. Montevideo: CLAEH, 2007.
- Bazzano, Daniel, Carlos Vener, Álvaro Martínez y Antonio Carrere. *Breve visión de la Iglesia en el Uruguay*. Montevideo: OBSUR, 1993.
- Brena, Tomás. *El pensamiento y la acción social de los católicos en el Uruguay*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1980.
- Caetano, Gerardo. *La República conservadora (1916-1929)*. Montevideo: Fin de Siglo, 1993.
- . «Laicidad, ciudadanía y política en el Uruguay contemporáneo: matrices y revisiones de una cultura laicista» en *Revista Cultura y Religión*, vol. VII, n.1, enero-junio 2013, pp.116-39. Disponible en <http://historyandreligion.com/2013/07/feroni-julian-resena-de-catolicismo-y-secularizacion-argentina-primeramitad-del-siglo-xix-de-valentina-ayrolo-maria-elena-barral-y-roberto-di-stefano-coords/> [Accedido el 5 de febrero de 2014].
- Caetano, Gerardo y José Rilla. *Historia del Uruguay de la colonia al Mercosur*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1994.
- Caetano, Gerardo y Roger Geymonat. *La secularización uruguaya, I. Catolicismo y privatización de lo religioso*. Montevideo: Taurus, 1997.
- Ceruti Crosa, Pedro y Julio César Grauert. *Los dogmas, la enseñanza y el Estado*. Buenos Aires: Agencia General de Librería y Publicación, 1931.
- Da Silveira, Pablo. «Libertad de enseñanza, libertad religiosa, secularización y laicidad: límites confusos y falsas asociaciones» en *Páginas de educación*, vol. 5, n.1, 2012, pp.17-35.
- Didizian, Kurken. *Julio César Grauert: discípulo de Batlle*. Montevideo: Avanzar, 1967.
- Dobbelaere, Karel. *Secularización: un concepto multidimensional*. México, Universidad Iberoamericana, 1994.
- Esclavitud de la enseñanza. Plan Batllicomunista*. Folleto de *El Debate*, 1931.
- Geymonat, Roger. «Terceros en discordia. Protestantismo y secularización» en Caetano, Gerardo, Roger Geymonat, Carolina Greising y Alejandro Sánchez. *El Uruguay laico. Matrices y revisiones*. Montevideo: Taurus, 2013.
- Gómez, Eugenio. *Historia del Partido Comunista hasta 1951*. Montevideo: ECO, 1990.
- Greising, Carolina. «¿Formar uruguayos? ¿educar alemanes? El caso del Colegio Alemán de Montevideo en el debate por la educación (1857-1920)» en *Cuadernos del CLAEH*. Montevideo: CLAEH, 2006.
- . «Los pleitos por la educación» en Caetano, Gerardo, Roger Geymonat, Carolina Greising y Alejandro Sánchez. *El Uruguay laico. Matrices y revisiones*. Montevideo: Taurus, 2013.
- Marcel Lunay. *L'Église et le École en France, XIX-XX siècles*. París: Desclées, 1988.

- Methol Ferré, Alberto. *Las corrientes religiosas*. Nuestra Tierra n.35. Montevideo: 1969.
- Odone, Juan. *Uruguay entre la depresión y la guerra, 1929-1945*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria - Facultad de Humanidades y Ciencias, 1990.
- Pérez, Abel J. *Algunas ideas sobre nuevas orientaciones de la enseñanza*, Montevideo: El Siglo Ilustrado, 1915.
- Pérez, Abel J. *Memoria del Inspector. Anales de Instrucción primaria*, año 1, tomo 1, abril-diciembre, Montevideo, 1903.
- Rilla, José. «Julio C. Grauert, una promesa truncada» en *Hoy es Historia*, n.4, Montevideo, 1984.
- Ruiz, Esther. *Escuela y dictadura, 1933-1938*. Montevideo: Universidad de la República - Facultad de Ciencias de la Educación, 1997.
- Santa Ana, Julio de. «El proceso de secularización en el Uruguay: sus causas y resultantes» en AA.VV. *Aspectos religiosos de la sociedad uruguaya*. Montevideo: Centro de Estudios Cristianos, 1965.
- Soler, Mariano. «Instrucción Pastoral sobre Educación» en *La Semana Religiosa*, Montevideo, 4 de enero de 1894.
- Villegas S.J, Juan, María Luisa Coolighan Sanguinetti y Juan José Arteaga. *La iglesia en el Uruguay: libro conmemorativo en el primer centenario de la erección del obispado de Montevideo, primero en el Uruguay, 1878-1978*. Montevideo: Barreiro y Ramos - Instituto Teológico del Uruguay, 1978.

PRENSA

- El Bien Público*. Montevideo, 16 de febrero de 1925
- El Siglo*. 23 de diciembre de 1917
- La Mañana*. Montevideo, 8 de enero de 1918.
- La Semana Religiosa*. Montevideo, 4 de enero de 1894.

Recibido el 11 de noviembre de 2013
Aceptado el 22 de enero de 2014

La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública, de Henry Giroux. Montevideo: Criatura Editora, 2012. 214 págs.

Luego de un considerable período, volvemos a contar con un texto del pedagogo estadounidense Henry Giroux (Rhode Island, 1943). Como bien lo señala Pablo Martinis en su prólogo, la prolífica obra suya de la década de los noventa del siglo pasado fue la que llevó a Giroux a su amplio reconocimiento en el campo de la educación, entre los intelectuales de las más diversas disciplinas y en el propio debate público. En este sentido, corresponde situar el presente texto en una continuidad teórica que nos llega desde *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (1992) y *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (1993), en los que Giroux desarrolló sus postulados fundamentales en torno a una nueva perspectiva pedagógica llamada «teoría de la resistencia»: en un contexto de afirmación de corrientes neoliberales en todo el continente americano, Giroux invitó a pensar la educación como ámbito de resistencia ante la propagación de la desigualdad intentando evitar caer en voluntarismos ingenuos y resignaciones ante la posibilidad de ejercer la crítica.

La misma década de los noventa fue testigo de otros de sus aportes, con la ampliación y la profundización de su argumentación: *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular* (1996), *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas*

educativas (1997) y *Sociedad, cultura y educación* (1999, junto a Peter Mc Laren). En ellos, se aprecian, desde diversos ángulos y puntos de partida, los principales pilares de la construcción de una pedagogía crítica: «a) la posibilidad de concebir la educación como un ámbito en el que se procesan formas de reproducción y promoción de las desigualdades, y, a la vez, como un espacio para los procesos de resistencia y transmisión de formas alternativas de ver el mundo e intervenir en él; b) la recuperación de los educandos como sujetos políticos que portan una historia y construcciones culturales particulares vinculadas a posiciones de género, raza y clase social; c) La visualización de los docentes como intelectuales y trabajadores de la cultura, trascendiendo la noción de técnicos [...], y d) la construcción de la educación como una esfera pública, fundamental para el desarrollo y la profundización de una sociedad radicalmente democrática» (12).

En el presente texto, Giroux retoma estos lineamientos centrales y los coloca en diálogo con el momento actual que vive Estados Unidos, en particular con relación a la política educativa impulsada por Barack Obama y su secretario de Educación, Arne Duncan. Así, Giroux muestra la potencia y la vigencia de su reflexión pedagógica como crítica a un estado actual de las cosas, caracterizado por prácticas educativas subordinadas a una lógica impregnada por la evaluación a través de pruebas estandarizadas postergando intercambios, debates y una formación en el pensamiento crítico que no necesariamente se puede y/o debe cuantificar; y también prácticas educativas que se desarrollan en un contexto cultural en que predominan lógicas de espectáculo y entretenimiento y que no habilitan los intercambios más profundos sobre temas complejos de la sociedad.

Según Giroux, en Estados Unidos predominan actualmente discursos sobre la educación que son despolitizadores, que restringen la pedagogía a un conjunto de técnicas a aplicarse en la comunicación de conocimientos revistiendo de carácter neutral al hecho educativo y postergando una formación docente que se pregunte sobre cuáles son los conocimientos pertinentes y por qué, qué relación guardan con una formación para la vida en común, qué relación tienen con la cultura, etcétera. De esta forma, predomina una lógica instrumental que valora a la educación que transmite ciertos contenidos y construye «una mejor fuerza laboral» (164).

Pero su crítica más aguda se centra en los procesos que tienden a socavar a la educación pública destruyendo, de esta manera, uno de los pocos ámbitos donde desarrollar la formación para la democracia. En particular, enumera distintas iniciativas en diferentes estados del país que confluyen en esta dirección: apoyo de empresas y otras organizaciones a escuelas que muestren mejores puntajes en las pruebas de evaluación mediante la exención de cargas fiscales; recortes del presupuesto público para salvaguardar de la bancarota a las organizaciones financieras que, con su especulación, condujeron a la crisis del 2008 en lugar de asignarlo a la educación pública corriendo el riesgo de perder cargos docentes; modalidades de contratación flexible según disciplinas y cargas horarias que cada escuela considere pertinentes colocando a los docentes «entre la espada y la pared», según los resultados que muestren las pruebas.

Más allá de estas acciones, Giroux critica fuertemente los discursos que les dan sustento y que crean una atmósfera cultural contra la educación. Además, se generan desde ámbitos diversos y por

personas que participan de distintos espacios, como Bill Gates, el ya citado Arne Duncan, el alcalde de Nueva York Michael Bloomberg (2002-2013), entre otros: «Se trata de un discurso que coloca a los gerentes de valores de fondos de protección por encima de los docentes, a la privatización por encima del bien público, a la gestión por encima del liderazgo y a la capacitación por encima de la educación» (143). Ello se traduce en, por ejemplo, recompensas monetarias para los estudiantes con mejores calificaciones. Algunos de ellos, intentando continuar esta «carrera hacia lo alto» (*Race to the Top*, así se denomina el programa para subvencionar escuelas públicas), se endeudan fuertemente para intentar asociar su titulación a un prestigio institucional que les pueda brindar mejores herramientas de inserción en el mundo del trabajo. De esta forma, y avanzando en la conformación de un círculo vicioso, los directores generales se enriquecen con el traspaso de fondos públicos correspondientes a estas deudas que, en ocasiones, se les vuelve incobrables al Estado.

Por lo tanto, lo que domina transversalmente el texto es esa preocupación por una avalancha discursiva, de corte neoliberal, que convierte la educación en capacitación individual en lugar de formación ciudadana, deglución de conocimientos en lugar de un análisis crítico de los mismos y simplificación del lenguaje para transmisión de hechos preacordados en lugar de un lenguaje claro y riguroso que pueda habilitar a diferentes comprensiones y/o significados de los distintos contextos históricos. Más aún, en Giroux la preocupación pasa a ser indignación cuando estos procesos se abordan en una lógica militarizada, según la cual quienes no obtienen determinados estándares, apoyos, logros,

etcétera, pueden ser expulsados, amonestados, sancionados y, aunque no lo sean inmediatamente, se produce la estigmatización social que los relega de la aceptación social y los condena a permanecer al margen.

De todos modos, Giroux hace hincapié en cómo este estado de las cosas afecta principalmente a la educación superior y a la tarea de académicos e intelectuales, y lo hace por un doble motivo: 1) porque es su principal ámbito de vínculo con la educación y 2) porque concibe a los institutos técnicos y las universidades como ámbitos privilegiados para el desarrollo de la reflexión, la generación del conocimiento y la formación ética para su aprovechamiento responsable, el diálogo con las problemáticas sociales actuales y la búsqueda de respuestas, etcétera. Critica ásperamente la lógica empresarial que impele a los académicos a realizar productos que sólo las normas de la propia universidad juzga como de excelencia perdiendo contacto con las problemáticas que impactan en la sociedad; también critica a la sensibilidad cultural que se ha instalado, por la que problematizar y complejizar algunos asuntos parece ir a contracorriente y contra el sentido común dejando a los intelectuales prácticamente en un lugar de ridículo que ha llevado también a que muchos académicos eviten el compromiso público.

Más aún, Giroux integra, junto con Noam Chomsky, Stanley Aronowitz, Pierre Bourdieu y Slavoj Žižek, entre otros, un grupo de académicos que concibe su reflexión y su acción únicamente si está comprometida con «la responsabilidad de ingresar en el ámbito público sin temer tomar posición y generar controversia, funcionando como testigos morales, despertando la conciencia política, estableciendo conexiones con aquellos elementos del poder y de la política que a menudo están ocultos de la vista del público, y recordando al “auditorio las cuestiones morales que pueden esconderse en el clamor y barullo del debate público”» (191). El desafío no resulta sencillo a la luz de su crítica realizada, pero no en vano el texto finaliza con la recuperación del legado de Paulo Freire. Según Giroux, en él podemos referirnos a una esperanza que no es ingenua sino que se trata de «un acto de imaginación moral que habilitaba a educadores y otros a pensar de otro modo para también actuar de otro modo» (210). De alguna forma, esta esperanza se une a aquella resistencia, planteada inicialmente hacia los noventa y que, como nos muestra este texto, continúa constituyendo la columna vertebral del pensamiento de Giroux.

Álvaro Silva Muñoz

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY
INSTITUTO SUPERIOR SALESIANO

Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria, de María García Alonso y Gabriel Scagliola (coords.) Montevideo: Consejo de Formación en Educación (ANEP), 2012. 629 págs.

Este es un libro singular que, como afirma su coordinadora María García Alonso, se asemeja a una tela formada por retazos, un compendio de más de 600 páginas de fuentes primarias sobre una experiencia rescatada del olvido: las Misiones Socio-Pedagógicas de Uruguay, reunidas gracias a un intenso trabajo colectivo que ha implicado a maestros, investigadores y a quienes fueran sus propios protagonistas.

Las Misiones Socio-Pedagógicas uruguayas, iniciadas en los cuarenta, consistieron en «intervenciones educativas de abordaje interdisciplinario» en los rancheríos del interior del Uruguay, donde existía un alto índice de pobreza económica y cultural. Su propósito fue tanto de carácter social como de formación para maestros y estudiantes de los Institutos Normales y la Universidad, que participaron en ellas voluntariamente tanto a través de Centros de Misiones como por medio de la Extensión y Acción Social de la Universidad de la República (participaron en las Misiones sobre todo estudiantes de magisterio, agronomía, medicina y odontología). Los misioneros realizaron tareas de extensión cultural y educativa, acciones de apoyo pedagógico a los maestros rurales, intervenciones en temas agrícolas, así como campañas sanitarias y de enseñanza de la higiene. Por otra parte, hicieron una importante labor de recolección de datos y confección de estadísticas sobre las condiciones de vida en los rancheríos.

El origen de este libro fue una exposición celebrada en el Museo Pedagógico José Pedro Varela de Montevideo en octubre de 2009 bajo el título de «Las Misiones Sociopedagógicas entre España y América: México-España-Uruguay». La labor de recolección de datos, testimonios, documentos y objetos para esta exposición —que llevó a cabo la profesora de Antropología de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España) María García Alonso y el maestro uruguayo Gabriel Scagliola, con la colaboración de la directora de los Institutos de Formación Docente de Montevideo Cristina Hernández y otros profesores de los Institutos Normales del país— alentó a los protagonistas de aquellas misiones a volver a reunirse, contar sus memorias, desempolvar sus viejos álbumes de fotografías y sacar viejos recuerdos de sus cajones rompiendo, no sin una cierta desconfianza inicial, el silencio que les había impuesto la dictadura. Una acción admirable desde todos los puntos de vista, de la que he sido testigo emocionada.

En este trabajo de recuperación de la memoria de las Misiones uruguayas se ha reconocido como antecedente de las mismas a las Misiones Culturales surgidas a raíz de la Revolución Mexicana, así como a las Misiones Pedagógicas de la Segunda República española, a las que se dedican sendos capítulos en este libro, a cargo de Juan Luis Sariego y Eugenio Otero, respectivamente. Por otra parte, el libro no sólo da importancia a la labor social que se llevó a cabo en las Misiones, sino también a lo que esta iniciativa supuso para denunciar ante las autoridades y la opinión pública uruguayas de su tiempo el estado de miseria en el que se vivía en los rancheríos, en los bordes de las grandes estancias del interior del país, donde los campesinos no tenían derecho a la tierra y sobrevivían en condiciones deplorables con escasos medios de subsistencia, pero donde sí llegaba, aún en condiciones muy modestas, la escuela rural.

Por ello, junto a testimonios de la época sobre el significado de las Misiones, el libro incluye también una parte en la que se recogen testimonios acerca de los rancheríos como un problema social del Uruguay.

La parte central del libro se dedica a documentar cada una de las Misiones llevadas a cabo en los años cuarenta, cincuenta, sesenta y setenta, en orden cronológico reproduciendo, para cada una, fotografías, informes y estadísticas realizadas por los misioneros, recortes de prensa, artículos de revista y de la prensa estudiantil y del magisterio, canciones, etc. Igualmente, se recoge información sobre los Congresos de Misiones que consiguieron, en los años cincuenta, que estas iniciativas se oficializaran y contaran con una asignación presupuestaria propia. Así, se compilan los nombres de todos los misioneros que participaron en estas experiencias desde su origen. Entre ellos figuran maestros muy reconocidos del magisterio uruguayo, como Julio Castro, asesinado por la dictadura en los años setenta, o el venerable maestro de origen catalán Miguel Soler Roca, uno de los más entusiastas testigos y protagonistas de aquella época, que ha colaborado en la recuperación de la memoria de estas Misiones. A raíz de esta experiencia de recuperación de la memoria se ha puesto en marcha en Uruguay un ambicioso proyecto para ampliar la investigación sobre el patrimonio de todas las instituciones educativas del país, que incluye un plan para la formación de los maestros en la conservación de archivos, técnicas museísticas y recuperación de fuentes orales, entre otras competencias necesarias para este trabajo. Todo ello debe servir «para mitigar el corte en la transmisión de la experiencia educativa de una o más generaciones a las siguientes» (26) que se produjo por la cruel dictadura de los setenta y que ocultó a los maestros la gran tradición pedagógica del Uruguay. Para ello, se han organizado encuentros entre los viejos misioneros y los

jóvenes estudiantes de magisterio. De lo que se trata, como afirma la directora de los Institutos Normales de Montevideo, es no sólo de entender y recuperar un periodo significativo de la historia de la educación uruguaya sino también de incentivar la reflexión sobre el futuro de la misma.

Creo que no es casual que la preparación de este libro y de la exposición que le precedió coincidiera con la fundación de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación en octubre de 2010, cuya primera Comisión Directiva estuvo presidida por un antiguo misionero, el profesor Jorge Bralich, también activo colaborador en la preparación de este libro y convencido defensor de la necesidad de recuperar la memoria de la educación uruguaya, a la que él ya ha contribuido con una buena cantidad de investigaciones.

Terminamos esta reseña con unas frases que sirven de presentación al libro y que dan cuenta no sólo del tipo de trabajo que ha dado lugar a esta obra, sino también del proceso que su publicación ha puesto en marcha: «Los textos que aquí se presentan son una muestra de lo que fueron las misiones socio-pedagógicas uruguayas, desde sus inicios en 1945 al comienzo de la década de los setenta. No se trata en modo alguno de un recuento exhaustivo sino de un registro fragmentado donde el azar ha tenido mucho que ver. Está aquí casi todo lo que encontramos [. . .]. Desde los institutos de formación docente del país hacemos un llamamiento a aquellas personas que puedan aportar documentación o testimonios para ahondar en el conocimiento de este movimiento misionero. Los IFD, constituidos en verdaderos centros de memoria de la educación, se encargarán de custodiarlos y difundirlos por todos los medios a su alcance» (7).

Gabriela Ossenbach

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (MADRID)

Convocatoria a 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 o discusión teórica 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 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».

Los árbitros tendrán tres semanas para la evaluación del artículo. Al cabo de este período, hacen sus observaciones de acuerdo con 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 deben 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 cuatro palabras clave. **Título, resumen y palabras clave deben ser escritos en español e inglés.**
- Las referencias bibliográficas deben aparecer en el cuerpo del texto y entre paréntesis figurando el apellido del autor (Arnold) junto con el año de edición en caso en que se trate de más de un trabajo (Arnold 2005). Si la referencia es textual debe aparecer el texto entrecomillado agregando en la referencia el número de página donde figura (Arnold, 93) o (Arnold 2005, 93). Si la referencia textual siguiente es del mismo autor y obra pero figura en otra página, sólo se incluye el número de página al final de la cita (95).
- Si la referencia es textual y sobrepasa las cinco líneas, debe aparecer en párrafo aparte y con sangrado, con la referencia al final del párrafo y siguiendo las mismas normas mencionadas.
- Los artículos deben incluir al final una bibliografía final de acuerdo con las siguientes reglas:

Cita del libro de un autor:

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

Cita del capítulo de un libro

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

Cita del artículo en una revista:

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

Autor corporativo:

UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005*. París, 2005. Disponible en <http://portal.unesco.org/education/es/> [Accedido en octubre de 2011].

Los trabajos deben enviarse como adjuntos a paginas@ucu.edu.uy

Fecha límite de presentación para el próximo número: 15 de agosto de 2014

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