

PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Universidad Católica
DAMASO A. LARNAÑA • URUGUAY

Volumen 3. Año 3. Montevideo. 2010.

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista arbitrada de frecuencia anual de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. La publicación se encuentra indizada en Latindex.

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

EDITOR

LEANDRO DELGADO
ledelgad@ucu.edu.uy

COMITÉ EDITORIAL ASESOR

ADRIANA ARISTIMUÑO
Universidad Católica del Uruguay

LILIÁN BENTANCUR
Universidad Católica del Uruguay

PABLO DA SILVEIRA
Universidad Católica del Uruguay

PABLO LANDONI
Universidad Católica del Uruguay

JAVIER LASIDA
Universidad Católica del Uruguay

ESTER MANCEBO
Universidad de la República

SUSANA MONREAL
Universidad Católica del Uruguay

PEDRO RAVELA
Universidad Católica del Uruguay

CARLOS ROMERO
Universidad Católica del Uruguay

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
Universidad Federal do Rio Grande do Sul

JUAN EDUARDO GARCÍA-HUIDOBRO
Universidad Alberto Hurtado

ERNESTO GORE
Universidad de San Andrés

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

JOAN RUE
Universidad Autónoma de Barcelona

MARCOS R. SARASOLA
Fundación Horreum Fundazioa, País Vasco

GILBERT A. VALVERDE
State University of New York at Albany

ROLAND VANDENBERGHE
Katholieke Universiteit Leuven (Prof. em.)

DISEÑO E IMPRESIÓN: MONOCROMO

Vázquez 1384, piso 8, apto. 12
11200 Montevideo, Uruguay
Teléfono: +598 2 400 1685
info@monocromo.com.uy

Las ilustraciones de este número pertenecen al libro de lectura *El primer vuelo. Método para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura*, de V. Izquierdo Saiz. España: Ediciones HSR, 1909.

Edición hecha al amparo del Art. 79 de la Ley 13.349 (Comisión del Papel)

ISSN: 1688-5287 Depósito Legal: 353547 ISSN en línea: 1688-7468

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.

IMPRESO EN URUGUAY - PRINTED IN URUGUAY

PRESENTACIÓN

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista anual y arbitrada de la Universidad Católica del Uruguay que 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 3. Año 3.

ARTÍCULOS

- 7 *¿Qué relación hay entre las disposiciones hacia las ciencias y el desarrollo de los países?*
TABARÉ FERNÁNDEZ Y SOLEDAD BONAPELCH
- 29 *Qué matemática se enseña en aulas de sexto año de Primaria en escuelas de Latinoamérica*
BEATRIZ PICARONI Y GRACIELA LOUREIRO
- 61 *Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay*
DENISSE GELBER
- 83 *¿Quién dijo que todo está perdido? Las condicionantes del abandono escolar en zonas urbanas periféricas del Uruguay*
JUAN PABLO MÓTTOLA
- 105 *Figuras de autoridad y enseñanza*
PAOLA DOGLIOTTI
- 117 *Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar*
ANA TORRÓN, CECILIA RUEGGER Y CLÉBER RODRÍGUEZ
- 135 *La recreación educativa como proyecto de formación*
RICARDO LEMA
- 161 *No one size fits all: mainstreaming in the U.S. vs. mainstreaming in Uruguay*
JENNIFER VINAS-FORCADE

CONFERENCIA

- 186 *Un sistema de certificación de la calidad de la gestión escolar: lecciones desde la experiencia de Fundación Chile (2002-2010)*
JOSÉ WEINSTEIN Y MARIO URIBE

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

- 205 *Políticas educativas en el Cono Sur. Dimensiones críticas del cambio,*
de Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone
MARÍA ESTER MANCEBO
- 208 *Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias,*
de Julio Herminio Pimienta Prieto
BEATRIZ PICARONI
- 211 *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la sociedad de la información,* de Ángel San Martín Alonso
ANA LAURA MARTÍNEZ

¿QUÉ RELACIÓN HAY ENTRE LAS DISPOSICIONES HACIA LAS CIENCIAS Y EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES?

What is the relationship between the dispositions towards science and the development of countries

TABARÉ FERNÁNDEZ* | SOLEDAD BONAPELCH**

Resumen. Este artículo tiene por objetivo sugerir interpretaciones respecto de la relación entre las disposiciones hacia las ciencias de los estudiantes de 15 años y el nivel de desarrollo humano alcanzado por el país. La preocupación está motivada por una teoría que sostiene que el nivel de desarrollo de un país está relacionado con la inversión en Ciencia y Tecnología, ésta con la existencia de una masa crítica de científicos, que son el producto de jóvenes motivados a seguir carreras científicas y tecnológicas. Una hipótesis alternativa sería que la educación primaria y media crean más oportunidades en las áreas científicas y tecnológicas de las que las estructuras subsiguientes (educación superior y segmentos innovadores de la economía) pueden incorporar. El ajuste entre disposiciones a las ciencias y puestos de trabajo está mediado por el nivel de competencia científica requerido.

Palabras clave: desarrollo humano, educación comparada, PISA, actitudes

Abstract. *This article's objective is to suggest some possible interpretations in regard to the relationship between the disposition towards science of 15-year-old students and the level of human development reached by the country. This concern is motivated by a theory that states that the development level of a country is related with its investment in science and technology and this latter with the existence of a critical mass of scientists and technologists who are the result of young people motivated to study scientific and technological careers. An alternative hypothesis is that primary and medium education create more opportunities in the scientific and technological fields than the following structures (higher education and more innovative parts of the economy) can incorporate. The adjustment between disposition towards science and jobs is mediated by the level of scientific competence required.*

Keywords: *human development, compared education, PISA, attitudes*

* Doctor en Sociología por El Colegio de México. Ha sido Profesor de Sociología y de Estadística en la Universidad Católica, en el ILADES de Chile y en El Colegio de México. Fue Coordinador Nacional de PISA en 2007. Desde 1998 es Profesor Investigador en efectividad en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República siendo actualmente Profesor Agregado. Integra el Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel II

** Licenciada en Sociología y estudiante de la Maestría en Sociología en la Universidad de la República. Profesora de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Facultad de Medicina. En 2010 obtuvo una Beca de Postgrado de la Comisión Sectorial de Investigación Científica para desarrollar su tesis sobre transición de la educación al trabajo en tres países de la región.

PROBLEMA

Este artículo tiene por objetivo presentar un primer análisis de tipo descriptivo y sugerir algunas posibles interpretaciones respecto de la relación entre las disposiciones hacia las Ciencias de los estudiantes de 15 años y el nivel de desarrollo alcanzado por el país. La pregunta más general que guía el análisis es la siguiente: ¿qué relación existe entre las disposiciones hacia las Ciencias y el desarrollo de los países? En particular, nos interesa preguntarnos si los países emergentes tienen también un bajo desarrollo de las disposiciones hacia las Ciencias.

La preocupación está motivada por avanzar sobre el lugar que ocupan los enunciados que sostienen que el nivel de desarrollo de un país está relacionado con la inversión en Ciencia y Tecnología, ésta con la existencia de una importante masa crítica de científicos y tecnólogos que, a su vez, son el producto de una amplia base de jóvenes motivados a seguir carreras científicas y tecnológicas. Es claro que en este último eslabón juega un papel clave el sistema educativo, en especial la Enseñanza Media y la articulación histórica con un proyecto nacional de desarrollo. También es claro que esta cadena causal representa un ciclo de larga duración, al decir de Fernand Braudel, y no un período breve en el que, por ejemplo, los niveles en cada una de las variables tuvieran fluctuaciones importantes.

Ahora bien, también es posible pensar en una cadena causal menos rígida aunque igualmente persistente en la cual el sistema educativo tiene mayores grados de incidencia sobre el desarrollo nacional. La hipótesis alternativa (aunque no necesariamente opuesta a la anterior) es que la Educación Primaria y Media crean más oportunidades en las áreas científicas y tecnológicas de las que las estructuras subsiguientes (Educación Superior y segmentos más innovadores de la economía) pueden incorporar. El ajuste entre disposiciones hacia las Ciencias y puestos de trabajo está mediado por el nivel de competencia científica requerida para estos últimos. De aquí que, paradójicamente, un alto nivel de disposiciones no sea suficiente para generar vocaciones científicas: es necesario ponderarlas por el nivel de las competencias alcanzadas.

Asumiendo el supuesto de persistencia de la estructura en el tiempo, aquí exploramos la razonabilidad de esta cadena causal con datos contemporáneos provistos por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA, por su sigla en inglés, que en el año 2006 realizó una evaluación de los jóvenes de 15 años en 57 países alrededor del mundo (ver Cuadro 1) haciendo de las competencias y disposiciones en las Ciencias su foco central.

El examen de las dos hipótesis demanda un trabajo arduo de recopilación y equiparación de datos secundarios, del cual éste es sólo un primer avance. El texto a continuación tiene la siguiente estructura. En primer lugar, presenta sintéticamente qué es PISA. Luego se informa sobre los datos y métodos empleados en el análisis, así como una nota de cautela sobre la comparación internacional entre las medidas de las disposiciones. En tercer lugar, se muestran para tres conjuntos de países, latinoamericanos, europeos mediterráneos y países de elite, el nivel

Cuadro 1. PAÍSES PARTICIPANTES DE PISA 2006: 30 MIEMBROS Y 26 NO MIEMBROS

REGIONES	PAÍSES OCDE	PAÍSES ASOCIADOS
Europa Occidental y Central	Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Finlandia, Grecia, Holanda, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza, Turquía	Liechtenstein
Europa Oriental	Eslovaquia, República Checa, Polonia, Hungría	Bulgaria, Croacia, Eslovenia, Estonia, Latvia, Lituania, Rusia, Rumania, Serbia y Montenegro
África del Norte		Tunisia
Medio Oriente		Israel, Jordania, Qatar
Asia Central		Azerbaiján, Kirgyztán
Asia del Sur-Este y Pacífico	Australia, Corea del Sur, Japón, Nueva Zelandia	Hong-Kong (China), Indonesia, Macao (China), Tailandia, Taiwán (China-Taipei),
América	Canadá Estados Unidos México	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Uruguay
FUENTE: elaborado en base a OCDE-PISA, 2007, cap. 1. En 2005 Serbia y Montenegro aún conformaban una federación. En 2006, pero luego de la aplicación de PISA, se produjo la independencia de Montenegro por lo que los datos se presentan conjuntamente para ambos países.		

y dispersión en cinco disposiciones hacia las Ciencias. En cuarto lugar, se relacionan estas disposiciones con el índice de desarrollo humano. En quinto lugar se discuten interpretaciones alternativas sobre los resultados. El trabajo finaliza presentando algunas líneas para la investigación futura a modo de conclusiones.

PISA 2006 Y LA EVALUACIÓN DE LAS DISPOSICIONES HACIA LAS CIENCIAS

PISA es actualmente un programa de evaluación internacional llevado adelante por la cooperación de más de sesenta países, el más extenso y riguroso programa internacional para el estudio comparativo de los sistemas educativos. Tiene por principal objetivo describir en qué grado los estudiantes de 15 años de edad, que concluyen la educación obligatoria, han alcanzado el umbral de competencias cognitivas y metacognitivas requerido para afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento. Su primer ciclo fue implementado en el año 2000 y tuvo a la Lectura por área principal. En 2003 tuvo su foco en Matemática, en 2006 fueron las Ciencias y para el 2009 ya se realizó una nueva evaluación con área principal en Lectura. La información provista en cada ciclo ha proporcionado una amplia y sólida base empírica tanto para el monitoreo de las políticas de educación obligatoria como para la elaboración de escenarios futuros sobre la relación entre las Ciencias, la educación, la política, la cultura y la economía en clave de desarrollo con equidad. Conjuntamente con la aplicación de pruebas, se releva una extensa

cantidad de información sobre ocupación, educación, confort y capital cultural de las familias; estructura y gestión de las escuelas; características de las oportunidades de aprendizaje vividas por los estudiantes; estructura y currícula de los sistemas educativos; y sobre intereses, motivaciones y hábitos de los estudiantes.

El fundamentado teórico más general de PISA es en un modelo dinámico y prospectivo de aprendizaje a lo largo de la vida, éste supone que la integración a una sociedad dinamizada por la ciencia y la tecnología requiere de una permanente adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. PISA está focalizado en aquellas cosas que los actuales estudiantes de 15 años muy probablemente necesitarán saber y hacer en la próxima década, conforme transiten del ámbito de la educación al mercado de trabajo y a la participación ciudadana. Aquellos aspectos son definidos en un marco teórico que define el concepto general en cada una de las áreas de la evaluación, los conocimientos disciplinarios o «contenidos», los procesos cognitivos generales involucrados o «capacidades» y los «contextos» relevantes de aplicación.

En cada ciclo se abordan en forma de autoevaluación y, a través de escalas subjetivas, otras competencias denominadas «transversales al currículum»: estrategias de aprendizaje, autoconcepto y motivación (intrínseca/extrínseca), dimensiones a las que PISA genéricamente llama «actitudes» o «estrategias» pero que aquí tratamos bajo el concepto más amplio de «disposiciones académicas»¹. En el Ciclo 2006 el foco han sido las Ciencias y, tanto en el cuestionario del alumno como en la prueba, se introdujeron escalas para medir disposiciones. Del conjunto de las 17 dimensiones incluidas en los cuestionarios, seleccionamos un subconjunto de cinco agrupadas en dos objetos: las Ciencias en sí mismas (interés por las Ciencias; disfrute de las Ciencias; vocación científica) y el estudiante en sí mismo (autoconcepto y autoeficacia). Reseñamos brevemente estas dimensiones en el Cuadro 2.

El interés y la motivación del estudiante por las Ciencias es analizado aquí a través de dos grandes tipos: «intrínsecas» y «extrínsecas o instrumentales». Las preferencias motivacionales que poseen los estudiantes son intrínsecas cuando se encuentran relacionadas a factores de tipo cognoscitivos o catéctico-expresivos relativos al disfrute, placer o displacer que puede proporcionar una asignatura. Para su medición, PISA consideró dos índices: el «grado e interés general por las Ciencias» y el nivel de «disfrute de las Ciencias» respectivamente en cada dimensión. Se hipotetiza que estas disposiciones están relacionadas con la continuidad e intensidad del involucramiento hacia el aprendizaje, ya que interés y motivación intrínsecos tienen efectos positivos en el tiempo que a los estudiantes les demanda realizar las tareas escolares.

1 El fundamento para el cambio de nombre fue presentado por primera vez en Fernández (2006) para referirse a las motivaciones intrínsecas y a las estrategias de aprendizaje matemático, y ampliado a las Ciencias en una investigación reciente por Fernández y Bonapelch.

Cuadro 2. DIMENSIONES DEL ESPACIO DE DISPOSICIONES					
OBJETO	DIMENSIÓN	ÍNDICE	Nº DE REACTIVOS	EJEMPLO DE UN ENUNCIADO INCLUIDO EN LA ENCUESTA	NOMBRE DE LOS ÍNDICES EN LAS BASES DE DATOS
Hacia las Ciencias	Cognitivas	Interés general en las Ciencias	8	[Tengo un alto interés en aprender] Física	intscie
	Catécticas	Disfrute de las Ciencias	5	Generalmente me entretengo aprendiendo Ciencias Naturales	joyscie
	Evaluativas	Vocación profesional/ académica	9	Me gustaría trabajar en una profesión que tuviera que ver con las Ciencias Naturales Esforzarme en las materias de Ciencias Naturales vale la pena, porque esto me ayudará en el trabajo que desarrollaré más adelante	scievoc (*)
Hacia sí mismos	Cognitiva	Autoeficacia en tareas de Ciencias	8	Reconocer la parte científica que hay en un artículo sobre salud publicado en un periódico	scieeff
	Catécticas	Autoconcepto	6	Aprendería con facilidad temas avanzados de Ciencias Naturales	scscie
FUENTE: elaborado con base a OCDE-PISA, 2007 y al cuestionario aplicado a los estudiantes en 2006. El índice de grado de desarrollo de una vocación profesional/científica fue elaborado por los autores mediante el análisis factorial de las escalas incluidas en las preguntas st29 y st35.					

La motivación es definida como extrínseca, instrumental o evaluativa cuando la medida de su valor depende de considerar elementos ajenos al objeto actual de la motivación, tales como recompensas, ocupaciones, prestigios asociados, etc. PISA hipotetiza que es un importante predictor para la selección de cursos, carreras y desempeños futuros. Para esta dimensión hemos computado un índice nuevo que reúne a los indicadores que PISA separó bajo los títulos de «motivación de aprender Ciencias para el futuro» e «interés por aprender temas de Ciencias». Nuestro análisis factorial mostró que había una estructura unidimensional (ver Anexo 1). Este índice fue denominado «grado de desarrollo de una vocación científica» y es el que se usará aquí (SCIEVOC).

Dos fueron las disposiciones observadas en las que el objeto es el sí mismo del estudiante en tanto aprendiz en Ciencias. Por un lado, la «autoconfianza» o «confianza en la propia eficacia» es definida como un sistema de representaciones sobre sus capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para alcanzar tipos de desempeños; en este caso, su propio proceso de lograr un aprendizaje. La hipótesis en PISA 2006 es que, cuanto mayor sea la autoconfianza, mejor será el desempeño en

Ciencias. Los reactivos de esta dimensión fueron resumidos en una escala denominada «índice de autoeficacia en Ciencias». El «autoconcepto» es una representación que realiza el joven sobre sí mismo en tanto estudiante, valoración general fundada en la evaluación del desempeño verbal, matemático y académico en general. Se asume que los estudiantes hacen estas evaluaciones a través de un proceso de comparación social, tanto en su posición relativa con respecto a otros estudiantes como a las diferentes materias escolares que cursan. Los reactivos empleados para esta dimensión fueron resumidos en un «índice de autoconcepto en Ciencias».

DATOS Y MÉTODOS

EL MÉTODO COMPARATIVO

En los textos generales de sociología, la justificación del uso de este método comparativo se basa en que «resulta evidente que la información factual sobre una sociedad no siempre nos dirá si estamos tratando con un caso insólito o con un conjunto de influencias muy general. Con frecuencia los sociólogos utilizan preguntas comparativas, que relacionan un contexto social con otro o que contrastan ejemplos tomados en sociedades diferentes» (Giddens, 678).

En sentido estricto, el método comparativo es un método multinivel y así está establecido en una definición clásica: «[is the] inquiry in which more than one level of analysis is possible and the units of observation are identifiable by name at each of these levels» (Przeworski y Teune, 36). La distinción entre (al menos) dos niveles de análisis, países y entidades subnacionales o individuos permite analizar diferencias o similitudes entre países separadas de las diferencias o similitudes entre individuos y, eventualmente, optar por mantenerse en un análisis exclusivamente al nivel de países (reconociendo las insuficiencias que esto acarrea en materia de validez dadas las razones que se exponen a continuación).

Un segundo atributo del método es la posibilidad de hacer pruebas para identificar la existencia y magnitud de interacciones entre niveles (*cross-level interactions*). En el nivel de análisis micro, los individuos (u organizaciones y otras entidades subnacionales) son afectados diferencialmente por propiedades individuales (absolutas o relacionales) mientras están expuestos a unas mismas propiedades y factores contextuales derivados del nivel macro. Si las pruebas indican que la magnitud de los efectos contextuales en cada país es despreciable, entonces la investigación puede proseguir suponiendo que las relaciones entre las propiedades individuales son generalizables o, lo que es lo mismo, no hay interferencias sistémicas (Przeworski y Teune). Precisamente PISA ocupa este tipo de análisis para descartar que las pruebas (de lectura, Ciencias o matemática) tengan sesgos culturales o nacionales que interfieran con la validez del constructo «competencia» que se quiere medir.

Para la selección de los casos a observar, los estudios comparativos pueden seguir dos estrategias opuestas fundadas en la similitud/disimilitud de los países en un conjunto de propiedades teóricamente relevantes: uno basado en la máxima similitud de sistemas y su opuesto basado en la máxima diferencia entre sistemas. La estrategia de máxima similitud entre sistemas busca igualar los países comparados en la mayor cantidad de propiedades posibles limitando las diferencias a una o dos variables, es decir que se comparan países semejantes. Esta estrategia permite ver las incidencias de factores de nivel país, observar cómo las estructuras se mantienen estables ya que existe un efecto fuerte de la estructura social: «Such studies are based on the belief that systems as similar as possible with respect to as many features as possible constitute the optimal samples for comparative inquiry» (Przeworski y Teune, 32). En segundo lugar, «[t]he alternative strategy takes as the starting point the variation of the observed behavior at a level lower than that of systems. Most often this will be the level of individual actors, but it can be the level of groups, local communities, social classes, or occupations» (34). En la aplicación de la máxima diferencia entre sistemas, se eligen países que difieren en varias variables o varias propiedades sustantivas. Por lo tanto el sistema se define fuertemente por factores individuales ya que se descartan factores de nivel país. Dentro de este esquema, es posible trascender a la idea de «sistemas con nombres», esto es, atribuir las diferencias entre individuos a su «alemanidad», «mexicanidad» o «uruguayez» y así poder comparar en relación a las propiedades o características que posee cada sistema. La estrategia escogida permite establecer qué prueba de hipótesis debemos formular.

ESTUDIO COMPARADO DE LAS DISPOSICIONES

Para este estudio, desarrollamos una estrategia que implica dobles comparaciones fundadas en «máximas disimilitudes». En primer lugar, comparamos las disposiciones entre tres grupos de países participantes en PISA 2006: i) los latinoamericanos; ii) los tres europeo-mediterráneos que conformaron nuestra población (Portugal, España e Italia); y iii) los países que en los tres ciclos de PISA (2000, 2003 y 2006) han estado siempre entre los cinco países con puntajes promedio más altos: Finlandia, Hong-Kong, Corea y Canadá (Fernández et al., capítulo 9).

El cuadro 3 recuerda el ordenamiento de los tres grupos de países según su puntaje promedio en Ciencias y el valor computado para el Índice de Desarrollo Humano 2008. Los tres grupos se ubican en tres escalones distintos en la competencia científica promedio de sus estudiantes. En esta primera estrategia se puede constatar que estos países comparados están dentro de la categoría de alto IDH 2008, con la excepción de Colombia, que se ubica en el nivel medio-alto. Sin embargo, dentro de los países de alto IDH aún podemos diferenciar dos subgrupos según sus puntajes. Por un lado los países latinoamericanos, Brasil, México, Uruguay, Argentina y Chile; por otro los países europeos y asiáticos,

Cuadro 3. PUNTAJE EN CIENCIAS, IDH 2008 Y TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN

PAÍS	PUNTAJE EN CIENCIAS (1)	LIM. INF. (95%) (1)	LIM. SUP. (95%) (1)	IDH 2008 (2)	TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN A 15 AÑOS (3)
Colombia	388.0	381.3	394.7	0.787	0.60
México	409.7	404.7	414.9	0.842	0.54
Brasil	390.3	384.5	395.8	0.807	0.55
Uruguay	428.1	422.7	433.4	0.859	0.69
Portugal	474.3	468.1	480.2	0.900	0.78
Canadá	534.5	530.1	538.4	0.967	0.87
Argentina	391.2	379.0	403.2	0.860	0.79
Chile	438.2	429.6	446.6	0.874	0.78
Italia	475.4	471.1	479.3	0.945	0.90
Finlandia	563.3	559.1	567.2	0.954	0.93
España	488.4	482.9	493.5	0.949	0.87
Hong Kong	542.2	537.1	547.1	0.942	0.97
Corea	522.1	515.3	528.8	0.928	0.87

FUENTE: (1) Elaboración propia con base internacional PISA 2006. (2) Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. (3) Informe OCDE-PISA, 2007.

Portugal, Corea, Hong Kong, Italia, España, Finlandia, y Canadá, que poseen mayores puntajes.

En segundo lugar, generalizamos las comparaciones a todos los países participantes de PISA 2006 para los cuales se cuenta con información sobre su nivel de desarrollo humano a 2008. Esto nos permite levantar la restricción impuesta de «igual nivel de desarrollo humano» y analizar toda la distribución de la variable IDH.

Existen dos argumentos que justifican el uso del método comparativo para el análisis de las disposiciones hacia las Ciencias. Un primer argumento empírico se puede ver a través de la descomposición de la varianza en las disposiciones. A través de un modelo jerárquico lineal con tres niveles (países, escuelas y estudiantes) se constató que, si bien la mayor parte de varianza en el grado de vocación científica de los jóvenes de 15 años radicaba en los individuos (83% de la varianza total), la diferencia entre países explicaba el 14% de la varianza total (ver anexo 2). Estos datos permiten darnos cuenta de la importancia que tienen en la formación de las disposiciones los sistemas educativos aplicados en cada país, diferencia que sólo puede ser vislumbrada a través de un estudio comparativo entre diferentes países.

El segundo argumento que justifica su uso está relacionado con la articulación entre las políticas educativas y las políticas de desarrollo tal como se presentó al inicio de este artículo. Este tipo de estudio permite el análisis de las diversas situaciones de cada país respecto a la integración en la sociedad global y en la sociedad del conocimiento de escala planetaria.

DATOS

Empleamos aquí los microdatos liberados de la base internacional con los 57 países² participantes en PISA 2006 para los análisis comparativos entre países (398.750 estudiantes). Los cinco puntajes factoriales empleados fueron transformados linealmente para que tuvieran un promedio de 500 puntos y un desvío estándar de 100, tomando como referencia a los estudiantes de los países miembros de la OCDE; esto en analogía a lo que PISA hace para establecer el promedio en las pruebas.

Es necesario hacernos eco de una advertencia metodológica incluida en el Informe Mundial 2006 (OCDE-PISA, 132) y adelantar una nota de cautela respecto a la comparación internacional de las disposiciones. PISA 2006 midió las disposiciones hacia las ciencias a través de preguntas que auto-reportan conductas, valoraciones y creencias sobre sí mismos. Distintos factores culturales y sociales pueden influir tanto en la formación de actitudes, como en su toma de conocimiento y su expresión (por ejemplo, a través de un cuestionario). En consecuencia, todas las medidas deben ser examinadas en detalle para descartar, sobre todo, interferencias de los factores culturales asociados a singularidades de los países participantes. PISA realizó distintas series de análisis factoriales confirmatorios (AFC) para garantizar la validez de constructo y la comparabilidad de las medidas a través de los países (OCDE-PISA, anexo 10). Sobre la base del grado de consistencia transnacional, la medición de las disposiciones de los alumnos empleada en PISA 2006 puede dividirse en dos grupos según los resultados obtenidos para los países de la OCDE. El primer grupo se conforma con las medidas que superaron exitosamente todas las pruebas y sus puntajes son estrictamente comparables entre países; aquí se encuentra por ejemplo, el índice de autoeficacia de los alumnos. Un segundo grupo clasificó a todos los índices para los que había algún reparo. Sin embargo, los cuatro que aquí usamos, «disfrute de las ciencias», «motivación instrumental», «motivación para el futuro» e «interés general por la ciencia», tienen todos coeficientes Alfa de Cronbach superiores a 0.85, ninguno presenta correlaciones ítem índice menores a 0.30. Los problemas de ajuste en un modelo de dos factores en los AFC estimados, obedecen a la incapacidad de separar empíricamente las dos dimensiones en varios países (OECD-PISA, 318-22).

Una segunda nota de cautela que debemos adelantar está relacionada con el universo al cual se hacen las inferencias. Dado que la tasa de escolarización neta a los 15 años difiere significativa y sustantivamente entre países, PISA no puede informar sobre las disposiciones de *todos* los jóvenes de 15 años sino sólo de aquellos escolarizados en el momento de la prueba. Esto es un problema para países como Brasil, México y también Uruguay donde entre el 45% y el 31% de los jóvenes ya están fuera de la escuela (ver cuadro 1).

2 En 2005 Serbia y Montenegro aún conformaban una federación. En 2006 pero luego de la aplicación de PISA se produjo la independencia de Montenegro por lo que los datos se presentan conjuntamente para ambos países.

LAS DISPOSICIONES HACIA LAS CIENCIAS

A continuación, del cuadro 4 al 8 se muestra la comparación entre países con la siguiente estructura: (i) promedios de los resultados obtenidos por cada índice para los países de interés. Los países se encuentran ordenados por los promedios más altos obtenidos en cada índice. De esta manera se muestra la información que permite afirmar qué tanto difieren o se igualan los resultados entre los distintos países. (ii) Los errores estándar. (iii) Los intervalos de confianza para cada promedio de cada país, necesarios para las pruebas estadísticas. Con el promedio de cada país y su error estándar se procede a construir un intervalo de confianza, definido por un puntaje que será el límite inferior y otro puntaje que será el límite superior. Estos podrían ser descriptos como el rango dentro del cual estaría el promedio de toda la población de estudiantes de 15 años. (iv) El valor que posee el estudiante fijado en el percentil 5. (v) El valor que posee el estudiante fijado en el percentil 95. (vi) La brecha dentro de cada país, que equivale al resultado del puntaje del percentil 95 menos el resultado del percentil 5. La brecha muestra la heterogeneidad de los resultados obtenidos por los jóvenes de 15 años para cada índice, es decir qué tan concentradas o dispersas se encuentran las disposiciones hacia las Ciencias dentro de cada país. Este dato es interesante compararlo con las brechas entre los demás países y relacionarlo con los promedios obtenidos para cada índice.

El cuadro 4 presenta en la primera columna los países ordenados por los promedios más altos. Es de destacar que los países con niveles más altos en el índice construido de vocación profesional y/o académica son latinoamericanos, ubicándose en primer lugar Colombia (568.6), seguido por México (555.4) y en tercer lugar Brasil con 544.1 puntos. Los estudiantes de Uruguay en promedio alcanzaron 513.4 puntos ubicándose dentro de los promedios más bajos, aunque por

PAÍS	PROMEDIO	ERROR ESTÁNDAR	LIM. INF. (95%)	LIM. SUP. (95%)	PERCENTIL 5	PERCENTIL 95	BRECHA
Colombia	568.6	2.6	563.6	573.7	438	707.4	269.4
México	555.4	1.5	552.5	558.3	438.0	677.4	239.4
Brasil	544.1	1.7	540.8	547.4	409.7	692.2	282.5
Portugal	542.5	2.9	536.8	548.2	379.3	692.5	313.2
Chile	537.0	2.5	532.2	541.9	378.3	692.2	313.9
Argentina	535.0	2.3	530.6	539.4	379.3	678.0	298.7
Canadá	526.8	1.7	523.5	530.2	348.6	707.4	358.8
Hong Kong	521.0	1.5	518.2	523.9	362.0	678.2	316.2
Uruguay	513.4	1.9	509.6	517.1	348.4	692.5	344.1
Italia	512.3	2.0	508.4	516.1	364.3	662.9	298.6
España	502.2	1.7	501.0	505.5	318.5	678.2	359.7
Finlandia	473.6	1.6	529.6	523.1	318.5	633.9	315.4
Corea	467.9	2.4	536.8	527.4	303.3	648.4	345.1

FUENTE: elaboración propia con base internacional PISA, 2007.

encima del promedio establecido por la OCDE. Los dos países que se encuentran por debajo de los 500 puntos son Finlandia con 473.6 puntos y Corea con 467.9 puntos. La séptima columna muestra las brechas nacionales. La mayor brecha registrada entre el percentil 5 y el percentil 95 se encuentra en España (359.7) y la menor registrada fue 239.4 para el caso de México. Para el caso uruguayo, éste posee una brecha elevada de desigualdad (344.1) ubicándose dentro de los cuatro países con mayor brecha nacional. El análisis de la relación entre la magnitud de la brecha nacional y el promedio muestra que los tres primeros países que poseen los promedios más altos en las estimaciones de las motivaciones cognitivas (Colombia, México y Brasil) poseen las menores brechas nacionales. Todas las diferencias señaladas son estadísticamente significativas.

El cuadro 5 muestra los promedios en el índice de interés general por las Ciencias de cada país destacándose nuevamente los casos de Colombia, México y Brasil con promedios notoriamente más elevados que el establecido por la OCDE. El caso uruguayo posee su promedio en el quinto lugar en relación con los restantes países seleccionados, ya que su promedio se aproxima a los 525 puntos. España, Corea y Finlandia son los tres países que se encuentran por debajo del promedio de la OCDE siendo estadísticamente no significativa la diferencia entre Corea y Finlandia. Si ordenamos los países según su brecha nacional, Uruguay se encuentra dentro de los seis países con brechas más bajas mientras que Colombia posee la brecha nacional más elevada de 352.1 puntos y mientras México, con 252.2 puntos, tiene la menor brecha existente entre los países. Estos datos muestran que no existe en el interés general por las Ciencias un parámetro que establezca que, a mayor promedio, menor brecha nacional o viceversa, ya que México y Colombia poseen los promedios más altos pero sus brechas nacionales se encuentran en los extremos.

Cuadro 5. GRADO DE INTERÉS GENERAL POR LAS CIENCIAS							
PAÍS	PROMEDIO	ERROR ESTÁNDAR	LIM. INF. (95%)	LIM. SUP. (95%)	PERCENTIL 5	PERCENTIL 95	BRECHA
Colombia	614.6	2.6	609.5	619.8	476.8	828.9	352.1
México	575.9	1.4	573.2	578.7	445.6	697.8	252.2
Brasil	551.2	2.1	547.2	555.2	392.4	697.8	305.4
Chile	535.7	1.9	532.0	539.4	392.4	666.8	274.4
Uruguay	524.8	2.0	520.9	528.7	371.1	666.8	295.7
Argentina	522.4	2.8	516.9	527.9	371.1	666.8	295.7
Hong Kong	519.4	2.0	515.5	523.4	346.3	666.8	320.4
Italia	517.9	1.5	514.8	520.9	392.4	697.8	305.4
Portugal	516.2	1.8	512.7	519.6	371.1	641.8	270.7
Canadá	510.7	1.2	508.3	513.0	346.3	641.8	295.5
España	482.0	1.4	479.3	484.8	315.6	620.4	304.8
Corea	475.6	2.4	470.9	480.2	272.2	601.3	329.1
Finlandia	475.5	1.9	471.7	479.2	315.6	620.4	304.8

FUENTE: elaboración propia con base internacional PISA, 2007.

En tercer lugar, en el cuadro 6 se ven plasmados los promedios de los países según el índice de disfrute por las Ciencias. Nuevamente los tres países con promedios más altos son: Colombia con 580,5 puntos, México con 563,9 puntos y Brasil con 538,7 puntos. Es de destacar que, en el caso de Uruguay, éste posee un promedio notoriamente menor que el resto de los países (508,9 puntos) aunque se encuentra por encima del puntaje establecido por la OCDE. Entre los países con menores puntajes en disfrute por las Ciencias se encuentran España (486,4) y Corea (483), aunque su diferencia no es estadísticamente significativa. La brecha equivalente al resultado del puntaje del percentil 95 menos el resultado del percentil 5 es de 313,7 puntos para Uruguay. En este caso, México posee nuevamente el menor puntaje de desigualdad, siendo casi 100 puntos menos que para el caso uruguayo.

En el cuadro 7 se muestran los resultados del índice de autoeficacia en Ciencias donde Uruguay se encuentra dentro de los tres países con mayores puntajes, 512,7 puntos, por debajo del promedio de Canadá (521,3) y Portugal (520,5). En general, y en relación con los promedios obtenidos en los demás índices, la autoeficacia en Ciencia ha mostrado los promedios más bajos, entre los que se ubican Argentina, Brasil, España, Italia y Corea, todos por debajo de los 500 puntos. Las brechas de cada país tampoco son muy elevadas en relación con las brechas nacionales de los restantes índices. Sin embargo, es de destacar que Uruguay posee el tercer puntaje más alto, ya que existen 291,6 puntos entre los percentiles extremos. España es el país con la mayor brecha nacional (333,6) y lo sigue Canadá con 325,9 puntos. Dentro de los países con menor desigualdad en los resultados de autoeficacia en Ciencias se encuentra Italia, Corea y Finlandia.

Por último, los promedios obtenidos por cada país en lo que a autoconcepto en Ciencias refiere, el cuadro 8 muestra que el promedio más elevado lo tiene Colombia (574,9), en segundo lugar México (553,1) seguido por Brasil (536,3)

Cuadro 6. GRADO DE DISFRUTE POR LAS CIENCIAS							
PAÍS	PROMEDIO	ERROR ESTÁNDAR	LIM. INF. (95%)	LIM. SUP. (95%)	PERCENTIL 5	PERCENTIL 95	BRECHA
Colombia	580.5	2.217	576.2	584.9	441.8	705.6	263.9
México	563.9	1.409	561.1	566.6	441.8	662.3	220.6
Brasil	538.7	1.723	535.3	542.1	415.5	662.3	246.9
Hong Kong	537.6	1.708	534.2	540.9	415.5	705.6	290.2
Portugal	531.5	1.494	528.5	534.4	415.5	662.3	246.9
Chile	525.5	2.289	521.1	530.0	369.0	705.6	336.7
Canadá	517.3	1.495	514.4	520.2	325.1	705.6	380.6
Italia	511.9	1.545	508.9	514.9	369.0	662.3	293.3
Finlandia	511.2	1.648	508.0	514.4	369.0	662.3	293.3
Uruguay	508.9	1.897	505.1	512.6	348.6	662.3	313.7
Argentina	502.3	2.824	496.7	507.8	284.8	653.4	368.6
España	486.4	1.657	483.2	489.7	284.8	662.3	377.5
Corea	483.0	2.669	477.7	488.2	284.8	662.3	377.5

FUENTE: elaboración propia con base internacional PISA, 2007.

y Uruguay (535.1), entre los cuales no existe una diferencia estadísticamente significativa. Este es el mayor promedio obtenido para el caso uruguayo en comparación con los restantes índices mientras que también es menor la brecha nacional en relación a los puntos de brechas de los restantes índices (270.6 puntos). Los países con menores brechas en autoconcepto son México, Brasil y Portugal, mientras que en el otro extremo se encuentran Canadá, Hong Kong y España con las mayores brechas nacionales.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos por Uruguay en todos los índices, es de resaltar que Uruguay no se encuentra en ningún promedio dentro de los casos extremos, un similar comportamiento en lo que refiere a las brechas nacionales.

PAÍS	PROMEDIO	ERROR ESTÁNDAR	LIM. INF. (95%)	LIM. SUP. (95%)	PERCENTIL 5	PERCENTIL 95	BRECHA
Canadá	521.3	1.562	518.2	524.4	357.5	683.33	325.9
Portugal	520.5	1.954	516.7	524.4	393.3	683.33	290.0
Uruguay	512.7	1.935	508.9	516.5	357.5	649	291.6
México	509.4	1.486	506.5	512.3	375.8	649	273.2
Colombia	508.9	2.418	504.1	513.6	375.8	649	273.2
Hong Kong	506.3	2.228	501.9	510.6	375.8	649	273.2
Chile	506.2	2.274	500.9	511.6	357.5	649	291.6
Finlandia	502.4	1.937	498.6	506.2	375.8	649	273.2
Argentina	495.1	2.325	490.5	499.7	357.5	649	291.6
Brasil	494.8	2.077	490.7	498.8	357.5	649	291.6
España	493.2	2.056	489.1	497.2	315.4	649	333.6
Italia	479.7	1.332	477.1	482.3	357.5	595.64	238.2
Corea	478.5	2.457	473.7	483.3	357.5	620.58	263.1

FUENTE: elaboración propia con base internacional PISA, 2007.

PAÍS	PROMEDIO	ERROR ESTÁNDAR	LIM. INF. (95%)	LIM. SUP. (95%)	PERCENTIL 5	PERCENTIL 95	BRECHA
Colombia	574.9	2.142	570.7	579.1	445.6	724.4	278.9
México	553.1	1.209	550.7	555.4	417.9	682.7	264.7
Brasil	536.3	1.637	533.1	539.5	417.9	682.7	264.7
Uruguay	535.1	1.719	531.7	538.4	412.1	682.7	270.6
Portugal	530.6	1.723	527.2	534.0	417.9	682.7	264.7
Canadá	526.8	1.648	523.6	530.0	313.9	724.4	410.5
Argentina	526.5	2.463	521.7	531.3	390.5	682.7	292.1
Chile	518.3	1.937	514.5	522.1	390.5	659.2	268.7
Italia	516.2	1.517	513.2	519.1	368.9	659.2	290.3
Finlandia	506.4	1.494	503.5	509.4	390.5	659.2	268.7
España	499.2	1.487	496.3	502.1	330.0	682.7	352.7
Hong Kong	474.6	2.005	470.7	478.5	263.7	639.8	376.1
Corea	428.7	2.436	423.9	433.5	263.7	598.6	334.9

FUENTE: elaboración propia con base internacional PISA, 2007.

¿ESTÁN RELACIONADOS EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES CON LAS DISPOSICIONES HACIA LAS CIENCIAS?

Para comenzar esta discusión, planteamos el supuesto sostenido por los autores Vázquez y Manassero en torno a la relación entre la ciencia y el desarrollo de los países. Ellos sostienen que «la ciencia y tecnología son factores cruciales para el desarrollo, tanto para las sociedades industrializadas, cuyo progreso se ha cimentado en la utilización de las aplicaciones científicas y tecnológicas, como para las sociedades en desarrollo, para quienes la ciencia y tecnología pueden tener la solución a sus necesidades» (423). En base a esta afirmación, es interesante tomar como ejemplo un índice internacional de desarrollo, en este caso el Índice de Desarrollo Humano (IDH), y compararlo con los índices incluidos dentro del concepto de disposiciones a la Ciencia.

El IDH es una medida que anualmente se elabora por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Conceptualmente, el desarrollo humano es definido como el proceso por el que una sociedad mejora las condiciones de vida de sus ciudadanos a través de un incremento de los bienes con los que puede cubrir sus necesidades básicas y complementarias y de la creación de un entorno en el que se respeten los derechos humanos. Es la cantidad de opciones que tiene un ser humano en su propio medio para ser o hacer lo que él desea ser o hacer, es decir, a mayor cantidad de opciones mayor desarrollo humano y viceversa. El IDH podría definirse como una forma de medir la calidad de vida del ente humano en el medio en el que se desenvuelve y una variable fundamental para la calificación de un país o región. Este índice se aplica a cada país y resume el estado de avance de cada país en tres dimensiones fundamentales del desarrollo humano: una vida larga y saludable, la educación y un nivel de vida digno.

A continuación, se realiza para 53 países que participaron en PISA 2006 y para los cuales se posee datos de IDH para 2008 un análisis sobre la relación entre el IDH de cada país y los correlativos resultados obtenidos en cada índice en PISA. Para poder realizar un análisis se muestra en el cuadro 9 una matriz de correlación entre los índices: interés general por las Ciencias, disfrute de las Ciencias, autoeficacia en Ciencias, autoconcepto en Ciencias y vocación profesional y/o académica, con el IDH para el año 2008.

En primer lugar, los resultados muestran grados de existencia de asociaciones negativas entre el IDH y todos los índices, menos el caso de la autoeficacia en Ciencias. Es decir, el sentido de la relación muestra que un incremento en el IDH conlleva a una disminución en los resultados de los índices. La correlación mayor negativa en sentido absoluto se visualiza en el puntaje promedio del país en el índice disfrute de las Ciencias (-0.818), en segundo lugar se encuentra la vocación profesional y/o académica con -0.8141, seguido por el interés general por las Ciencias con una correlación de -0.8111 y, en último caso, se encuentra el autoconcepto por las Ciencias (-0.6148).

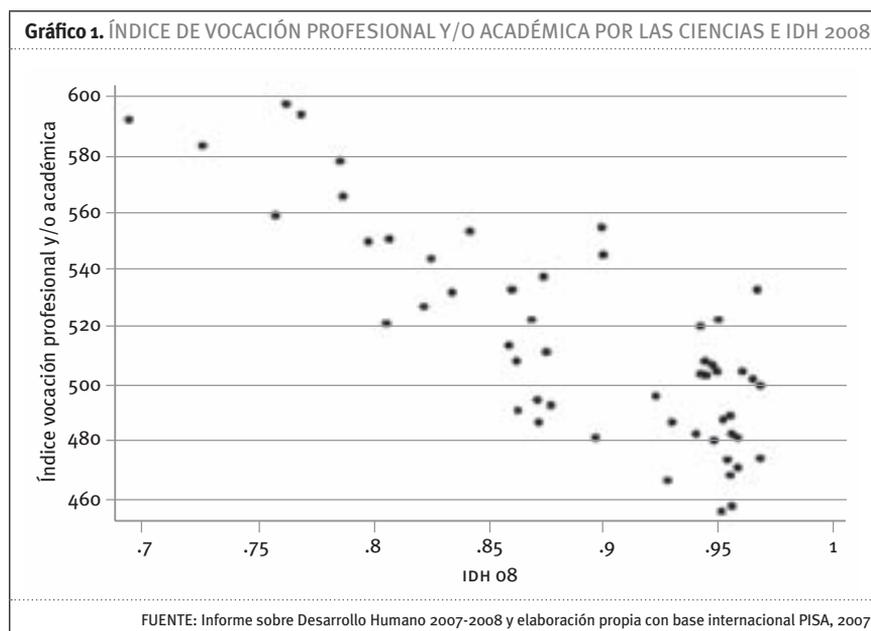
El gráfico 1 muestra la relación entre desarrollo de los países y las disposiciones hacia las Ciencias para el índice de vocación profesional y/o académica. Se

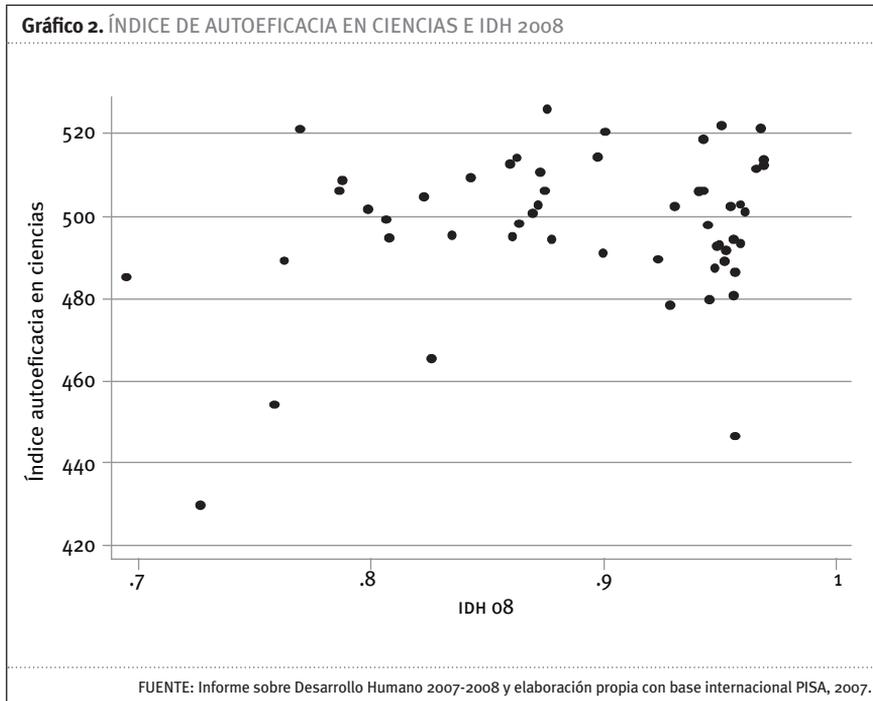
Cuadro 9. MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE LOS ÍNDICES DE DISPOSICIONES A LAS CIENCIAS E IDH 2008

	IDH 2008 (1)	INTERÉS GENERAL POR LAS CIENCIAS (2)	DISFRUTE DE LAS CIENCIAS (2)	AUTO- EFICACIA EN CIENCIAS (2)	AUTO- CONCEPTO EN CIENCIAS (2)	VOCACIÓN PROFESIONAL Y/O ACADÉMICA (2)
IDH 2008	1.000					
Interés general por las Ciencias	-0.811	1.000				
Disfrute de las Ciencias	-0.818	0.883	1.000			
Autoeficacia en Ciencias	0.214	-0.109	-0.177	1.000		
Autoconcepto en Ciencias	-0.615	0.737	0.711	0.164	1.000	
Vocación profesional y/o académica	-0.814	0.835	0.900	-0.032	0.741	1.000

FUENTE: Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008 y elaboración propia con base internacional PISA, 2007.

puede observar como los países se concentran mayormente en la diagonal con pendiente negativa, es decir, cuanto mayor es el IDH menor es la puntuación obtenida por los países en su vocación profesional y/o académica por las Ciencias. Este comportamiento es similar para el caso de los índices «disfrute de las Ciencias», «interés general por las Ciencias» y «autoconcepto por las Ciencias».





Como se visualizaba en la matriz de correlaciones entre IDH y los índices, la autoeficacia en Ciencias tiene una correlación positiva con el IDH, es decir, cuanto mayor IDH mayores valores asume el índice. De todas formas, la correlación es leve, de 0.214, comportamiento diferencial que se ve claramente en el gráfico 2. En conjunto, estos resultados son de difícil interpretación. Proponemos dos líneas. La primera sostiene que el comportamiento diferencial de este índice se debe a problemas de medición, más exactamente a la existencia de problemas de comparabilidad entre los países. Este supuesto fue rechazado, ya que según el Informe PISA 2006, las comparaciones entre la autoeficacia de los alumnos en Ciencias son válidas en todos los países. Una segunda línea a analizar es la relación entre el IDH de cada país, el sentido de eficacia de los alumnos y los sistemas de acreditación y pruebas existentes en los distintos países. En primer lugar, los países que aplican sistemas de acreditación y pruebas son aquellos que poseen mayor IDH. En segundo lugar, tal como lo muestra el Informe PISA 2006, quienes tienen exámenes externos tienden a tener mayores puntajes en Ciencias. El análisis en el Informe PISA 2006 muestra que, por término medio, en todos los países (antes de ajustar los factores demográficos y socioeconómicos al modelo), los estudiantes de países con exámenes externos basados en estándares obtienen un rendimiento de 36.1 puntos más alto en la escala de Ciencias de PISA. La segunda línea muestra cómo la existencia de los

exámenes externos podría incidir de manera positiva en la confianza necesaria de los alumnos para dominar con éxito tareas de aprendizaje específicas relacionadas con las Ciencias.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Es interesante discutir no sólo la posible relación entre desarrollo y disposiciones hacia las Ciencias sino dar un paso más e introducirnos en por qué dicha relación se manifiesta, en casi la totalidad de los índices, como negativa según aumenta el nivel de desarrollo del país. Los datos elaborados en este informe y la conclusión a la cual llegan Ángel Vázquez y María Antonia Manassero tienden a converger: «Las actitudes hacia la ciencia y tecnología de los estudiantes son más pobres y negativas cuanto más desarrollado es un país» (429). El sentido y magnitud de esta relación es un tema de debate.

Sin embargo, cuando incluimos en esta relación a los resultados en las competencias científicas evaluadas en PISA 2006 mediante la creación de una nueva variable que multiplique el grado de desarrollo de una vocación profesional y/o académica y el promedio en Ciencias, la relación antes observada cambia de sentido. Como se observa en la matriz de correlaciones a continuación (cuadro 10), a la inversa que la vocación profesional y/o académica, el puntaje en Ciencias está correlacionado positivamente con el desarrollo. En segundo lugar, se observa que, al crear una nueva variable que multiplique los resultados en Ciencias con las vocaciones, la correlación es menor pero positiva (0.514). Estos resultados muestran cómo los jóvenes de 15 años de países menos desarrollados poseen altas motivaciones hacia las Ciencias, pero bajas competencias. Un posible análisis de estos resultados podría mostrarnos cómo no sólo es necesario poseer una juventud con altas disposiciones hacia las Ciencias sino que dichas disposiciones deben ser acompañadas por resultados en sus competencias. El desfase entre la Educación Superior de carácter global y las bajas competencias en Ciencias podría ser la razón de la frustración de las altas motivaciones hacia las Ciencias.

Cuadro 10. MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE VOCACIÓN PROFESIONAL Y/O ACADÉMICA, PUNTAJE EN CIENCIAS E IDH 2008

	IDH 2008 (1)	PUNTAJE EN CIENCIAS (2)	VOCACIÓN PROFESIONAL Y/O ACADÉMICA (2)	VOCACIÓN Y PUNTAJE EN CIENCIAS (2)
IDH 2008	1			
Puntaje en Ciencias	0.79	1		
Vocación profesional y/o académica	-0.814	-0.806	1	
Vocación y puntaje en Ciencias	0.514	0.838	-0.356	1

FUENTE: (1) Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008. (2) Elaboración propia con base internacional PISA, 2007.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Para concluir, retomaremos las hipótesis planteadas al comienzo del artículo. Allí se planteaba la posible existencia de una cadena causal que relacionaba el nivel macro de desarrollo de un país con las motivaciones de los jóvenes de 15 años a seguir carreras científicas y tecnológicas. Para ahondar en esta relación es necesario el análisis del nexo entre ambos niveles donde el sistema educativo juega un papel clave, más específicamente la Educación Primaria y Media. Este sector de la educación incentivaría el desarrollo de las disposiciones hacia las Ciencias, que luego la Educación Superior o el mercado laboral no incorporan. De los datos observados, podremos concluir que, al interpelar la relación entre los niveles de desarrollo de los países y las disposiciones hacia las Ciencias de los jóvenes de 15 años, no encontramos una relación lineal. Es decir, dentro de la cadena causal, el ajuste entre las disposiciones y las profesiones en Ciencia y Tecnología está mediado por el nivel de competencia científica requerida. Observando el cuadro 10 podemos ver cómo las competencias en Ciencias y el desarrollo de los países se encuentran alta y positivamente correlacionadas (0.79).

En segundo lugar, la discusión de los resultados nos muestra una inconsistencia en la relación entre las disposiciones y las competencias en Ciencias. Esto tira abajo la idea de que, a mayores disposiciones, mayores resultados, es decir, la cadena entre motivaciones y competencias se ha roto. Para visualizar este análisis comparamos el ordenamiento de los países de América Latina según las competencias en Ciencias en PISA 2006 y las vocaciones científicas y/o académicas de los estudiantes de estos países. Para el primer caso, ordenados por los resultados en Ciencias, podemos observar básicamente tres escalones. Un primer grupo compuesto por Chile y Uruguay, seguido por México y, por último, el grupo integrado por Argentina, Brasil y Colombia. Este ordenamiento difiere del comportamiento observado en las vocaciones científicas y/o académicas de los estudiantes de estos países donde un primer grupo está compuesto por Colombia y México, seguido por Brasil, Chile y Argentina y, en último lugar, Uruguay. Estos resultados no llevan a un análisis más profundo del relacionamiento entre disposiciones y competencias dentro de los sistemas educativos.

Como posible línea de análisis, es de interés profundizar en la discusión actual en torno a la crisis en la enseñanza en Ciencias plasmada en la insatisfacción por parte de los alumnos dentro del aula. Según José Antonio Acevedo Díaz, dicha insatisfacción se da particularmente en los sistemas educativos de los países más desarrollados del ámbito cultural occidental. En palabras de este autor, «[e]n estos países, la ciencia escolar suele considerarse difícil, aburrida, impersonal, desconectada de los intereses de los estudiantes e irrelevante para la sociedad en su conjunto, lo cual origina que la mayoría del alumnado rechace los cursos de Ciencias y que gran parte del desencanto hacia la ciencia y tecnología tendría su raíz en la propia escuela» (9). Las razones de dicha

insatisfacción son atribuidas a varios factores. Autores como Vázquez y Manasero sostienen que la problemática tiene su raíz en que el sistema educativo ha descuidado la dimensión afectiva y los aspectos emotivos propios del ámbito actitudinal como consecuencia de la aplicación de materiales didácticos y prácticas de enseñanza y aprendizaje de la educación científica tradicional. Estas prácticas conllevan a la enseñanza de los conocimientos en Ciencias como absolutos e indubitables, mientras que las actitudes se caracterizan por elementos tales como la indeterminación y contingencia. Este enfoque provoca que los estudiantes pierdan el interés por las Ciencias a medida que avanzan en el sistema educativo. Este desinterés es acompañado por un aumento en la percepción de la dificultad de la ciencia escolar. Estas primeras ideas podrían guiarnos en la búsqueda de las posibles explicaciones del quiebre entre las disposiciones y los resultados obtenidos en Ciencias.

ANEXO EN CUADROS

ANEXO 1: MODELO FACTORIAL

```
(sum of wgt is 2.8948e+04)
(obs=3942)

Factor analysis/correlation
Method: principal-component factors
Rotation: (unrotated)

Number of obs = 3942
Retained factors = 2
Number of params = 17
```

Factor	Eigenvalue	Difference	Proportion	Cumulative
Factor1	5.75012	4.43365	0.6389	0.6389
Factor2	1.31646	0.89869	0.1463	0.7852
Factor3	0.41777	0.03321	0.0464	0.8316
Factor4	0.38456	0.09928	0.0427	0.8743
Factor5	0.28528	0.00909	0.0317	0.9060
Factor6	0.27619	0.05747	0.0307	0.9367
Factor7	0.21871	0.03657	0.0243	0.9610
Factor8	0.18215	0.01338	0.0202	0.9812
Factor9	0.16877	.	0.0188	1.0000

```
LR test: independent vs. saturated: chi2(36) = 2.9e+04 Prob>chi2 = 0.0000

Factor loadings (pattern matrix) and unique variances
```

variable	Factor1	Factor2	uniqueness
st29q01r	0.8237	-0.3625	0.1901
st29q02r	0.8288	-0.4143	0.1415
st29q03r	0.8047	-0.4599	0.1409
st29q04r	0.7954	-0.4431	0.1710
st35q01r	0.7854	0.3253	0.2773
st35q02r	0.8306	0.3214	0.2068
st35q03r	0.7316	0.3665	0.3304
st35q04r	0.8092	0.3439	0.2270
st35q05r	0.7796	0.3793	0.2484

```
(blanks represent abs(loading)<.3)

end of do-file
```

La inclusión de las variables en el modelo factorial se basó en la comunalidad; si ésta era menor a $h^2=0.40$, entonces la variable se eliminaba. Este proceso fue iterativo ya que en el primer ajuste se excluyó la expectativa laboral ($h^2=0.27$) y en el segundo ajuste se excluyó la importancia de las buenas notas ($h^2=0.10$) y el interés por aprender temas específicos de Ciencias ($h^2=0.09$). Es así que, por esta vía, se redujo en tres las dimensiones de la estructura factorial a ser contrastada en la dimensión de motivaciones. El ajuste final incluyó los ítems de dos dimensiones originales: «motivación por aprender Ciencias para el futuro» y «motivación para aprender Ciencias».

El argumento para sostener la unidimensionalidad se fundamenta en la desproporción observada entre la varianza explicada por el primer factor ($Eigen=5.75$) y el segundo factor ($Eigen=1.32$); éste agrega poco más que la proporción de una variable estandarizada adicional. El examen fue reiterado para la sub-muestra de veinte países y se halló que, si bien en 19 de ellos la estructura es bidimensional, la varianza propia del segundo factor siempre está próxima a 1 siendo Uruguay el país con más alto valor.

ANEXO 2: DESCOMPOSICIÓN DE LA VARIANZA EN LAS DISPOSICIONES

A través de un modelo jerárquico lineal con tres niveles (países, escuelas y estudiantes) se constató que, si bien la mayor parte de varianza en el grado de vocación científica de los jóvenes de 15 años radicaba en los individuos (83% de la varianza total), la diferencia entre países explicaba el 14% de la varianza total.

RANDOM-EFFECTS PARAMETERS	ESTIMATE	STD. ERR.	[95% CONF. INTERVAL]	VARIANZAS	%
idcountry: Identity sd (_cons)	35.62953	3.495242	29.39731 43.18298	1269.46341	0.13487055
schoolid: Identity sd (_cons)	17.0254	0.4822189	16.10603 17.99726	289.864245	0.03079581
sd(Residual)	88.61789	0.1049407	88.41245 88.82381	7853.13043	0.83433364
Suma total				9412.45808	

FUENTE: elaboración propia con base internacional PISA, 2007.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Díaz, José A. «Las actitudes relacionadas con la ciencia y la tecnología en el estudio PISA 2006» en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2007, pp.394-416.
- Fernández, Tabaré. «Una aproximación a las relaciones entre clase social y *habitus*: las disposiciones académicas de los alumnos iberoamericanos evaluados por PISA 2003» en *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol.4 n.1 (enero), 2006, Universidad de Deusto - Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol4n1/
- Fernández, Tabaré. *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuela y sistema educativo en América Latina*. México: El Colegio de México/Centro de Estudios Sociológicos, 2007.
- Fernández, Tabaré, Marcela Armúa, Olga Bernadou, Ivanna Centanino, Marlene Fernández, Julia Leymoní, Anna Rosselli y Helvecia Sánchez. *Uruguay en PISA 2006. Primeros resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública, 2007.
- Fernández, Tabaré y Soledad Bonapelch. *Las actitudes hacia las Ciencias en PISA 2006. Conceptos, medidas y comparación internacional*. Documento de trabajo n° 83. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, 2009.
- Giddens, Anthony. *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- OCDE-PISA. *Informe PISA 2006*. España, 2007. Disponible en www.pisa.oecd.org
- OECD-PISA. *PISA 2006 Technical Report*. París: OECD, 2009.
- PNUD. *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008*. Nueva York: PNUD, 2007.
- Przeworski, Adam y Henry Teune. *Logic of Comparative Social Inquiry*. Nueva York: John Wiley, 1970.
- Vázquez, Ángel y María Antonia Manassero. «La defensa de las actitudes y emociones en la educación científica» en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2007, pp.417-41.

Recibido el 11 de junio de 2010.

Aceptado el 16 de setiembre de 2010.

QUÉ MATEMÁTICA SE ENSEÑA EN AULAS DE SEXTO AÑO DE PRIMARIA EN ESCUELAS DE LATINOAMÉRICA

Which mathematics is taught in classrooms of sixth grade in elementary schools in Latin America?

BEATRIZ PICARONI* | GRACIELA LOUREIRO**

Resumen. En este artículo se describen las características principales de la enseñanza de la matemática desarrollada por 160 maestros latinoamericanos trabajando con alumnos del último año de la escolaridad primaria en 2008. Fundamentalmente, se parte del análisis de más de 2500 registros fotográficos de actividades propuestas para evaluar el desempeño de los niños en la disciplina y se complementa con información recabada en algunas de las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes. Las autoras profundizan en los enfoques y concepciones didácticos que orientan la enseñanza impartida por los docentes y dan cuenta sobre la existencia de una brecha importante entre dichos enfoques y las necesidades de la educación matemática en el mundo actual.

Palabras clave: enseñanza, Primaria, matemática, Latinoamérica

Abstract. *This article describes the main characteristics of math teaching used by 160 Latin-American teachers working with students in the last grade of elementary school in 2008. Mainly, the starting point is the analysis of more than 2500 photographs of activities proposed to evaluate children's performance in the subject and is complemented with information gathered in some interviews made in depth by teachers. The authors study in depth didactic approaches and conceptions that guide the education provided by teachers and account for the existence of an important gap between said approaches and the needs for mathematical education in the current world.*

Key words: *teaching, elementary school, mathematics, Latin America*

* Maestra, Master en Políticas Públicas por ORT Uruguay y Diplomada en Ciencias Sociales por FLACSO, Argentina. Estuvo a cargo de la Unidad de Evaluación de Aprendizajes dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Fue Coordinadora Nacional del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de OREALC-UNESCO, profesora de Evaluación de la Maestría en Educación de la Universidad Católica del Uruguay y de la Licenciatura de Educación de la Universidad Católica de Argentina. Desde 2007 se desempeña como docente e investigadora del Instituto de Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas de esa universidad.

** Maestra, con larga experiencia en temas de evaluación educativa. En la actualidad se desempeña como investigadora del Instituto de Evaluación Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Es integrante del equipo técnico de la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de la Administración Nacional de Educación Pública. Representa a Uruguay en las reuniones de coordinación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la OREALC-UNESCO.

Este trabajo de investigación, de carácter exploratorio y descriptivo, está basado en el estudio «La evaluación de aprendizajes en las aulas de Primaria en América Latina: enfoques y prácticas»¹ realizado en 2008, que involucró a ocho países de América Latina: Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay. La selección de estos países se realizó teniendo en cuenta la diversidad de desempeños que ellos habían tenido en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) llevado a cabo por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de UNESCO. Además, para esta selección, se tuvo en cuenta la diversidad geográfica. En cada país fueron seleccionadas de manera intencional diez escuelas públicas, de preferencia de contextos urbanos desfavorecidos y que hubiesen obtenido, en el SERCE o en las evaluaciones nacionales, resultados en el promedio del país o por encima del mismo. El estudio fue posible gracias a la generosa colaboración de los maestros de sexto año que aceptaron compartir su trabajo.

Los datos de esta investigación fueron relevados a partir de registros fotográficos de las consignas propuestas por los maestros para evaluar a sus alumnos, de los trabajos de los estudiantes y de las devoluciones de los docentes. El propio maestro fue quien seleccionó las actividades de evaluación analizadas, lo que hace suponer que el material recogido tiene un sesgo hacia los mejores trabajos. Las entrevistas estuvieron destinadas a indagar cómo y por qué evalúan los docentes, qué tipo de consignas e instrumentos emplean, qué contenidos y competencias priorizan a la hora de evaluar, cómo usan los resultados de sus evaluaciones, qué tipo de devolución hacen y cómo califican a los estudiantes. Mientras las entrevistas permitieron analizar lo que los maestros dicen sobre lo que evalúan y sobre por qué lo hacen de determinada manera, el análisis de los trabajos de los alumnos permitió ver las propuestas de evaluación instrumentadas por los docentes, indicador clave acerca del currículo implementado.

En este artículo se pretende dar una nueva mirada sobre esta investigación, centrándose en las evaluaciones que proponen los maestros en el área de matemática, sobre el supuesto de que ellas reflejan claramente las estrategias de enseñanza de esta disciplina. Las bases de datos provienen, fundamentalmente, de 2500 fotos de propuestas de evaluación en matemática, parte de las cuales están recogidas en la «Colección de propuestas de evaluación: matemática» (Pazos). También se tuvieron en cuenta las 160 entrevistas realizadas a los maestros del estudio². A partir de estas bases es posible tener evidencias sobre los trabajos en matemática que los niños realizan bajo la orientación de sus maestros.

1 El trabajo fue realizado por el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay, con el apoyo del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTÉE) del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). El artículo fue elaborado en el marco del Fondo de Fortalecimiento Académico y Docente (FAD), que implementa anualmente la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay. Se han incluido algunos de los materiales preparados por Liliana Pazos para el Seminario Taller sobre Enseñanza de la Matemática, realizado el 17 de diciembre de 2009, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica.

2 El lector interesado en profundizar en las entrevistas puede remitirse al documento producido en el marco de la investigación original «La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres» (Picaroni)

DIME CÓMO EVALÚAS Y TE DIRÉ CÓMO ENSEÑAS

Esta nueva mirada sobre el estudio «La evaluación de aprendizajes en las aulas de Primaria en América Latina: enfoques y prácticas» es posible porque la forma de evaluar de los maestros está en estrecha relación con su enfoque didáctico, con sus propuestas de enseñanza y, en definitiva, con su concepción de la disciplina.

La evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñar y de aprender y el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. El propio desarrollo de la enseñanza necesita de la evaluación formativa. Ella actúa como proceso regulador entre la acción del docente y el aprendizaje del alumno, ya que permite ajustar las intervenciones del maestro a las necesidades del que aprende. También en la evaluación sumativa y para calificar se pone de manifiesto qué es lo que los docentes priorizan en el aprendizaje de los alumnos. Por lo expuesto, las prácticas de evaluación ofrecen un insumo muy adecuado para conocer las prácticas de enseñanza que se describen en este artículo.

Se advierte al lector que nada de lo que aquí se ofrece puede generalizarse para los países en donde se realizó el estudio de PREAL. Todos los datos que se entregan en este trabajo dan cuenta solamente de lo que se hace al interior de los 160 grupos de sexto año visitados.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA MATEMÁTICA

El conocimiento matemático ha hecho posible el avance sostenido en varios campos de la ciencia y de la tecnología mejorando y facilitando la vida humana, pero su aprendizaje parece no resultar tarea sencilla para parte de los estudiantes latinoamericanos. Por lo menos así lo muestran los bajos resultados obtenidos por los países de la región que participaron en la evaluación PISA (Programme for International Student Assessment) en el 2003³. Este estudio evaluó la competencia matemática de los alumnos de 15 años, definida como «la capacidad del alumno de ver cómo pueden aplicarse las matemáticas al mundo real y, de ese modo, adentrarse en la utilización de las matemáticas para satisfacer sus necesidades» (OCDE, 4). PISA definió seis niveles de competencia que describen los procesos matemáticos que un estudiante necesita poner en práctica para resolver las actividades de la prueba. Los niveles más altos (4, 5, 6) describen lo que pueden hacer los alumnos más competentes, aquellos que responden correctamente a los ítems más difíciles de la prueba; los niveles más bajos (1, 2, 3), describen las competencias de los alumnos que sólo pueden resolver las actividades más fáciles. El nivel por debajo del 1 refiere a los alumnos que no son capaces de realizar ni siquiera las propuestas más sencillas.

El cuadro 1 presenta los porcentajes de estudiantes en cada nivel de desempeño en los países que obtuvieron los mejores resultados, en contraposición con

3 En 2003 la matemática fue el foco principal de este estudio.

los porcentajes alcanzados por los países latinoamericanos participantes. Como se puede observar, tanto en México como en Brasil, más de la mitad de los estudiantes se encuentran en el nivel 1 o por debajo del mismo. En Uruguay este porcentaje está muy cercano a esa cifra (48%); en los países con mejores resultados se ubican en esos niveles solamente alrededor del 10% de los estudiantes.

Los resultados en matemática del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), que tuvo lugar en 2006 e involucró a 16 países de América Latina, también reflejan serias carencias en el aprendizaje de la matemática.

Como muestra el cuadro 2, en sexto año, solo el 11% de los estudiantes evaluados se ubicó en el nivel más alto de desempeño (nivel 4), mientras que en los dos niveles más bajos se ubicó el 55% de ellos (niveles 1 y 2) y aún el 1,5% se situó por debajo del nivel 1. Las mayores dificultades se centraron en la resolución de problemas y en los procesos en los que los estudiantes debieron relacionar información y transferir conocimientos (Valdés).

Otro aspecto a tener en cuenta son las actitudes hacia las matemáticas. Entre los resultados del estudio PISA se señala que:

La actitud frente al estudio de las matemáticas por parte de los alumnos mostró algunas características preocupantes, más graves en unos países que en otros. De entre los países de la OCDE, cerca de la mitad de los estudiantes afirmaron estar interesados por lo que aprenden con las matemáticas, pero sólo un 38 % considera que estudia matemáticas porque disfruta con ello. Mientras que muchos estudiantes se muestran interesados por lo que aprenden en matemáticas, menos de un tercio afirma estar deseando que llegue la clase de matemáticas. (OCDE, 13)

Además, más de la mitad de los alumnos evaluados por este estudio dijeron sentirse preocupados por sacar malas notas en esta disciplina y ponerse muy nerviosos al realizar problemas. Los estudiantes latinoamericanos se encuentran entre los que manifestaron mayor ansiedad frente a la matemática.

Las actitudes de los estudiantes hacia esta disciplina, aunado a los bajos resultados (cuadros 1 y 2), nos lleva a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza empleadas por los docentes en las aulas. Cabría entonces preguntarse: ¿los

Cuadro 1. PISA 2003. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICA

NIVELES	HONG KONG	FINLANDIA	COREA	URUGUAY	MÉXICO	BRASIL
6	10	7	8	1	0	0
5	20	17	17	2	0	1
4	25	26	25	8	3	3
3	20	28	24	17	10	7
2	14	16	17	24	21	14
1	7	5	7	22	28	22
Bajo 1	4	1	2	26	38	53

FUENTE: elaboración propia a partir de la tabla 2.5a del anexo B1 del Informe PISA 2003 (OCDE 2004, 358).

docentes enseñan la matemática que los alumnos están en condiciones de aprender?, ¿los alumnos relacionan los nuevos conceptos matemáticos con los conceptos aprendidos anteriormente?, ¿se promueven estrategias de aprendizajes eficaces?, ¿los alumnos están motivados para aprender la matemática que se enseña en las aulas?, ¿la sienten como un aprendizaje necesario y útil, cargado de sentido?

LA MATEMÁTICA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

Enseñar y aprender matemática no es una tarea sencilla y ella se presenta como un problema en todos los niveles educativos. La ciencia matemática es una disciplina ideal y compleja en su naturaleza, cuyo objeto de estudio son conceptos abstractos que se relacionan a través de definiciones que, a su vez, se conectan y apoyan entre sí. Sin duda, aprender estos conceptos matemáticos requiere de cierto grado de «madurez cognitiva» que permita al alumno asimilar los nuevos conocimientos, casi siempre de naturaleza abstracta, para poder integrarlos en forma significativa. Los nuevos conocimientos matemáticos serán aprendidos, retenidos y aplicados por el alumno a nuevas situaciones, en la medida en que ellos sean accesibles a su «estructura cognitiva» (Ausubel) y puedan ser integrados y relacionados con conceptos ya existentes. La etapa del pensamiento por la que transitan los escolares y su maduración debe estar en consonancia con los conocimientos que se quieren enseñar y esto no siempre ocurre así. Al respecto, refiriéndose a la enseñanza de la matemática en la Educación Primaria, el matemático Roberto Markarian dice:

El aprendizaje se da en el momento en que la matemática informal del niño (basada en nociones intuitivas y procedimientos inventados para operar con aquellas nociones) se transforma en algunas reglas formales que el maestro debe captar y resumir. Estos cambios se dan, en general, de modo súbito y crean discontinuidades en el proceso de aprendizaje. Estas discontinuidades son naturales e inevitables; los profesores deben estar preparados para ellas pues constituyen el aprendizaje mismo de la disciplina. Pero, además, para conseguir reales avances, los alumnos deben disponer de herramientas que les permitan dar el salto, o sea, establecer vínculos entre la matemática informal y formal. Se propenderá a crear modelos de situaciones o fenómenos conocidos que permitan simultáneamente analizar lo intuitivo y experimentar con el correlativo formal. (Markarian, 5)

Cuadro 2. ESTUDIO SERCE 2006. RESULTADOS EN MATEMÁTICA 6º AÑO.
PORCENTAJE PROMEDIO DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE DESEMPEÑO

4	11,4
3	33,3
2	40,8
1	13,9
Bajo 1	1,5

FUENTE: elaboración propia a partir del gráfico 3.8 del Primer Reporte (SERCE 2008, 84).

La intervención adecuada y oportuna del docente en el aula es un factor fundamental para que todos los niños construyan el conocimiento matemático relacionando eficientemente sus aprendizajes logrados espontáneamente con los formales de la disciplina.

VALOR FORMATIVO E INSTRUMENTAL DE LA MATEMÁTICA

Para facilitar el aprendizaje de la matemática, el maestro deberá entonces conocer profundamente la estructura del conocimiento matemático y la forma de pensar del alumno, además de decidir y optar —entre lo que indican los programas escolares y más allá de ellos— por aquellos conocimientos que le sean más útiles y que a su vez tengan el valor formativo de desarrollar el sentido crítico y la autonomía intelectual. Luis Santaló (en Parra y Saiz, 26) resume muy bien este concepto cuando puntualiza que «[l]a enseñanza de la matemática debe ser un constante equilibrio entre la matemática formativa y la matemática informativa» (26). La matemática ayuda a estructurar el pensamiento crítico, reflexivo, deductivo y promueve los procesos de autorreflexión (valor formativo) pero también sirve como herramienta que permite interpretar, analizar y poner en práctica diferentes recursos matemáticos para resolver los problemas relacionados con la disciplina (valor informativo).

Esto hace que la escuela deba cambiar continuamente y adaptarse a las demandas de un mundo desafiante y en continua transformación. Pero efectivamente ¿los maestros en sus aulas tienen presentes estos valores de la enseñanza de la matemática —formativos, instrumentales— cuando toman la decisión de qué matemática enseñar?, ¿reflexionan sobre la idea de que algunos contenidos escolares incluidos en los currículos ya no son los más adecuados para el mundo que sus alumnos tendrán que vivir?, ¿se cuestionan sobre la necesidad de acercar a sus estudiantes conceptos e instrumentos necesarios para desenvolverse en un mundo cada vez más demandante, más allá de que ellos estén o no incluidos en los programas de estudio?

ALGUNOS APORTES DE LA DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

El hecho de distinguir entre el valor formativo y el valor instrumental de la enseñanza de la matemática no implica dicotomizar el objeto de conocimiento para optar entre la matemática pura y la matemática aplicada. Ninguna es prescindible porque no es posible separar el pensamiento y la acción. Aprender matemática supone, pues, construir conocimiento en su doble valor, objeto cultural y herramienta, fundamentalmente porque el estatus de herramienta sólo se puede lograr si se dispone del conocimiento necesario para aplicarlo en situaciones diferentes de aquellas en las que se generó.

El alumno debe ser capaz no sólo de repetir o rehacer, sino también de resignificar en situaciones nuevas, de adaptar, de transferir sus conocimientos para resolver nuevos problemas. Y es haciendo aparecer las nociones matemáticas como herramientas para resolver problemas lo que permitirá a los alumnos construir el sentido. Sólo después estas herramientas podrán ser estudiadas por sí mismas (Douady).

En la vida social, el conocimiento se presenta contextualizado en situaciones que lo cargan de significado. Para favorecer su transferencia es necesario descontextualizarlo para desentrañar su esencia, conceptualizarlo y generalizarlo. En dicho proceso se identifica el concepto, se le da nombre y se reconocen las reglas que permiten dar el salto semántico del primer contexto situacional al conjunto de situaciones que su campo conceptual permite.

Uno de los objetivos esenciales (y al mismo tiempo una de las dificultades principales de la enseñanza de la matemática) es precisamente que el contenido a enseñar esté cargado de significado, que tenga sentido para el alumno. Sólo cuando el estudiante logra construir el sentido de un conocimiento está en situación de apropiarse de él, y de utilizarlo.

Según Guy Brousseau (citado por Charnay en Parra y Saiz, 51), el sentido de un conocimiento matemático se define no sólo por la colección de situaciones donde ese conocimiento es realizado como teoría matemática, no sólo por la colección de situaciones donde el sujeto lo ha encontrado como medio de solución, sino también por el conjunto de concepciones que rechaza, de errores que evita, de economías que procura, de formulaciones que retoma.

La construcción del sentido estaría dada pues, en dos niveles. En un nivel externo, cuando se indaga sobre la utilización del conocimiento y los límites del mismo; en un nivel interno, cuando se pregunta sobre la forma y el sentido del funcionamiento de una determinada herramienta matemática. Y es, sin duda, el planteamiento de situaciones-problema en el aula un vehículo esencial para la construcción del sentido.

Las tareas propuestas por los docentes deberían entonces ser desafiantes, originales y enmarcarse dentro de contextos plausibles, lo que Wiggins (22) llama «tareas auténticas». La autenticidad está dada según este autor por cinco características básicas:

- Tienen una finalidad específica, se reconoce la meta a alcanzar.
- Tienen destinatarios reales, más allá del maestro.
- Incluyen elementos de incertidumbre. No son tareas escolares donde el propio planteo del maestro orienta los pasos a seguir.
- Incluyen restricciones o limitaciones que hacen que, para resolverlas, la persona deba idear alternativas y tomar decisiones acerca de cuál es la mejor solución.
- Para resolverlas es necesario emplear un repertorio de recursos cognitivos.

Justamente la autenticidad de una tarea moviliza la necesidad de ampliar los recursos utilizando nuevas herramientas.

Además de lo anterior, las situaciones-problema que el maestro plantea en el aula deberían orientar el encuentro de regularidades que tipifican al objeto de conocimiento matemático en su esencia como ente ideal que existe más allá de los objetos reales. Justamente el conocimiento de las regularidades es el que permite dar el salto cualitativo de lo contextual a lo general. Este tipo de propuestas se contextualizan intramatemáticamente. Su sentido surge del análisis reflexivo sobre un objeto matemático problematizado. Estas tareas evitan caer en lo que denominamos «desmatematización de la matemática», que implica el trabajar la disciplina como si sus objetos pertenecieran al mundo empírico desconociendo su origen ideal a partir de diferentes teorías.

DOS ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA (AL MENOS)

Si bien coexisten varios modelos de enseñanza de la matemática nos concentraremos en dos posturas que podrían considerarse extremas. En general nos movemos más cerca de un extremo que del otro pero muchas veces coexisten en las prácticas de un mismo docente ejemplos de uno y otro enfoque.

De acuerdo a Charnay (en Parra y Saiz, 54), en un extremo encontramos un «enfoque normativo» que pone el protagonismo en el contenido. El maestro es el encargado de comunicar a sus alumnos el saber ya acabado y construido. En este enfoque se prioriza el «paso a paso» haciendo un seguimiento lineal del conocimiento. Éste se inicia en el desarrollo del tema involucrado con presentación de ejemplos, continúa con la ejercitación de los procedimientos involucrados y finaliza con la realización de «pseudo problemas» para aplicarlo. Es decir, para resolverlos el alumno pone en juego algoritmos o procedimientos ya aprendidos y ejercitados. Es común que las tareas se presenten en el marco de una situación literal que pretende contextualizarla pero que no llegan a ser verdaderos problemas (de ahí el término «pseudoproblemas»). Generalmente, el contexto literal es irrelevante porque en realidad no aporta a la construcción de significado, dado que el propósito del trabajo es que el alumno aplique un conocimiento adquirido.

En el otro extremo estaría el «enfoque aproximativo», que centra la construcción del conocimiento en el alumno, quien investiga, intenta soluciones, las confronta con sus compañeros, las discute. El conocimiento se aborda en su real complejidad, se entiende como provisorio y se construye por aproximaciones sucesivas en distintos contextos situacionales. Se presenta en problemas reales o intramatemáticos que requieren la construcción de nuevos aprendizajes o relaciones para su solución. El problema se entiende como una situación nueva y desafiante desde el punto de vista cognitivo y es siempre el punto de partida para un nuevo conocimiento.

¿PROBLEMAS O EJERCICIOS?

Sin lugar a dudas, en cualquiera de los enfoques didácticos señalados en el apartado anterior, los problemas y los ejercicios son necesarios en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática. Los primeros, fundamentalmente al servicio del pensamiento crítico, y los segundos para avanzar en las competencias instrumentales necesarias para resolver problemas. Sin embargo, en la práctica suele quedar borrosa la frontera entre unos y otros.

Prácticamente hay acuerdo en el concepto de ejercicio. Se da este nombre a toda propuesta matemática que apela a la aplicación de procedimientos conocidos por el sujeto que debe resolverlos. Se los utiliza para hacer que los alumnos practiquen determinadas rutinas que se consideran necesarias para el aprendizaje de la disciplina.

Sin embargo, no siempre que se habla de problemas se apela al mismo concepto. Desde un punto de vista, la concepción tradicional de «problema» lo reconoce como cualquier situación matemática presentada en el marco de un enunciado verbal que busca contextualizarla, independiente de la reacción que provoque en la persona que debe resolverlo. Desde otra perspectiva, un problema se define por los rasgos esenciales que lo diferencian de un ejercicio. Se concibe como problema a toda situación matemática que involucra conocimientos de uno o más campos, que plantea un interrogante, que admite más de una perspectiva de análisis y que no ha sido resuelta anteriormente por el sujeto.

La distinción entre ejercicio y problema no es absoluta ya que una misma situación matemática puede entenderse como lo primero o como lo segundo, en función de a quién se destina. Una sencilla suma que suele ser un simple ejercicio para muchos destinatarios, puede ser un problema si va dirigida a niños de muy corta edad, que apenas han logrado conceptualizar la operación a partir de la manipulación de elementos concretos trabajando en un campo numérico muy restringido. No existen pues, ejercicios y problemas en forma independiente de las personas que deben resolverlos. A la pregunta «¿cuántos lápices le corresponden a cada uno de los 16 alumnos del grupo si reparto en partes iguales los 240 de una caja?», algunos responderán «15» en forma inmediata aplicando la división $240:16$ exitosamente, y otros tardarán cierto tiempo pues deberán buscar entre los conocimientos que disponen una estrategia adecuada para resolver algo a lo que nunca se han visto enfrentados.

La distinción por parte del docente entre ejercicio y problema es fundamental porque ello implica considerar el propósito real de las tareas que se presentan a los niños. Los problemas son fundamentales en la construcción del conocimiento matemático; los ejercicios son necesarios para que tengan oportunidad de frecuentar los diferentes temas que van logrando conceptualizar, de manera de asegurar que cada conocimiento se transforme en herramienta para construir otros nuevos.

DISTINTAS PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA EN AULAS DE LATINOAMÉRICA

En este apartado se presentan los hallazgos de esta nueva mirada a los materiales recogidos en el trabajo de campo del estudio realizado en 2008 en aulas de Argentina, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Perú y Uruguay. Tal como ya se advirtiera al lector en la introducción, lo que aquí se expresa sólo puede ser atribuible a lo que sucede en las aulas orientadas por los maestros del estudio, dado que al haber trabajado con una muestra intencional, de ninguna manera puede ser representativo de lo que se hace al interior de cada país.

Para describir los enfoques de la enseñanza en matemática a partir de las prácticas de evaluación en el aula fue necesario construir categorías de análisis que permitieran interpretar los aspectos didácticos implicados en las tareas de evaluación. Los registros fotográficos obtenidos fueron clasificados a partir de las siguientes cuatro categorías:

- Contenidos trabajados. Categoría definida en función de la terminología que los maestros utilizan para clasificar, desde la matemática, las tareas que proponen: «problemas»⁴, «numeración», «operaciones», «geometría», «medida», «conjuntos», «estadística» y «lógica».
- Diferenciación entre ejercicio y problema. «Ejercicio» es toda propuesta que apela a la aplicación de procedimientos conocidos por el sujeto que debe resolverlos. «Problema» es toda situación que involucra conocimientos de uno o más campos, que plantea un interrogante, que admite más de una perspectiva de análisis y que no ha sido resuelta anteriormente por el sujeto.
- Contextos involucrados en las actividades. «Significativo», entendiendo como tal a aquel que aporta a la construcción del significado del conocimiento puesto en juego. «Intramatemático», cuando el significado está dado por la problematización de los conocimientos de la propia disciplina. «Escolar», refiere a las actividades que presentan situaciones que sólo tienen significado en el ámbito escolar ya que responden a las necesidades de la enseñanza. «Sin contexto», para señalar aquellas actividades donde el conocimiento se presenta aislado de las situaciones que podrían darle sentido.
- Procesos cognitivos para la resolución de las tareas. «Simples», procesos que ponen en juego la reproducción del conocimiento. «Complejos», procesos que ponen en juego la reflexión sobre el conocimiento.

4 Se decidió incluir «problemas» como contenido, a pesar de que se parte de la concepción que las actividades de cualquier área trabajada puede ser considerada «problema» o «ejercicio», dado que así se considera en la mayoría de los casos visitados.

La descripción de lo que se enseña en estas aulas de sexto año se organiza considerando los fines, los objetos y las formas de enseñanza desarrollados por los docentes del estudio.

Cabe señalar que los currículos de los diferentes países coinciden en la mayoría de los contenidos matemáticos a enseñar y suelen priorizar el valor formativo de la asignatura incluyendo, en algunos casos, además, orientaciones didácticas para su enseñanza. Es habitual que los docentes trabajen los contenidos incluidos en los programas escolares. Sin embargo, los registros obtenidos no dan cuenta de que se atiendan, en la misma medida, las sugerencias metodológicas⁵.

¿PARA QUÉ SE ENSEÑA?

Si bien las evidencias obtenidas dan cuenta de que los maestros del estudio atienden con sus propuestas de trabajo a los valores que tradicionalmente se atribuyen a la enseñanza de la matemática —instrumental y formativo— es evidente que lo que se prioriza es el valor instrumental, mientras que el peso que se le da al formativo es mínimo. A pesar de que en el discurso a veces los maestros dicen priorizar el valor formativo de la matemática, la cantidad de registros fotográficos que muestran actividades que lo promuevan, son pocas.

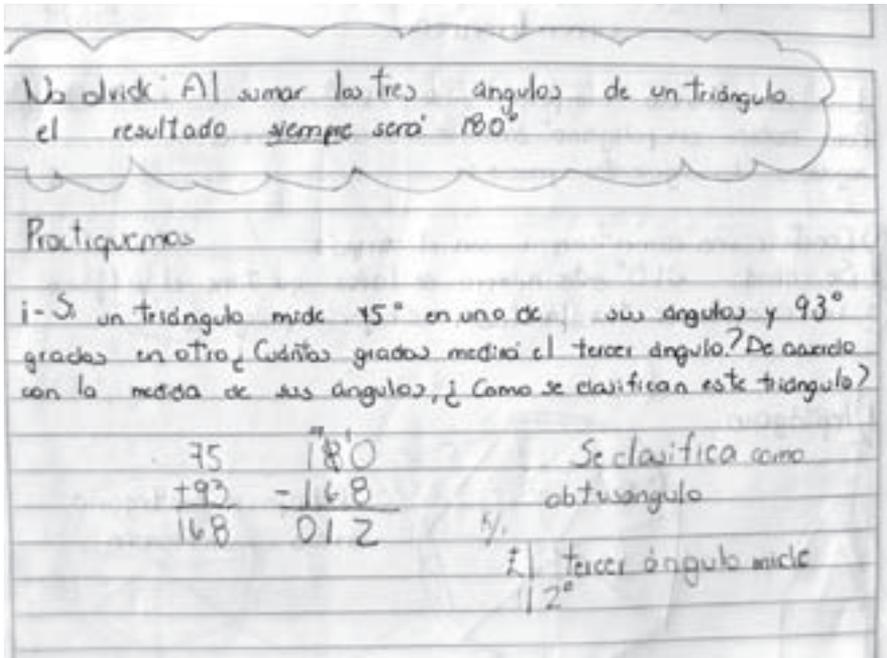
Son pocos los registros fotográficos que muestran actividades para cuya solución es necesario apelar a procesos de pensamiento complejos. Menos de la décima parte piden al alumno que argumente para justificar algún aspecto del proceso realizado. Apenas la décima parte de las tareas se enmarcan en contextos significativos o intramatemáticos. En síntesis, lo que predomina son las actividades cuyo propósito es el dominio de determinados saberes procedimentales que se aplican, ya sea en forma directa o para resolver situaciones que no aportan a la construcción del significado tal como la presentada en la Figura 1.

La actividad consiste en un ejercicio de aplicación a partir del conocimiento de que la suma de los ángulos de un triángulo equivale a 180° , expresamente señalado como encabezado de la actividad. Se pide el cálculo de la medida de un ángulo de un triángulo conociendo el de los otros dos y que luego se le dé nombre a dicha figura. Se espera que el alumno avance en la comprensión de la información recibida a partir de su aplicación en un caso concreto. La actividad se presenta con un enunciado verbal que propone un interrogante, pero el propio docente la considera una ejercitación, tal como lo expresa el título que la encabeza: «Practiquemos».

En la figura 2 se presenta uno de los escasos registros fotográficos que dan cuenta del valor formativo de la matemática⁶.

5 El lector interesado puede profundizar en este tema en el documento «Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas» (Loureiro).

6 La foto integra la «Colección de propuestas de evaluación: matemática» (Pazos).



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO CRO1MO2

Figura 1

Se trata de una actividad de contexto intramatemático propuesta con la intención de promover el desarrollo del pensamiento crítico, autorreflexionando sobre lo que se está realizando. Los alumnos deben pensar nuevos productos a partir de la variación de uno o dos términos de la multiplicación presentada y, además, justificar el proceso seguido. Pueden resolverlo al menos de dos maneras diferentes:

- Aplicando propiedades de la multiplicación.

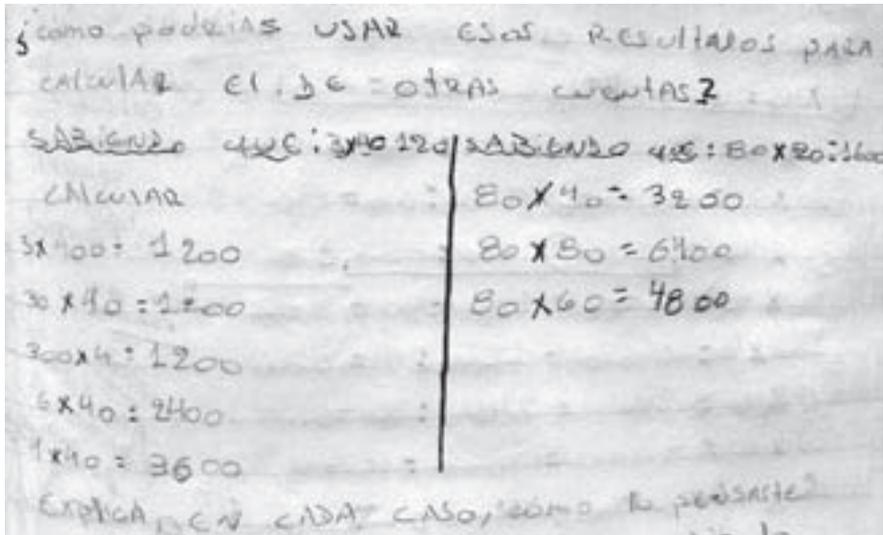
$$a \times b = c \quad a \times n \times b = c \times n$$

- En función de una generalización del repertorio con dígitos.

$$\text{Si } 3 \times 4 = 12 \text{ entonces } 3 \times 40 = 120.$$

La necesidad de justificar exige, además, la autorreflexión sobre lo realizado. Si también se confrontan las estrategias seguidas por los distintos alumnos se pone en juego una rica instancia de argumentación y reflexión imprescindible para desarrollar el pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

Otro elemento a resaltar es que parecería no haber una clara conciencia sobre la finalidad de los trabajos que se proponen en el aula. Suele existir un desencuentro entre lo que se dice hacer en matemática y lo que efectivamente se hace.



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO UVI 5M05

Figura 2

A modo de ejemplo, veamos la relación entre lo que manifiesta un docente guatemalteco en la entrevista y los trabajos que ofrece para fotografiar como más representativos de sus propuestas de evaluación⁷. Ante la pregunta «¿Qué aspectos determinantes usted tiene en cuenta para decidir si un niño aprueba o no el curso de Matemática?», responde: «Razonamiento, rapidez, reflexión» (GT-E.8). De acuerdo con esta respuesta parecería que el docente priorizara el valor formativo de la matemática y se esperaría que algunos de los cuatro trabajos dados para fotografiar, que se presentan en las siguientes figuras, dieran cuenta de dicho objetivo. La Figura 3 muestra una serie de algoritmos de cálculos con números complejos; la 4 una serie de cálculos de porcentaje y del impuesto al valor agregado; en la 5 se pide a los alumnos dos ejercicios de unión de conjuntos; en la 6 se solicita dar nombre a un conjunto de figuras geométricas y, además, medir y clasificar un grupo de ángulos.

Si bien no hay duda de que es importante trabajar la mayoría de los temas que aparecen en las fotos, el tratamiento que se les da no parece ser el más adecuado para promover la reflexión y el pensamiento crítico, aspectos a los que apela la respuesta del docente en la entrevista, cuando dice «Razonamiento, ... reflexión».

7 Antes de realizar el relevamiento de campo se les solicitó a los maestros que seleccionaran entre sus propuestas de evaluación las que ellos consideraran más representativas de su trabajo.

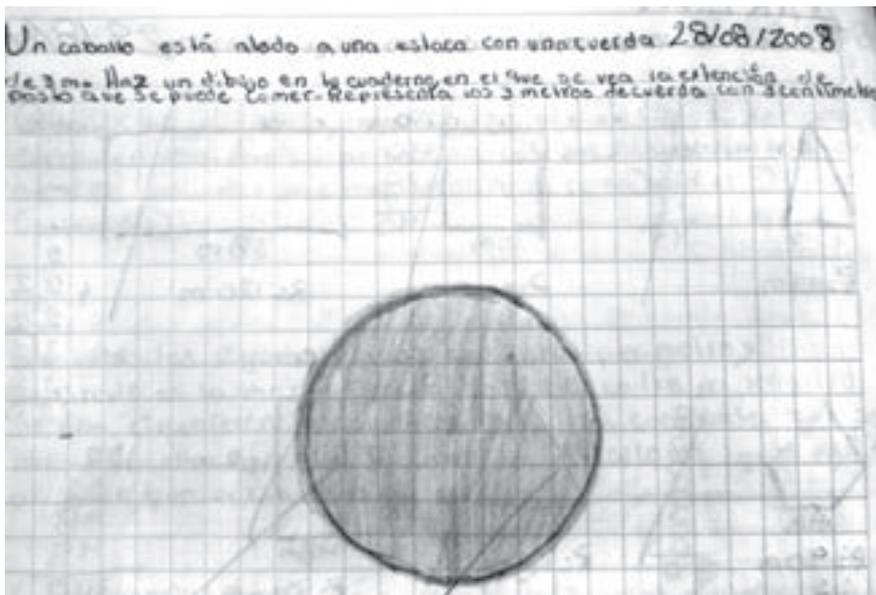
¿QUÉ SE ENSEÑA?

Para describir lo que se enseña en matemática, además de los registros fotográficos se utilizaron datos provenientes de las entrevistas en las que se les preguntó a los docentes sobre los contenidos curriculares y extracurriculares que priorizan para evaluar en matemática y promover a los niños a la educación media.

Una apreciación global de los datos obtenidos permiten concluir que alrededor del 90% de las propuestas que los maestros presentan a sus alumnos para evaluarlos son de aritmética; apenas la décima parte de las tareas presentadas a los niños son de geometría. Sin embargo, cuando se analizan los trabajos fotografiados por país se observa que, mientras en Argentina y Costa Rica dichas tareas representan aproximadamente un 25%, en Colombia representan un 9 %, en Uruguay un 8%, en Perú el 3% y en El Salvador menos del 1%.

Cuando se le pregunta a uno de los docentes argentinos por los contenidos priorizados en matemática expresa: «Mucha geometría, análisis de las propiedades de las figuras, de las diagonales, de la construcción. Tienen que saber que tiene que tener sí o sí cuatro ángulos rectos y cuatro lados iguales. Y con eso estoy seguro que es un cuadrado». (AR-E5). También cuando se les pregunta al respecto de la última evaluación oral realizada, algunos maestros aluden a temas de geometría como cuadriláteros y suma de los ángulos de un triángulo.

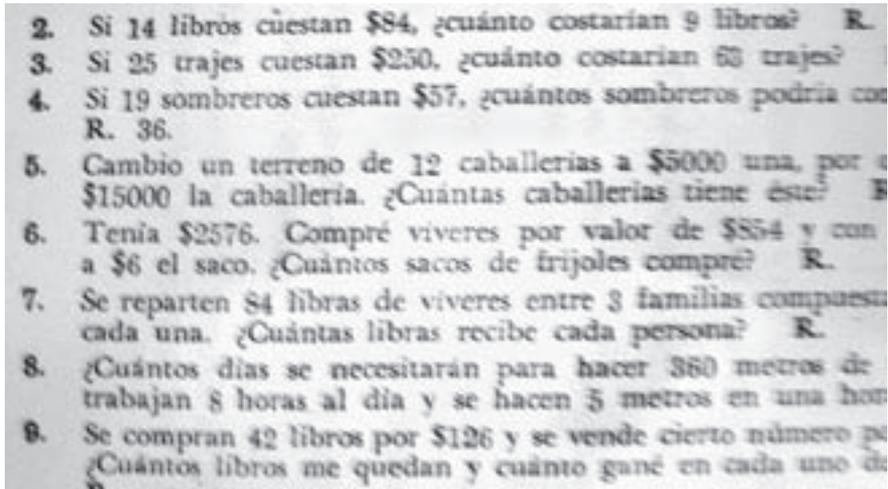
Según la categorización realizada, las áreas trabajadas son: problemas, numeración, operaciones, geometría, medida, conjuntos, estadística y lógica. Las cinco primeras se trabajan en todos los países, mientras que las otras tres se trabajan sólo en algunos (o el peso que se les da es muy bajo).



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO MX07M18

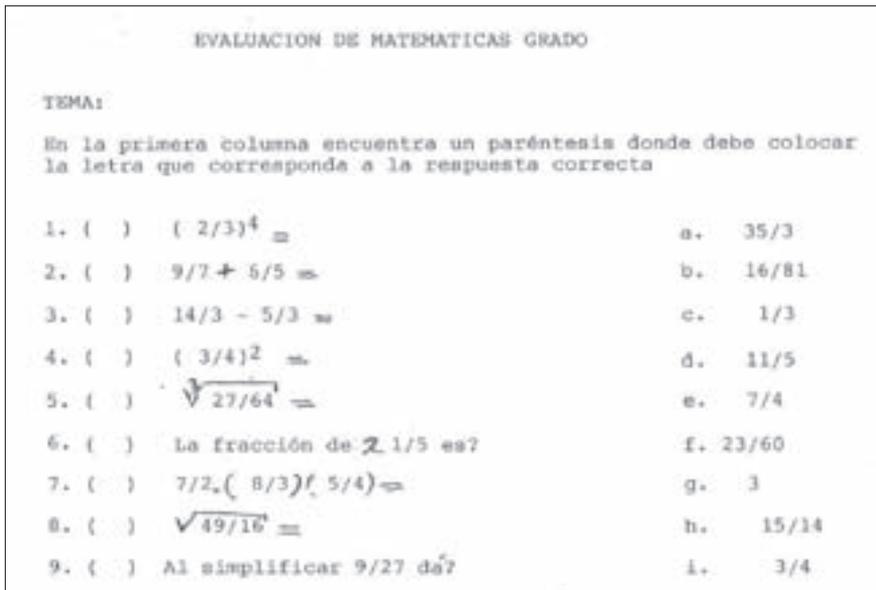
Figura 7

Una de las áreas más frecuentadas es «problemas» (en el entorno del 25% del total de las propuestas fotografiadas son nominadas por los maestros como tales). Sin embargo, apenas la tercera parte de ellos, de acuerdo al marco de referencia de este estudio, «verdaderos problemas», son actividades que exigen que los niños deban encontrar estrategias específicas a partir de los datos que se presentan en la propuesta y del conjunto de conocimientos que disponen. En la figura 7 se presenta un ejemplo de ello.



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO SVI 5M04

Figura 8



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO C002M04

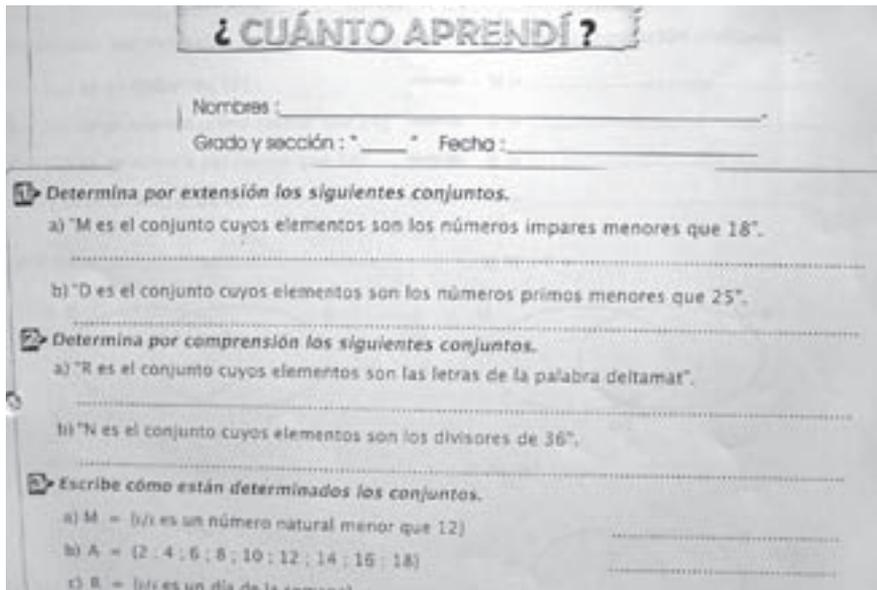
Figura 9

Para resolver la actividad presentada, el niño deberá anticipar, de alguna manera, la representación de la figura que se desplegará por la traslación de la cuerda estirada totalmente. Podrá hacerlo imaginándose la situación o realizando, en forma concreta, la traslación de la cuerda. Luego procederá al trazado de la figura, a partir de la recta que representa la cuerda en la escala solicitada aplicando algún procedimiento conocido para hacerlo.

Aproximadamente los dos tercios de los registros nominados por los maestros como problemas son en realidad lo que usualmente se denominan «ejercicios de aplicación» porque lo que se pide a los niños es que apliquen un conocimiento trabajado en el marco de una situación, generalmente literal, que pretende contextualizarlo. En la Figura 8 se presenta un registro fotográfico con ejemplos de problemas de aplicación.

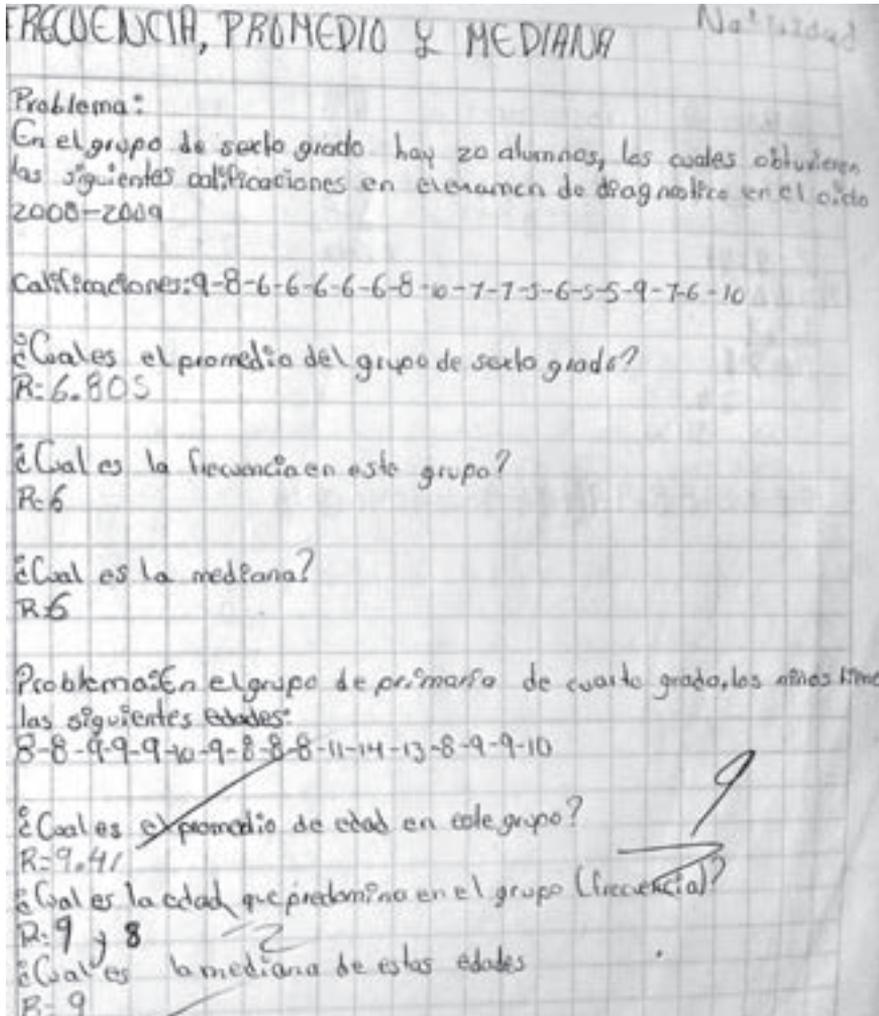
Las actividades no pueden considerarse problemas verdaderos cuando van dirigidas a niños que ya disponen de rutinas exitosas para resolverlas (en este caso algún procedimiento para hallar el resultado de la relación proporcional planteada). Estas actividades se consideran pseudoproblemas en tanto, en realidad, son ejercicios de aplicación de conocimientos dados. En la fotografía se observa una cantidad de tareas destinadas a la aplicación de una misma rutina.

En general, en todos los países, a excepción de Costa Rica, los maestros del estudio dan un peso similar al tratamiento del área «operaciones» el cual representa aproximadamente otro 25% de las propuestas de evaluación en matemática. Es común que las actividades exijan realizar series de algoritmos de cálculo tal como se muestra en la figura 9.



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO PE18M09

Figura 10



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO MX13MO7

Figura 11

Los maestros entrevistados en Costa Rica dicen priorizar las cuatro operaciones básicas. A modo de ejemplo: «La suma, la resta, la multiplicación, la división. En sexto se trabajan las cuatro operaciones básicas con números decimales, se trabajan con cifras de hasta nueve dígitos. Entonces el niño tiene que manejar el uso principalmente de los decimales, y ahí es donde muchos fallan. Y especialmente en la división» (CR-E25). Sin embargo, en los trabajos fotografiados predominan las evaluaciones de geometría y medida.

Las otras áreas que todos los maestros trabajan, pero que están menos representadas en las propuestas de evaluación, son «numeración», «geometría» y «mediciones», en orden decreciente (aproximadamente el 19%, el 10% y el 8% del total de trabajos fotografiados, respectivamente).



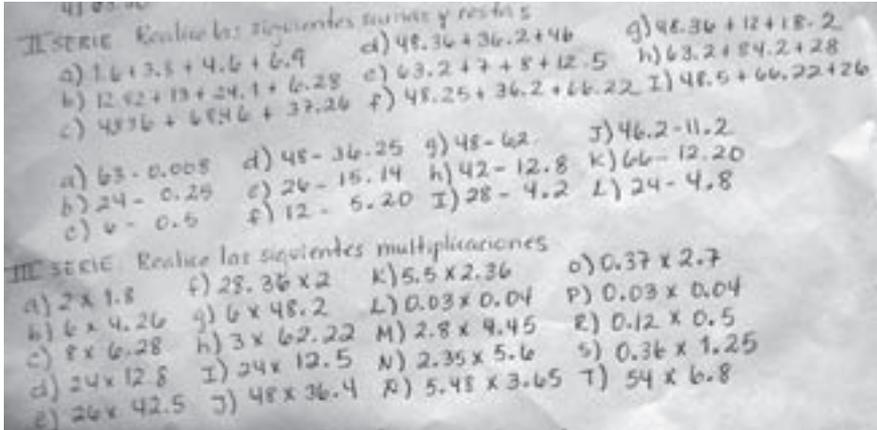
FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO CO07M11

Figura 12

«Conjuntos» (aproximadamente el 7% del total de los registros fotográficos) es trabajado fundamentalmente por los maestros peruanos y guatemaltecos del estudio y con mucha menor incidencia también por los colombianos, argentinos y mexicanos. No hay ejemplos en las propuestas cedidas por los maestros costarricenses y uruguayos. En la Figura 10 se presenta una actividad de esta área propuesta por uno de los docentes de Perú.

Los maestros salvadoreños y mexicanos son los que proponen mayor cantidad de tareas de «Estadística». En el resto de los países, la estadística tiene una incidencia muy baja, por lo que el área, en su conjunto, apenas está representada aproximadamente por un 5% de las propuestas fotografiadas. En la Figura 11 se presenta uno de los trabajos de estadística que se reitera en varios de los casos analizados: el trabajo con frecuencias y algunas medidas de tendencia central (mediana y media) aplicada al cálculo en situaciones escolares.

Sólo los maestros de Perú, Colombia y Uruguay abordan en sus evaluaciones el área «Lógica», aunque con muy baja incidencia (alrededor del 1%). En la Figura 12 se presenta una de las actividades de lógica propuesta por un docente colombiano donde se aborda el análisis de proposiciones para determinar su veracidad o falsedad.



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO GT10M07

Figura 13

¿CÓMO SE ENSEÑA?

Los registros fotográficos y las manifestaciones de los docentes en las entrevistas realizadas dan cuenta de los enfoques didácticos normativo y aproximativo, aunque el primero es el más frecuente.

Cuando se analizan las actividades que los maestros proponen a sus alumnos se encuentra que se priorizan los ejercicios de aplicación de conocimiento. Este dato señala el énfasis que muchos de los docentes del estudio dan a las ejercitaciones, situación que disminuye la posibilidad de los niños de resignificar sus conocimientos en situaciones diferentes y adaptarlos a nuevos requerimientos, apropiándose los como herramienta. Este hecho estaría evidenciando que la mayoría de los maestros del estudio priorizan el enfoque de la enseñanza que se centra en el protagonismo del contenido como saber ya construido, por lo que se avanza de lo sencillo a lo complejo.

A continuación realizaremos un análisis de las formas de encarar la enseñanza de algunos contenidos trabajados en todos los países.

«OPERACIONES»

Es amplio el espectro de temas tratados, pero los más reiterados están referidos a las cuatro operaciones aritméticas básicas. Son frecuentes las propuestas que apelan al desarrollo algorítmico de sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, fundamentalmente las tres últimas. También es común que se presente a los niños series de operaciones como las que aparecen en la Figura 13.

Aunque en menor grado también se proponen potencias y raíces, en forma excepcional hay actividades donde se pide desarrollar algorítmicamente logaritmos, tal como aparece en la Figura 14.

TALLER

1. Hallar los siguientes logaritmos:

a. $\log_2 64 =$	d. $\log_5 125 =$
b. $\log_3 27 =$	e. $\log_{10} 10.000 =$
c. $\log_2 9 =$	f. $\log_9 81 =$

2. Expresa como logaritmos las siguientes potencias:

a. $7^2 = 49$	e. $7^6 = 117649$
b. $4^2 = 16$	f. $8^3 = 32768$
c. $8^3 = 512$	g. $3^6 = 64$
d. $6^3 = 216$	h. $9^3 = 729$

3. Expresa como potencias los siguientes logaritmos:

a. $\log_3 81 = 4$	
b. $\log_6 216 = 3$	
c. $\log_{14} 14 = 1$	
d. $\log_{11} 161051 = 5$	
e. $\log_4 1024 = 5$	
f. $\log_{13} 169 = 2$	
g. $\log_8 4096 = 4$	
h. $\log_{10} 1000000 = 6$	
i. $\log_5 5 = 1$	
j. $\log_7 117649 = 6$	
k. $\log_{12} 1728 = 3$	

FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO COIOM55

Figura 14

Además, cuando se proponen actividades con enunciados verbales, es común que se involucren situaciones del campo aditivo y del campo multiplicativo. En las siguientes figuras se presentan dos formas de encarar el trabajo con la división. En la figura 15 la actividad solicita la resolución de 3 algoritmos, centrándose en lo procedimental o lo que se suele llamar «técnica operatoria».

Se solicita, además, la prueba de los mismos. Si bien el alumno utiliza para ello la multiplicación, cabría preguntarse si se hace porque se maneja la relación entre los términos: $D = dx + r$, o simplemente lo hace en forma mecánica. Al



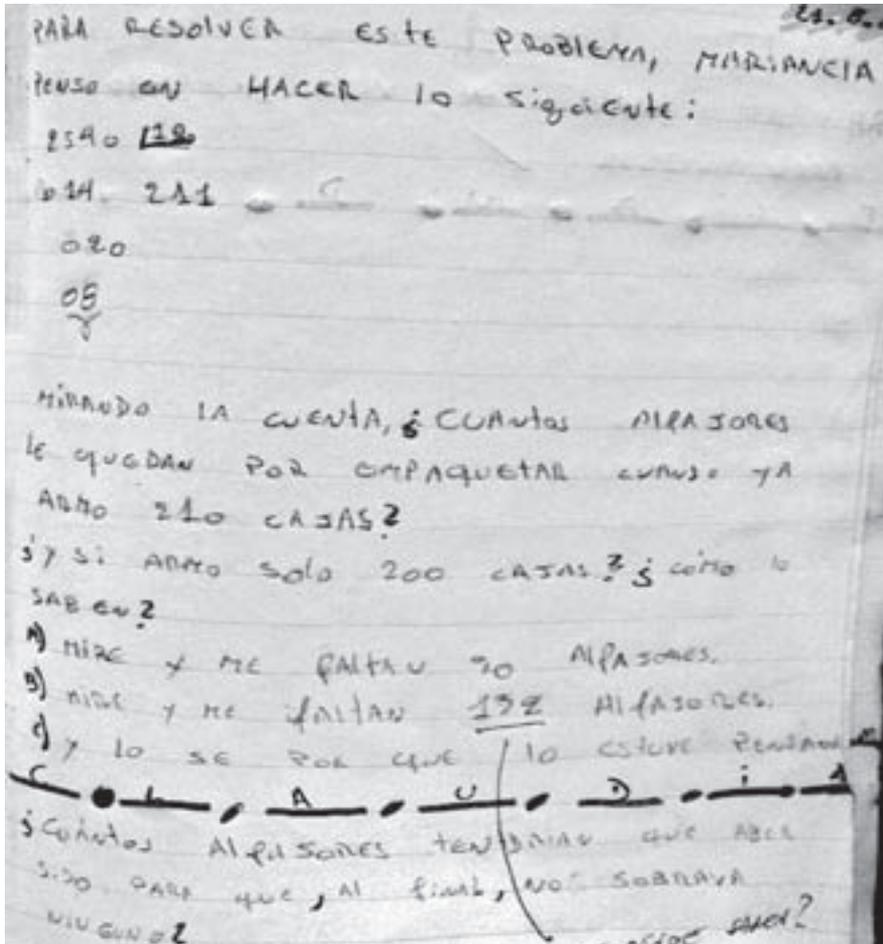
FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO 0008MO3

Figura 15

analizar la prueba de la división $3628 : 75$, se evidencia el desconocimiento de la relación de términos que la justifica (multiplica cociente por resto y vuelve a multiplicar por el resto).

En la figura 16 se presenta otra actividad para evaluar la división, pero en este caso se problematiza el algoritmo de cálculo para indagar en la comprensión del alumno. Para responder la tarea es necesario poner en juego, además, aspectos relativos al sistema de numeración y, fundamentalmente, los relacionados con el valor posicional. En este caso se presenta el algoritmo de cálculo resuelto y se pregunta por el significado de lo realizado.

En la primera pregunta se indaga por el resto de la división cuando se lleva armada una caja menos de alfajores de las que aparecen indicadas en el cociente. Se busca que el alumno reconozca las decenas sobrantes más las unidades que



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO UVI 5M11

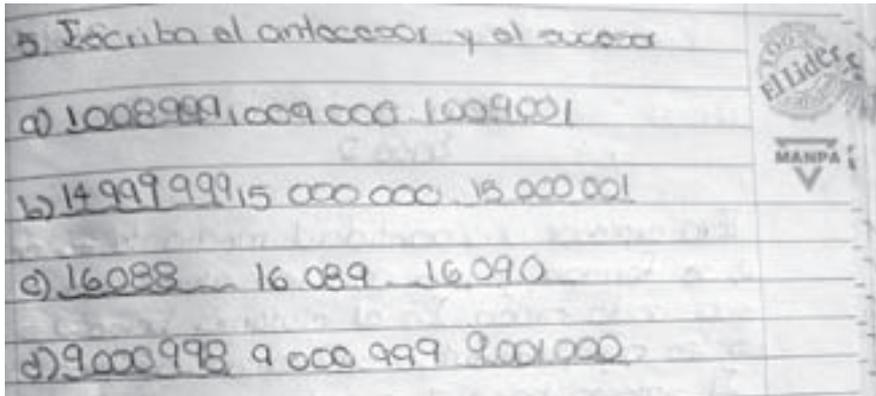
Figura 16

aún quedan para repartir: 20. Esta cantidad está indicada solamente por las 2 decenas del resto lo que implica tener en cuenta el valor posicional de las cifras. También para responder a la segunda pregunta es necesario considerar el resto parcial y el valor posicional de las cifras para darse cuenta de que son 14 decenas y que ello equivale a 140 unidades. Para responder a la tercera pregunta el alumno debe optar por una de dos posibles respuestas, ya que el dividendo podría tener 4 alfajores más u 8 menos. También es necesario que tenga en cuenta que la primera modifica el cociente ya que con esos alfajores extra se podría haber armado una nueva caja.⁸

⁸ Confirmar en Pazos.

«NUMERACIÓN»

Es muy frecuente el tratamiento de la numeración entera en tareas de seriación que no facilitan indagar sobre la utilización del conocimiento ni sobre el sentido de una herramienta matemática, tal como la que se presenta en la Figura 17.



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO CRI4M01

Figura 17

También son frecuentes las tareas que buscan evaluar los conocimientos sobre el valor relativo de las cifras. En la figura 18 se presenta una actividad propuesta por un maestro peruano que apela a la escritura de números enteros

Millones		Millones				Miles				Centenas				Escriba:	
2°	1°	9°	8°	7°	6°	5°	4°	3°	2°	1°	0	9	8		7
					2	1	7	6	9	0	5				dos millones, cuatrocientos setenta y seis mil novecientos cincuenta y cinco
				1	6	1	2	5	4	0	8				dieciséis millones, cuatrocientos veinticinco mil ochocientos ochenta y ocho
					1	6	2	3	4	6	4				un millón, seiscientos treinta y cuatro mil cuatrocientos sesenta y cuatro
					2	3	2	8	6	4	5	1			dos millones, trescientos ochenta y seis mil cuatrocientos cincuenta y uno
					1	6	6	4	5	2	6	4	2		un millón, seiscientos cuarenta y cinco mil doscientos sesenta y cuatro
						4	2	2	5	9	0	4			cuatro millones, doscientos cincuenta y nueve mil cuatrocientos
						2	0	3	1	5	8	3	6		dos millones, trescientos quince mil ochocientos treinta y seis
					8	0	0	5	2	2	2	0	6		ocho millones, quinientos veintidós mil doscientos seis

FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO PEI 5M07

Figura 18

La actividad presentada no evalúa lo que aparentemente pretende, porque el valor posicional no está en juego. La escritura literal de los números puede realizarse basándose en el apoyo que dan las grillas, en forma independiente al reconocimiento de su valor posicional. En realidad se está solicitando la lectura de números. Esta actividad es expresión del modelo que entiende que la conceptualización del conocimiento se logra por la ejercitación reiterada, en

este caso, de la escritura con el apoyo de la representación de los lugares que ocupa cada cifra.

En la Figura 19, por el contrario, se presenta una actividad en cuya solución claramente se ponen en juego los conocimientos sobre valor posicional.

Número	décimo más próximo	centésimo más próximo	milésimo más próximo
0,1762	0,2	0,18	0,176
2,5325	2,5	2,53	2,533
9,90370	9,9	9,90	9,904
0,05992	0,1	0,06	0,060

FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO CRO1M07

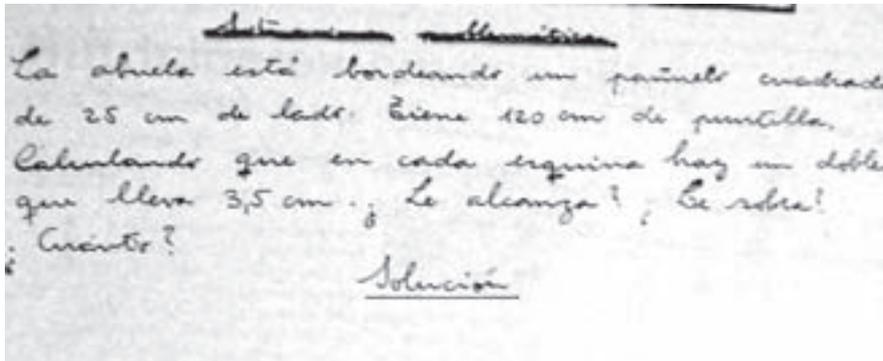
Figura 19

Se pide efectuar el redondeo de expresiones decimales para lo cual es necesario buscar el décimo, el centésimo o el milésimo más próximo, considerando simultáneamente el número globalmente. Por ejemplo, en el penúltimo caso «0,05992» para la primera columna, de acuerdo con las convenciones para hacer el redondeo, es necesario considerar un décimo más. Se puede inferir que el enfoque de la enseñanza que sustenta esta tarea entiende el conocimiento como provisorio y se construye por abordajes sucesivos en distintos contextos situacionales.

Otro de los temas frecuentados en numeración son las fracciones. En las figuras 20 y 21 se presentan dos actividades que dan cuenta de distintos enfoques de su enseñanza.

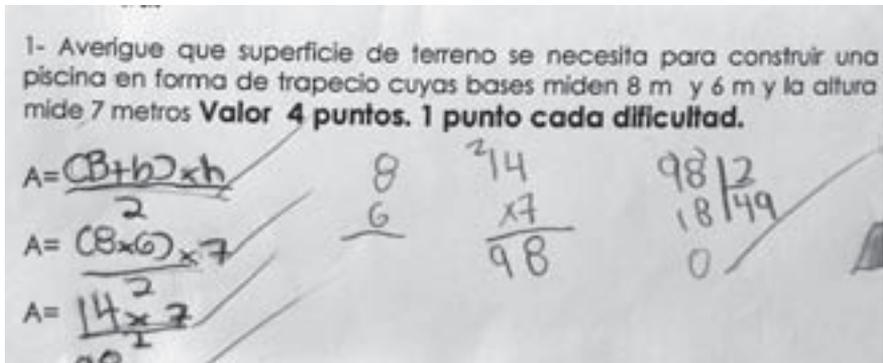
La figura 20 muestra una actividad comúnmente usada por los docentes del estudio para evaluar el desempeño en comparación de fracciones: la comparación está fuertemente apoyada en el reconocimiento de la igualdad de tres sectores circulares. En realidad, no hay necesidad de realizar la comparación numérica porque la equivalencia se resuelve perceptivamente. El tema en este caso se presenta en una situación típicamente escolar que se suele trabajar desde los primeros grados con el propósito de que el niño aplique «conceptos ya trabajados». En contraposición, en la actividad registrada en la Figura 21, el tema a evaluar se presenta a partir de una tarea de contexto intramatemático, sin apoyo gráfico.

Se requiere la comparación de los números para reconocer que los argumentos de Carla se basan en la aplicación de la propiedad de las fracciones que permite compararlas. Esto daría evidencias del abordaje del tema en la compleja red



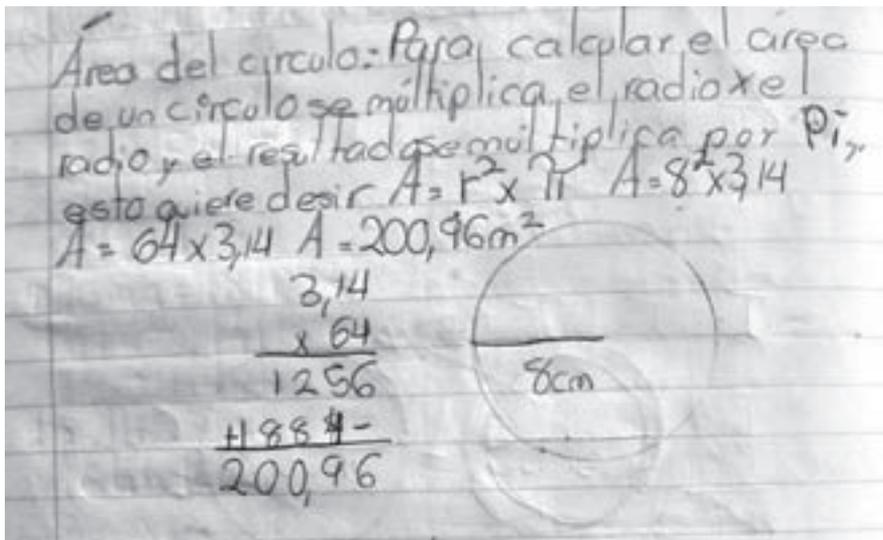
FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO ARO9M14

Figura 22



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO CRO3M10

Figura 23



FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO CRI14M03

Figura 24

En general se trata de situaciones en las que el alumno debe establecer la correspondencia entre la fórmula de cálculo y la figura.

Se observa un fuerte peso del tema circunferencia, sobre todo en la identificación y trazado de sus elementos, muchas veces antecedido por la caracterización de las mismas dada por el docente.

En relación al trabajo que se presenta con figuras geométricas, se suele priorizar la identificación del nombre y su reconocimiento perceptivo sin tener en cuenta la caracterización de las mismas. No es común que se presenten problemas que pongan en juego las propiedades de las figuras. El enfoque dado a la enseñanza de la geometría está fuertemente apoyado en definiciones principalmente presentadas por el docente y no construidas por los niños. Son planteos que requieren establecer correspondencia entre figura y nombre o entre definición y figura, pintar determinadas figuras, trazar algunos triángulos a partir de su nombre en función de la clasificación de los mismos según sus lados o ángulos. Varios ejercicios plantean la relación entre número de lados y nombre del polígono, tal como se muestra en la Figura 25.

Esta actividad solicita que se asocie cada figura con su nombre, lo que requiere sólo de la percepción y se agrega el número de lados, lo que se resuelve por conteo.

También hay evidencias de que algunos docentes del estudio proponen a sus alumnos lo que denominamos «verdaderos problemas geométricos», que ponen en juego las propiedades que caracterizan a las figuras y promueven procesos de carácter metacognitivo, ya que involucran la autorreflexión sobre la propia actividad a través del pedido de justificar las respuestas.

Para resolver la tarea propuesta en la figura 26 es necesario que el alumno explore los casos posibles, para concluir que el paralelogramo obtenido depende del ángulo y congruencia de las diagonales, por lo cual son infinitos. Podrá analizarse que hay casos particulares y, por lo tanto, saber cuáles son las condiciones para que el rectángulo sea cuadrado, el paralelogramo rectángulo o el rombo cuadrado. En la 27, se debe considerar la igualdad de los radios en una circunferencia y la diferencia entre la medida de un radio y la medida de una cuerda.

REFLEXIONES FINALES

Nuestro punto de partida fue el reconocimiento del bajo rendimiento en matemática de los estudiantes latinoamericanos en las evaluaciones estandarizadas PISA 2003 y SERCE 2006. En ambos casos, la mayoría de los alumnos dan cuenta de haber desarrollado competencias que involucran procesos de pensamiento de baja complejidad cognitiva.

Este hecho nos llevó a profundizar en las prácticas de enseñanza en sexto año de Primaria en la región en una disciplina que, si bien se considera imprescindible, resulta difícil a los niños. A partir del análisis de las propuestas de evaluación en matemática disponibles en el registro de datos del estudio de PREAL en 2008,

1. Escribe lo que se te indica en el siguiente cuadro y colorea.

POLIGONO	NOMBRE DEL POLIGONO	NUMERO DE LADOS
	triángulo	3
	rectángulo	4
	rombo	4
	pentágono	4

FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO GTO1M07

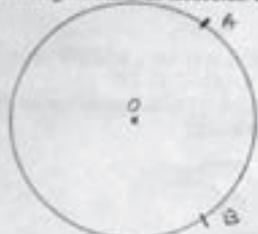
Figura 25

4. Si se tiene como dato la medida de dos lados de un paralelogramo ¿Cuántos pueden construirse con esta información? ¿Por qué?
Indeterminado. Porque no se da la medida de los ángulos.

FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO ARO5M09

Figura 26

9. Los puntos A y B están en la circunferencia de centro O. Sin medir, decide si se puede estar seguro que el triángulo ABO es isósceles. **EXPLICA POR QUÉ**



Si, porque todos los lados de la circunferencia o radios y si el radio es igual a los otros dos lados.

FUENTE: ESTUDIO PREAL-IEE (UCU) REGISTRO ARI3M04

Figura 27

se investigó sobre las estrategias que los docentes desarrollan para promover que sus alumnos avancen hacia el logro de los conocimientos formales propios de la matemática, a partir de sus nociones intuitivas y su forma personal de procesarlas.

Se debe tener presente que, si bien en dicho estudio se trabajó con una muestra no representativa, se seleccionaron escuelas que obtuvieron en el SERCE resultados en matemática por encima del promedio de la región y, además, fueron los propios participantes quienes seleccionaron las propuestas analizadas. Por estas razones, se supone que haya un sesgo hacia los mejores trabajos de evaluación en el aula.

Hechas estas precisiones, cabe señalar la existencia de una brecha importante entre las necesidades de la educación matemática en el mundo actual y lo que se enseña en aulas de Primaria en la región.

Se estima que la matemática en la escuela debería apelar a propuestas con sentido y cargadas de significado para que los niños actúen reflexivamente de manera de avanzar hacia el desarrollo de procesos de pensamiento deductivos, característicos de la disciplina, que los ayuden a interpretar matemáticamente la realidad, solucionar situaciones que se les presentan en su vida cotidiana y avanzar en sus aprendizajes como estudiantes. Sin embargo, las evidencias obtenidas muestran que, en general, las tareas de matemática propuestas por los docentes del estudio están lejos de poseer las características necesarias para que ello acontezca.

Son muy escasas las propuestas que dan oportunidad a los niños de confrontar sus conocimientos intuitivos con modelos formales típicos de la matemática. Predominan las actividades cuyo propósito es el dominio de determinados saberes procedimentales que se aplican, ya sea en forma directa o para resolver situaciones que no presentan verdaderos desafíos cognitivos.

Existe un predominio absoluto de la propuesta de ejercicios frente a la de verdaderos problemas, siendo justamente estos últimos los que promueven la construcción del sentido de los conocimientos puestos en juego. La mayoría de los problemas escolares propuestos son situaciones estructuradas que exigen de los estudiantes poca reflexión, que incluyen todos los datos necesarios (y únicamente los necesarios), que se resuelven a través de un único conocimiento o procedimiento y que tienen una única solución. Son excepcionales los planteamientos de situaciones auténticas que, para resolverlas, pongan a los alumnos en la necesidad de usar simultáneamente una combinación de conocimientos, procedimientos y/o técnicas pertenecientes a distintas disciplinas, como ocurre la mayoría de las veces en la vida cotidiana.

Los trabajos fotografiados, en general, no se enmarcan en contextos reales, ya sea desde el punto de vista social o desde el punto de vista intramatemático. Lo más frecuente es que las tareas propuestas se presenten descontextualizadas o en contextos que solamente tienen cabida en el marco de la institución escolar.

De acuerdo con los documentos analizados, se puede afirmar que son pocas las oportunidades en que los niños deben poner en juego procesos de pensamiento complejos para resolver las tareas que se les proponen en matemática.

En relación a los contenidos trabajados, existe un desequilibrio en el tratamiento de la aritmética y la geometría, con gran injerencia de la primera en el tratamiento en las aulas. Ello preocupa sobremanera porque, además, gran parte de las propuestas de trabajo en geometría se enfoca desde la aritmética, a través del cálculo de perímetros, áreas y volúmenes. Son excepcionales los casos en que se involucran las propiedades de las figuras.

En muchas de las situaciones analizadas habría que reflexionar sobre la forma de encarar algunos de los temas tratados. Es común que los niños pasen buena parte del horario escolar escribiendo en forma literal largos listados de números que, si

bien puede ser una tarea necesaria, bastaría con proponerla en forma simplificada, con números de menor cantidad de cifras y en tareas menos rutinarias y reiterativas. También se observan propuestas que se plantean de tal forma que no coincide con los procesos de pensamiento que se pretende que los niños pongan en juego al resolverlas. Tal es el caso del trabajo en fracciones con apoyo de representaciones gráficas que se resuelven perceptivamente, o el trabajo de escritura o lectura de números colocados en grillas que definen totalmente la forma de hacerlo.

Cuando se trabaja en «estadística» es bastante frecuente que su tratamiento no promueva la reflexión de los alumnos sobre la importancia que tiene la misma para la toma de decisiones en situaciones de la vida cotidiana. Este enfoque le quita sentido, en tanto herramienta fundamental para la obtención, organización y análisis de datos.

También existen temas abordados por los maestros de este estudio que deberían ser repensados por su vigencia y significatividad para los estudiantes. En la mayor parte de los casos en que se trabaja el contenido «conjuntos», el tratamiento que se hace se focaliza en la representación de los mismos por comprensión y por extensión, así como en la realización de operaciones entre ellos. Estos trabajos se plantean como un fin en sí mismos a través de tareas descontextualizadas y sin puntos de contacto con situaciones reales.

Todo lo expuesto caracteriza las situaciones más frecuentes entre los casos estudiados. No obstante, corresponde indicar que también se encontraron trabajos que marcan excepciones, de cuya existencia se fueron dando evidencias a lo largo del artículo.

Sería deseable que todos los docentes latinoamericanos proyectaran su labor matemática en las aulas teniendo como horizonte los conocimientos y competencias que sus estudiantes deberán desarrollar para el mundo que les toca vivir, priorizando el análisis crítico de las tareas que proponen, jerarquizando el tipo de procesos que requiere su resolución y la autenticidad de las situaciones propuestas. Ello significa que los maestros deberían definir, desde el comienzo de su acción, qué tipo de educación matemática necesitan los estudiantes antes de priorizar los contenidos a tratar y las formas más adecuadas para hacerlo. En este proceso de diseño de la planificación docente es necesario tener en cuenta que si se busca que los alumnos comprendan cada vez más y mejor los conocimientos matemáticos puestos en juego, deben proponerse actividades orientadas específicamente al logro de esos propósitos.

Consideramos que este cambio en la enseñanza sólo será posible si se focaliza la formación matemática de los maestros desde la perspectiva que se desea promover. Es fundamental que los propios docentes cuestionen la realidad en forma matemática y potencien su capacidad para formular y resolver problemas que resignifiquen los contenidos propios de la disciplina en el marco de situaciones auténticas. Es necesario un tratamiento comprensivo de la disciplina si se quiere apoyar a los niños en el proceso de vincular eficientemente sus nociones intuitivas con los correlatos formales imprescindibles para la construcción del conocimiento matemático.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, David. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas 2ª. ed., 1983.
- Douady, Régine. «Relación enseñanza-aprendizaje. Dialéctica instrumento-objeto. Juego de marcos» en *Cuadernos de Didáctica de las Matemáticas* n.3, París: IREM de París 7, 1984.
- Loureiro, Graciela. «Evaluación en el aula, currículo y evaluaciones externas». PREAL. 2009. Disponible en www.ucu.edu.uy/Portals/o/Publico/Facultades/Ciencias%2oHumanas/IEE/evaluacion_en_aula_y_curriculo.pdf
- Markarian, Roberto. «¿Para qué enseñar matemática en la escuela primaria?» en *Correo del Maestro* n.73, junio 2002. Disponible en: www.correodelmaestro.com/antteriores/2002/junio/incert73.htm. Accedido el 8 de marzo, 2010
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. *Aprender para el mundo de mañana: resumen de resultados PISA 2003*. Madrid: Instituto Nacional de Educación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), 2004.
- Parra, Cecilia e Irma Saiz (comps.). *Didáctica de la Matemática: aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- Pazos, Liliana. «Colección de propuestas de evaluación: matemática» en *La evaluación de aprendizajes en las aulas de Primaria de América Latina*. Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2009. Disponible en www.grade.org.pe/gteepreal/evaluacion/matematica.htm
- Picaroni, Beatriz. «La evaluación en las aulas de Primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres» en *Programa en Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*, 2009. Disponible en: www.ucu.edu.uy/Portals/o/Publico/Facultades/Ciencias%2oHumanas/IEE/evaluacion_en_aula_usos_formativos_y_calificaciones.pdf
- Polya, George. *Cómo plantear y resolver problemas*. México: Editorial Trillas, 1965.
- Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO/OREALC, 2008.
- Valdés, Héctor et al. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC, 2008.
- Wiggins, Grant. *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 1998.

Recibido el 4 de junio de 2010.

Aceptado el 27 de setiembre de 2010.

TRAYECTORIAS DE RIESGO, ÉXITO Y ABANDONO EN CICLO BÁSICO EN URUGUAY

*At-risk, successful and drop-out paths
in Uruguayan Ciclo Básico*

DENISSE GELBER*

Resumen. En Uruguay, casi un tercio de los jóvenes no completa Ciclo Básico (2008). Tan sólo cuatro de cada diez jóvenes de nivel socio-económico bajo completa este nivel respecto a nueve de cada diez de los jóvenes de nivel socio-económico más alto. Los estudios realizados hasta el momento en nuestro país, dan cuenta de la variedad de factores que contribuyen a esta brecha de logros educativos. Pero escasos son los que abordan la problemática del abandono educativo como un proceso a lo largo del tiempo. Este estudio contribuye en esta área, focalizándose en el Ciclo Básico y en el nivel socio-económico bajo. Se identifican configuraciones de riesgo y protección que conducen a distintas trayectorias educativas. El estudio no sólo identifica trayectorias de abandono temprano, sino también trayectorias exitosas y de riesgo.

Palabras clave: Ciclo Básico, trayectorias, deserción, riesgo, Uruguay

Abstract. *Almost one third of Uruguayan youngsters do not complete Ciclo Básico (2008). Only four out of ten young people from lower socioeconomic level complete this level, but nine out of ten young people from an upper level do complete it. Studies carried out in our country account for the variety of factors that make this gap of educational achievements worse. But very few approach the problem of educational drop out as a process. This study contributes in this area, focusing on Ciclo Básico and on lower socioeconomic level. Risk and protection configurations conducive to different educational paths are herein identified. The study identifies not only early-drop-out paths but also successful and at-risk paths.*

Key words: *Ciclo Básico, drop out, paths, risk, Uruguay*

* Licenciada en Sociología por la Universidad Católica del Uruguay y Master en Sociología por la Universidad de Texas. Ha trabajado como investigadora en el Instituto de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES) de la Universidad Católica del Uruguay y como docente en esta universidad y asistente docente en la Universidad de Texas en Austin. Actualmente es doctoranda en Sociología por la Universidad de Texas.

Uruguay presenta una situación poco alentadora en materia educativa¹. Por un lado, se destaca en América Latina por la cobertura universal en enseñanza pre-escolar y primaria, así como por la alta matriculación en Educación Media. Por otro lado, la tasa de abandono educativo temprano lo posiciona junto con los países menos desarrollados de la región, entre ellos Guatemala y Honduras (CEPAL 2002; SITEAL 2007). Tan sólo un tercio de los jóvenes de 20 a 29 años completa Educación Media (MIDES-INJU). Mientras nueve de cada diez adolescentes (17-18 años) del quintil más rico completa Ciclo Básico y ocho de cada diez jóvenes (21-22 años) completan Educación Media, en el quintil más pobre estas cifras se reducen a cuatro de cada diez adolescentes y a uno de cada diez jóvenes (MEC).

En los últimos cinco años se han implementado políticas focalizadas para prevenir el abandono y repetición en Ciclo Básico de la población más vulnerable (Programa de Impulso a la Universalización) y también para reincorporar a los desertores al sistema educativo formal (Programa de Aulas Comunitarias). A pesar de los resultados alentadores de las primeras evaluaciones (Aristimuño; Mancebo y Monteiro), los principales desafíos de la universalización de la Educación Media se mantienen.

Los estudios realizados hasta el momento en Uruguay identifican los principales factores que inciden en el abandono educativo temprano. Pero aún queda por ahondar en la pregunta: «¿por qué jóvenes con desventajas de origen similares recorren distintas trayectorias educativas?». A partir de un enfoque cualitativo, el presente estudio contribuye a la producción existente en dos sentidos. Por un lado, ofrece un estudio focalizado exclusivamente en la población más vulnerable (adolescentes de nivel socio-económico bajo) y en el primer «cuello de botella» del sistema educativo (Ciclo Básico). Por otro lado, no sólo se concentra en el abandono educativo sino que identifica distintas trayectorias educativas (éxito, riesgo y abandono) a fin de dar cuenta de los principales aspectos que promueven la retención y el abandono temprano.

¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE INCIDEN EN EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN URUGUAY?

El abandono educativo no es un evento particular ni espontáneo, sino un proceso complejo en el cual inciden factores de diversos ámbitos incluyendo aspectos familiares, escolares, individuales, y del grupos de pares (Cornejo et al.; Finn; Raczinsky; Rumberger).

En la esfera familiar, se destaca como determinante principal el nivel socio-económico de origen, asociado a estructuras familiares inestables y al bajo nivel

1 Este artículo es una versión revisada de los principales hallazgos de la tesis en Licenciatura en Sociología, dirigida por Carlos Filgueira, presentada en Agosto de 2005 en la Universidad Católica del Uruguay.

educativo de la madre. Estos factores inciden en las expectativas educativas de los padres para con sus hijos, las expectativas educativas de los jóvenes, el acceso a servicios educativos de baja calidad y una mayor propensión a comportamientos de riesgo (embarazo adolescente, adicciones, inserción laboral precoz) por el contexto y la incidencia del grupo de pares (CEPAL 1990, 2003; Kaztman 2001).

En lo que refiere a la institución, los factores que incrementan la propensión al abandono son: el tipo de centro educativo (asistir a un centro UTU² incrementa las chances de abandono respecto a asistir a un liceo), el sector (asistir a un liceo público incrementa las chances respecto a un liceo privado), tamaño del aula y centro, la insuficiente formación docente, la escasez de recursos humanos disponibles para atender las necesidades y demandas de los alumnos, la alta rotación del personal docente y directivo, y las expectativas que los docentes y demás profesionales les transmiten a los jóvenes (ANEP-MESYFOD; Beke y Rován; Brembeck, CEPAL 2003; Fullan; García Huidobro; Mortimore et al.; Van Rompay).

El nivel socio-cultural del centro educativo afecta el nivel de aprendizajes y, consecuentemente, los logros educativos (ANEP-MESYFOD y UTU/BID, ANEP/CODICEN 2004, 2007). Los estudios más recientes dan cuenta de que éste afecta más el nivel de aprendizajes adquirido que las características socio-económicas de origen (Boado y Fernández; Fernández et al. 2009). Considerando que la gran mayoría de los estudiantes asisten a centros educativos públicos, y que éstos reclutan alumnos por barrio en un contexto de creciente segregación residencial (Kaztman y Retamoso), el sistema educativo uruguayo está reproduciendo las desventajas de origen del alumnado.

El análisis de aspectos individuales da cuenta de la relevancia de las expectativas educativas, el género (los varones son más propensos al abandono escolar), la formación de una familia con hijos, la propensión a aceptar un trabajo de tiempo completo o la incorporación temprana al mercado laboral y el rezago escolar —cuanto más temprano en la trayectoria escolar, mayor es su impacto (ANEP-CODICEN 2000, ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003, 2003a).

Entre los principales motivos del abandono escolar precoz, los jóvenes reportan: la incorporación laboral o necesidad de un empleo, razones académicas, desinterés o desmotivación y responsabilidades familiares o asunción de roles adultos (maternidad, emancipación). Sin embargo, las causas son diferentes por género siendo el empleo preponderante entre los varones y las responsabilidades familiares entre las mujeres (ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003; Fernández et al. 2009).

Los estudios longitudinales y retrospectivos, que dan cuenta del abandono como una acumulación de factores a lo largo del tiempo, coinciden en la incidencia de las principales variables: género, experiencia de fracaso escolar, región de

2 Los centros UTU ofrecen talleres en oficios (peluquería, zapatería, etc.) y carreras técnicas de nivel terciario. Desde 1996 estos centros también ofrecen Educación Secundaria en la modalidad de Ciclo Básico Tecnológico y Bachillerato Profesional.

residencia, tipo de centro educativo y nivel socio-económico del hogar (ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003a; Boado y Fernández; Fernández et al. 2009; MIDES-INJU 2009).

A pesar de la riqueza de los hallazgos listados, debemos considerar algunas limitantes. En primer lugar, los principales modelos de propensión al abandono educativo temprano y de trayectorias educativas se basan en muestras de estudiantes de tercero de Ciclo Básico (ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003) o de estudiantes de 15 años, independientemente del grado en que se encuentren (Fernández et al. 2009). Esto hace que al menos un cuarto de los adolescentes no sea considerado en las estimaciones siendo, en su mayoría, los jóvenes más vulnerables al abandono educativo temprano.

En segundo lugar, los estudios representativos de la población a nivel nacional (ANEP-CODICEN-MEMFOD 2003a; MIDES-INJU 2009) no exploran la variedad de factores al interior del nivel socio-económico bajo que permitiría comprender por qué, a pesar de las altas chances de abandono temprano, algunos se mantienen en el sistema educativo.

Finalmente, a pesar de la importancia cabal del rezago en el proceso de abandono educativo, aún resta por conocer cómo este fenómeno impacta en la autoestima de los jóvenes y en sus expectativas e ideología educativa en general a fin de comprender sus efectos colaterales. Esto resulta de especial interés debido a que Uruguay se destaca en la región por su alta tasa de repetición desde edades tempranas (Cardozo).

El presente estudio procura contribuir en estos tres aspectos. La exploración de las trayectorias de éxito, riesgo y abandono antes de completar Ciclo Básico entre los adolescentes de nivel socio-económico bajo permitirá identificar los principales factores que diferencian a los desertores de quienes se mantienen en el sistema educativo así como a aquellos que contribuyen al éxito. A partir de esto, se sugerirán intervenciones adecuadas a las necesidades diferenciales de los jóvenes. Por otro lado, el enfoque multidimensional —considerando aspectos institucionales, familiares e individuales— permitirá explorar cómo interactúan los diversos factores en las trayectorias y la relevancia diferencial de las distintas esferas por trayectoria educativa.

Finalmente, el enfoque cualitativo del estudio permitirá explorar en mayor profundidad las variables «blandas» identificadas en los estudios mencionados.

MÉTODO Y DATOS

A fin de responder la pregunta «¿Por qué jóvenes con desventajas de origen similares recorren distintas trayectorias educativas en el Ciclo Básico?» el estudio se propuso dos objetivos. Primero, ahondar en la identificación de las condiciones de riesgo (que potencian el abandono educativo) y las condiciones protectoras (que favorecen la retención) que intervienen en las trayectorias educativas

provenientes de las dimensiones institucional, individual y familiar. Segundo, identificar cómo estas condiciones interactúan a lo largo del tiempo conduciendo a distintas trayectorias educativas en Ciclo Básico.

En el análisis se consideraron cuatro tipos de jóvenes de acuerdo con su trayectoria educativa: los «desertores» (quienes no se reinscribieron tras aprobar o repetir algún grado de Ciclo Básico), los «estudiantes en riesgo» (quienes se encuentran rezagados, con expectativas educativas medias), los «resilientes» (estudiantes con buen rendimiento y altas expectativas educativas, incluyendo repetidores) y los «migrantes» (quienes cansados de frustraciones en la educación formal, se capacitan en el sistema educativo informal). La focalización del estudio en el nivel socioeconómico bajo condujo a la selección de jóvenes que habitan zonas periféricas de la capital³.

Debido a que la gran mayoría de los estudiantes de nivel socioeconómico bajo asisten a centros educativos públicos, no se consideró al sector privado. Considerando la incidencia del tipo de centro educativo en la propensión al abandono, se reclutaron jóvenes de Ciclo Básico y Ciclo Básico Tecnológico. A fin de explorar el efecto del nivel socio-cultural del centro educativo en las distintas trayectorias, se reclutaron adolescentes de dos tipos de centros diferentes: centros educativos dentro o próximos a los barrios carenciados (nivel sociocultural crítico) y centros educativos en arterias principales de la ciudad que, por su accesibilidad, atraen a estudiantes de diversas zonas de Montevideo contribuyendo a un nivel sociocultural heterogéneo.

Entre octubre de 2004 y abril de 2005 fueron realizadas 60 entrevistas semi-estructuradas⁴ a adolescentes estudiantes y desertores de Ciclo Básico y Ciclo Básico Tecnológico en doce instituciones de contexto crítico y centros «aluviones»⁵ de Montevideo y Área Metropolitana. Se entrevistó a 19 resilientes (ocho de liceo y once de UTU), 16 estudiantes en riesgo de abandono (nueve de liceo y siete de UTU) y 20 desertores (16 de liceo y cuatro de UTU).

Por categoría de estudiante se obtuvo una muestra similar por género. 41 entrevistados tenían entre 14 y 16 años al momento de la entrevista. Por grado de Ciclo Básico, quince asistían a 1º y ocho habían abandonado en ese grado; diez asistían a 2º y ocho habían abandonado en ese grado; diez asistían a 3º y cuatro habían abandonado en ese grado. Finalmente, trece jóvenes asistían a alguna ONG zonal en que realizaban talleres o recibían apoyo escolar.

3 Las zonas fueron seleccionadas entre las definidas por el Censo de Población y Vivienda de 1996 como las que concentran mayor pobreza en Montevideo.

4 Se reclutó a los jóvenes mediante el apoyo de equipos multidisciplinares en los centros educativos y ONGs, así como mediante «bola de nieve» a partir de referentes locales en los barrios seleccionados. Las entrevistas fueron realizadas junto a Cecilia Blumetto.

5 El término «centro aluvión» se tomó del relato de los informantes claves entrevistados. De este modo se clasifica a los centros educativos que se encuentran en arterias principales de la ciudad atrayendo estudiantes de una gran variedad de zonas por su accesibilidad.

En los centros educativos se realizaron entrevistas a la dirección y/o equipo multidisciplinario a fin de indagar las especificidades institucionales, las estrategias de retención de estudiantes en riesgo de abandono, así como las estrategias de apoyo y contención para con los estudiantes más desfavorecidos en términos socio-económicos y académicos. Las entrevistas dieron cuenta de percepciones negativas comunes respecto a las familias de los estudiantes destacando su falta de compromiso en la tarea educativa de los jóvenes. Por ello, los centros educativos mantenían un vínculo laxo o negativo con las familias de los estudiantes (excepto en un liceo). En términos generales, todos los centros contaban con tasas de abandono y repetición superiores en los estratos más desfavorables y en 1er grado, y un importante desgranamiento a lo largo de los tres años del Ciclo Básico. Excepto dos, los centros ubicados en zonas periféricas contaban con importantes problemas edilicios (vidrios rotos, falta de puertas) e higiénicos por carencia de personal de limpieza. Todos presentaban problemas de seguridad y violencia en los alrededores.

A fin de explorar el rol de organizaciones que contribuyen en la formación curricular y que proveen un espacio de contención a los adolescentes de zonas vulnerables, se entrevistaron informantes claves de tres ONGs en los barrios seleccionados para el estudio. Por último, a fin de explorar el rol de una de las propuestas alternativas a la educación formal ofrecidas al momento del estudio, se entrevistaron docentes del programa de Áreas Pedagógicas⁶.

HALLAZGOS: LA COMPLEJIDAD DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN CICLO BÁSICO

El análisis conjunto de las entrevistas, permitió identificar las características generales de las trayectorias de los resilientes, estudiantes en riesgo de abandono, migrantes y desertores en base a dos aspectos. En primer lugar, en base al predominio de condiciones de riesgo o protección en la dimensión institucional, individual y familiar. En segundo lugar, en base al «peso» y la «reversibilidad» de los factores intervinientes en las distintas trayectorias. Estos aspectos resultan los más relevantes para comprender por qué jóvenes con similar predominio de condiciones de riesgo o protección, recorren trayectorias educativas distintas, como analizaremos en breve.

6 Áreas Pedagógicas es una oferta educativa fundamentalmente para jóvenes de hogares o centros de reclusión del INAU a la que acceden también jóvenes de nivel socioeconómico bajo mediante convenios del centro con ONGs. Allí cuentan con clases personalizadas y, de acuerdo con los avances que alcanzan, rinden los grados de Ciclo Básico bajo el formato de asignaturas libres hasta completar 4º grado de Educación Media.

1. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS: PREDOMINIO DE RIESGO O PROTECCIÓN

Antes de adentrarnos en la presentación de las distintas trayectorias educativas, vale la pena destacar las características generales y principales diferencias entre los resilientes, estudiantes en riesgo de abandono, migrantes y desertores.

En términos generales, los resilientes son los únicos que cuentan con un predominio de condiciones protectoras en la dimensión individual (psico-social), que se traduce en: altas expectativas educativas, autoestima alta que los convence que accederán a éstas y una proyección de futuro optimista aun entre aquellos que se encuentran rezagados o con dificultades en el hogar. A su vez, son los jóvenes que más se encuentran integrados al centro educativo. Esta integración se observa en tres planos (Fredricks et al.). Por un lado, respetan las normas y carecen de problemas de conducta («involucramiento actitudinal»). Por otro lado, su principal ámbito de socialización es el centro educativo, de modo que sus pares son también estudiantes. Finalmente, se encuentran involucrados desde el punto de vista cognitivo, lo que se evidencia en su esfuerzo y trabajo duro.

Los estudiantes con riesgo de abandono se distinguen entre estudiantes con riesgo alto y bajo. La principal diferencia entre los estudiantes con riesgo bajo y los resilientes es psico-social. Los estudiantes con riesgo bajo presentan expectativas educativas menores y carecen de la convicción de que podrán superar las dificultades del Ciclo Básico en vista de su situación rezagada. Son entonces, los apoyos desde las familias, los centros educativos y ONGs los que contribuyen a su retención.

Una de las principales diferencias entre los estudiantes con riesgo bajo respecto a los estudiantes con riesgo alto y desertores es la experiencia reiterada de fracasos escolares. Por lo general, los estudiantes con riesgo alto y desertores han repetido más de dos veces —siendo su primer experiencia en los primeros años de Primaria— lo que conduce a menores expectativas educativas, mayor propensión a la inserción laboral, menor involucramiento con el centro educativo y afiliación con pares desertores o con bajas expectativas educativas (Battin-Pearson et al.; Cairns et al.; Carbonaro; Kaplan et al.) La asociación con pares «conflictivos» incrementa más sus chances de abandono que sus dificultades académicas cuando los estudiantes son estigmatizados como problemáticos por la institución y ésta toma medidas al respecto (Battin et al.; Finn). En otros casos, los estudiantes con riesgo alto y desertores carecen de pares en el centro educativo, lo que los motiva aún más a dejar de asistir.

Por último, la principal diferencia entre los desertores y migrantes es la convicción de que mantenerse en el sistema educativo es necesario para «ser alguien en la vida». Por tanto, a pesar de similares experiencias de fracaso escolar e incluso de enfrentamientos con las autoridades del centro educativo, los migrantes optan por mantenerse afiliados al sistema educativo ya sea en ONGs o en talleres de oficios cuando son mayores de 15 años. Estos jóvenes se dan por vencidos con el sistema de educación media pero no con la educación en general.

Con estas diferencias en mente, analizamos a continuación la tipología hallada de trayectorias educativas. En el Recuadro 1 se identifican las distintas configuraciones de trayectorias educativas que se generan a partir de la interacción entre las tres dimensiones de análisis (familia, individuo y centro educativo). El aspecto central para definir la trayectoria es el predominio de condiciones de riesgo y protección. En un esquema ideal, los estudiantes más próximos al abandono (estudiantes con riesgo alto) serían aquéllos con predominio de condiciones de riesgo en dos dimensiones, los resilientes aquéllos con predominio de condiciones de protección en las tres dimensiones, los desertores aquéllos en una situación inversa. Sin embargo, los relatos de los jóvenes dieron cuenta de mayor complejidad. A modo de ejemplo, estudiantes en riesgo y desertores pueden presentar similar predominio de condiciones de riesgo y protección pero recorrer trayectorias distintas por la acción u omisión de los centros educativos, ONGs o familias.

Recuadro 1. CONFIGURACIONES DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS SEGÚN PREDOMINIO DE CONDICIONES DE RIESGO Y PROTECCIÓN POR DIMENSIÓN DE ANÁLISIS.						
	(+)		INDIVIDUO		(-)	
	(+)	FAMILIA	(-)	(+)	FAMILIA	(-)
(+)	Resilientes (1)	Resilientes (3)		Estudiantes con riesgo bajo Desertores (1)		Estudiantes con riesgo alto (1) Desertores (2)
CENTRO EDUCATIVO						
(-)	Resilientes (2)			Migrantes Desertores «problemáticos» (1)		Estudiantes con riesgo alto (2) Migrantes Desertores «problemáticos» (2) Desertores «extremos»
(+) Predominio de condiciones protectoras				(-) Predominio de condiciones de riesgo		

LOS RESILIENTES

Edith Grotberg et al. plantean que la resiliencia es «la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad» (9) y esto es lo que distingue a los *resilientes* (1). Estos jóvenes enfrentaron una situación crítica en su núcleo familiar (fallecimiento de uno de los padres o hermanos, cuidado de familiares con enfermedades, abandono de uno de los padres) pero la han afrontado exitosamente a través de un circuito virtuoso promovido por el apoyo coordinado de sus familias, centros educativos y, en algunos casos, ONGs. Por parte de la familia, cuentan con una importante estimulación y apoyo sostenido de al menos uno de los adultos del hogar para mantenerse en el sistema educativo. Mediante el discurso y práctica se les transmiten expectativas

alcanzables (Educación Media completa) y se les brinda facilidades para que las alcancen. Esto genera que, en varios casos, la continuación del estudio sea parte de una «deuda familiar», en especial a las madres, para retribuir los costos y las ilusiones. Los equipos multidisciplinarios⁷ cumplen esta tarea en los centros educativos, brindándoles apoyo emocional y afectivo.

En otros casos, la contención se encuentra en las ONGs que les ofrecen modelos de rol, compañeros «exitosos» dentro del barrio y herramientas de estudio para lidiar con las dificultades del Ciclo Básico. El apoyo escolar personalizado aumenta su rendimiento salvando las carencias de los centros educativos que conllevan al fracaso escolar (tratamiento despersonalizado, ausentismo docente, entre otras).

La contención de los centros educativos y de las ONGs genera un circuito virtuoso, en especial para aquellos jóvenes que se encuentran rezagados, al transmitirles una imagen positiva que refuerza su autoestima, consolida expectativas educativas altas y promueve exitosamente su involucramiento con la tarea educativa.

Entre los jóvenes que no asisten a ONGs, el apoyo institucional se encuentra reforzado por el apoyo escolar de al menos uno de los integrantes del hogar o de sus pares. Sin importar el nivel educativo de los adultos a cargo, éstos colaboran y controlan sus tareas así como evitan el contacto con pares en el barrio por considerarlos «malas influencias». Una estrategia para lograrlo es el envío de los jóvenes a centros «aluviones» a fin de que interactúen, alejados del barrio, con pares de diversos estratos. La sinergia de estrategias promotoras (apoyo académico) y preventivas (control de espacios de socialización) promueve el éxito de estos estudiantes (Furstenberg et al.).

La diferencia entre estos jóvenes y los *resilientes* (2) es que estos últimos se encuentran disconformes con el centro educativo por la falta de control institucional. Los jóvenes no se sienten protegidos por la institución ni contenidos y en algunos casos hasta la perciben como caótica o «tierra de nadie». Esto último ocurre en especial en liceos de gran tamaño con recursos humanos insuficientes. Desde la familia, se promueven estrategias similares a las mencionadas anteriormente y se controla que el joven se mantenga alejado de actos disruptivos en el recinto. La asistencia a ONGs es más frecuente entre estos resilientes.

Los *resilientes* (3) son aquellos jóvenes que encuentran su principal contención educativa en las instituciones. Desde las familias, las dificultades económicas o la necesidad de ocupar un rol doméstico (cuidado de abuelos, hermanos, entre otros) afectan la asistencia de los jóvenes así como su dedicación a los estudios. Sin embargo, en los centros educativos se les flexibiliza las inasistencias y se las

7 Los equipos multidisciplinarios están compuestos por un/a trabajador/a social, un psicólogo/a y maestro/a. Han sido incorporados desde 1996 a la gran mayoría de los centros educativos que ofrecen Ciclo Básico y su función es contribuir en la retención del estudiantado más vulnerable a nivel académico y socio-económico.

justifica a fin de motivarlos a continuar, así como se los apoya en la superación de problemas personales y de rendimiento mediante la colaboración del equipo multidisciplinario o docentes comprometidos con su tarea.

Adicionalmente, el centro educativo se presenta como el principal ámbito de socialización y por tanto los jóvenes se encuentran fuertemente motivados a asistir. En estos casos, el centro educativo es el principal propulsor del circuito virtuoso anteriormente mencionado y por tanto el joven se mantiene en el sistema educativo con altas expectativas y buen rendimiento.

En base al análisis comparado sobre las distintas trayectorias exitosas, dos aspectos resultan evidentes. En primer lugar, los resilientes son los únicos que cuentan con predominio de condiciones protectoras a nivel individual. Esto da cuenta de la relevancia sustantiva de las expectativas educativas altas y la convicción de futuro promisorio. La sinergia entre familias y centros educativos conduce a las trayectorias más beneficiosas. Ante dificultades familiares o ineficacia de los centros escolares, la combinación positiva entre centros educativos-ONGs o familias-ONGs resulta necesaria para sostener el éxito de estos estudiantes. ¿Qué es lo que proveen estas distintas sinergias?: una red de capital social (relaciones con grupos de pares que valoran la educación, modelos de rol, y marcos normativos) que protegen al joven de las adversidades del barrio y compensan las carencias de los centros educativos o las familias (Coleman) promoviendo el involucramiento «cognitivo» y «actitudinal» del joven con el centro educativo (Fredericks).

LOS ESTUDIANTES CON RIESGO DE ABANDONO Y LOS DESERTORES

Los estudiantes en riesgo y desertores se sienten inseguros respecto a su capacidad para completar Ciclo Básico debido a sus reiterados fracasos escolares. Es por ello que, en el caso de los estudiantes con riesgo alto, una nueva experiencia de fracaso —ya sea por ausentismo o calificaciones— resulta fatal.

Ante esta inseguridad, las estrategias familiares e institucionales para promover el involucramiento cognitivo y actitudinal resultan claves. Estrategias desde una sola de estas dimensiones no son suficientes para retenerlos en el sistema educativo y por ello el rol de las ONGs resulta sumamente relevante. Sin embargo, la sinergia no siempre resulta. Ante determinados factores adversos —familiares e individuales— el abandono es inevitable.

Los *estudiantes con riesgo bajo* (*x*) se encuentran rezagados y tienen expectativas educativas medias. Aspiran a, por lo menos, completar Ciclo Básico y, si es posible, un curso básico en UTU como adicional. En estos casos hay una propensión a emplearse a fin de obtener gratificaciones en el presente y adquirir cierta independencia. Sin embargo, desde la familia y el centro educativo se generan los mecanismos necesarios para retener al joven. Desde la familia se presiona al joven para completar el Ciclo Básico, en especial cuando se encuentra en tercer grado, se dialoga respecto a su futuro generando en el joven la necesidad de salvar una «deuda familiar» manteniéndose en el sistema o, directamente, se lo obliga a

asistir. Cuando el joven comienza a ausentarse, ya sea por aburrimiento, «rateadas» o por emplearse a medio tiempo, los centros educativos flexibilizan y hasta justifican sus inasistencias a fin de motivarlo a continuar asistiendo.

Una situación diferente aparece cuando la motivación para dejar de asistir al liceo no se encuentra relacionada al empleo sino a una depresión por una situación crítica familiar. En estos casos, si bien desde la familia y la institución se apoya al adolescente, como analizáramos en el caso de los *resilientes* (1), el adolescente cuenta con menores expectativas educativas. Esta situación motiva su abandono. Aquí predominan condiciones protectoras desde la familia como el diálogo constante, la transmisión de expectativas educativas alcanzables y la exigencia por asistir a pesar de la situación. El adulto a cargo logra controlar y motivar al joven para su retención y este mecanismo resulta efectivo ya que, a pesar de un abandono intermitente, el joven mantiene en el centro educativo lazos estrechos que lo motivan a retornar. En estos casos, la depresión se supera por el apoyo conjunto de la familia e institución en tanto ámbito de socialización.

Podemos concluir entonces que el involucramiento positivo con el centro educativo —donde el joven mantiene sus pares o el apoyo de los docentes— resulta cabal para fortalecer las estrategias familiares y lograr retener a los estudiantes en riesgo.

En situaciones particulares como el embarazo adolescente, las jóvenes tienden a abandonar los estudios. Tras experiencias de rezago escolar, las expectativas educativas son bajas y, a pesar del apoyo familiar e institucional para que la joven retorne a los estudios, estos fracasan. El abandono se justifica porque, a medida que pasa el tiempo, la joven se encuentra más rezagada, menos vinculada con la institución, se siente adulta entre sus nuevos compañeros y encuentra menor motivación para reincorporarse al sistema educativo. En estos casos, la asistencia al turno nocturno no se plantea como opción por los peligros que encierra.

Los *estudiantes con riesgo alto* (1) son aquellos que, ante el primer fracaso en Ciclo Básico, están dispuestos a abandonar el sistema educativo o incorporarse a otras formas de capacitación. Estos casos, teóricamente reflejo de una baja tolerancia al fracaso escolar, se justifican porque el joven ya se encuentra rezagado (al menos dos años), su incorporación al Ciclo Básico ha sido traumática por los déficits de aprendizajes acarreados desde Primaria que le han dificultado mantener el ritmo de su grupo-clase y porque desde la familia o desde conocidos el alcance de logros educativos superiores no ha facilitado su inserción laboral. De este modo, los jóvenes se incorporan al Ciclo Básico para probar suerte siguiendo con la normativa social, pero desde la familia no cuentan con presiones para mantenerse en el sistema educativo.

En algunas ocasiones, el abandono es producto de una profecía auto-cumplida en que el joven se encuentra convencido de que no podrá lidiar con las dificultades del Ciclo Básico. Esta percepción se refuerza por el escaso o nulo apoyo familiar, ya sea por sobre-empleo o porque su bajo nivel educativo los hace sentir incapaces de colaborar en la tarea educativa del joven.

Una estrategia exitosa para retener a estos jóvenes es proveerles de apoyo escolar extra-curricular (generalmente ofrecidos por ONGs). Allí, el joven adquiere los conocimientos que el centro educativo falla en transmitirle (por superpoblación, desmotivación docente y escasez de duración de la clase respecto a la cantidad de temas a dictar, entre otros), aumenta el rendimiento y por tanto su autoestima en tanto que «puede» lidiar con el Ciclo Básico.

En ocasiones, las adversidades familiares son tales que el joven requiere de un apoyo doble: desde el centro educativo y una ONG. El equipo multidisciplinario, un docente referente y en ocasiones algún adscripto cumplen esta tarea pero, a pesar de los esfuerzos (justificación de inasistencias, donación de útiles, prestación del almuerzo o copa de leche), el centro educativo no puede salvar las deficiencias de aprendizaje ni dedicarle el tiempo necesario al joven para brindarle una contención afectiva y adicionalmente educativa. Por tanto, el joven requiere inevitablemente del apoyo de una organización externa al sistema educativo. En estos casos, el joven intenta estar la mayor parte del día fuera de su hogar manteniéndose entre pares «exitosos» y adultos que le brindan contención y afecto motivándolo a quedarse en el sistema educativo. Cuando la ONG ejerce una influencia importante en el joven al punto de lograr obligarlo a asistir al centro educativo y genera con éste un vínculo estrecho que le permite un control estricto de sus tareas y avances, en cierta medida los educadores logran «sustituir» la ausencia de motivación familiar convirtiéndose en su principal refugio.

Por último, en los casos más extremos (necesidades básicas insatisfechas en el hogar, violencia doméstica, entre otros), cuando el joven carece de un mínimo apoyo o estimulación familiar, el apoyo de los centros educativos y ONGs no es suficiente para retener al joven en el sistema educativo. En principio, el abandono se plantea de modo intermitente hasta superar la crisis familiar pero en general no retornan al sistema educativo.

Los profesores estaban de mi lado y todos los días me preguntaban si pasaba algo en mi casa o me sacaban para afuera y me veían llorando y me decían «tuviste problemas en tu casa», ya me conocían. Y cuando no teníamos para comer tampoco, nos daban de comer ahí y no nos hacían pasar hambre. Sino también una profesora nos llevaba al supermercado a la salida. Dejé el liceo por problemas familiares porque teníamos problemas con mi padre y todo, que le pegaba a mi madre y todo. Faltan los vidrios, dormimos en el piso, no tenemos cama [. . .] Empecé a faltar también porque ya no tenía ganas tanto porque los problemas me tiraron abajo y no tenía ganas de estudiar por todos los problemas. Mi padre nos mandaba a vender todos los días para el vino y si no vendíamos nos relajaba. (Desertora de «liceo crítico»)

A diferencia de los anteriores, los *estudiantes en riesgo alto* (2) son aquellos cuya permanencia en el sistema educativo pende de un hilo: encontrar empleo. Estos jóvenes presentan las siguientes características: fracaso escolar reiterado en Ciclo Básico (alcanzando tres oportunidades en los casos más frecuentes), expectativas educativas altas pero irreales frente a su escasa motivación; apoyo familiar ineficaz

(falta de control de actividades, falta de control de tareas aunque una transmisión de expectativas educativas altas) y contradictorio ya que se motiva al joven a migrar a otras ofertas educativas o a trabajar frente a situaciones adversas; y apoyo institucional ineficaz por la imposibilidad de dedicación al joven en la superación de sus dificultades. Estos jóvenes buscan gratificaciones en el presente ya sea uniéndose a pares propensos a comportamientos de riesgo o buscando emplearse lo más pronto posible. En estos casos, la única razón que mantiene al joven en el sistema educativo es que aún no se ha concretado una oferta laboral adecuada a sus demandas.

Los desertores «problemáticos»

Una característica común entre los desertores y los estudiantes en riesgo es el rezago educativo, como ya mencionamos. De acuerdo con Jeremy Finn, el fracaso escolar es el paso inicial en el proceso de abandono educativo «frustración-autoestima». El rezago afecta negativamente la autoestima del joven, quien comienza a presentar problemas de conducta para lidiar con su fracaso. Esto conlleva el rechazo por parte de las autoridades del centro educativo y la aceptación por parte de pares con bajas expectativas educativas y riesgo de abandono. Los problemas de conducta se vuelven más frecuentes y el joven es estigmatizado como «estudiante problemático». La atención de los docentes se concentra en disciplinar al alumno en vez de colaborar con sus dificultades de rendimiento. Tras crecientes dificultades en el centro educativo, el joven busca espacios fuera del recinto escolar para sentirse exitoso, genera su espacio de socialización por fuera del recinto y finalmente abandona el sistema educativo —la mayoría de las veces, expulsado. La combinación entre desempeño bajo, problemas de conducta y rezago tiene un mayor impacto en el abandono que estos factores considerados aisladamente (Cairns et al.).

Los jóvenes entrevistados dan cuenta de este proceso vivenciado tanto por mujeres como por varones. Desde su relato, la violencia simbólica por parte de la institución afecta sus posibilidades de selección del centro educativo — por tanto ingresan al Ciclo Básico desmotivados y sin sus pares— así como termina conduciendo al abandono.

Yo iba a ir a anotarme a la UTU pero no me quisieron aceptar por la conducta y me tuve que anotar en el liceo. En el carné tenía Bueno Regular por peleas con compañeros. La adscripta me dijo: «no te podemos aceptar acá» y mi madre preguntó por qué y le dijeron: «Mucha pelea tiene. Acá, esta UTU no es de pelearse mucho. (Desertor de liceo crítico)

Me mudé para acá y después quise dar de baja del liceo de allá y cambiarme a alguno de acá y por ser repetidor y la discriminación que hay, no me aceptaban. No me dan el pase por ser repetidor. Si soy aprobado sí. En todos lados es así. Por principio ya cuando decís que sos repetidor, la discriminación. A veces te dejan en lista de espera y llaman al otro liceo a ver cómo eras y te dicen que no. (Desertor de UTU crítica)

A la ignorancia familiar acerca de la ilegalidad de estos mecanismos —por ser instituciones públicas— se suma la falta de diálogo intrafamiliar acerca de las expectativas de futuro y de la tarea educativa en general. Esto es producto de la asunción familiar sobre el joven como incapaz para afrontar la Educación Media.

La opción entre desertar o migrar hacia otra opción educativa recae en tres factores. Primero, la tolerancia a un fracaso escolar adicional (luego de tres repeticiones, difícilmente el joven se mantenga en Ciclo Básico). Por otro lado, la convicción del adolescente que sin Educación Media encontrará importantes dificultades para adquirir un empleo e hipotecará su probabilidad de salir de la pobreza. De manera complementaria, el joven requiere del apoyo de una ONG en materia escolar o que le brinde facilidades para acceder a otros centros educativos y lo estimule a mantenerse en el sistema educativo. Sin este apoyo externo, el joven abandona los estudios.

Repetí dos años: repetí en 3° de escuela y después en 2° de liceo. Fui al Liceo H. Nos juntábamos todos, éramos como seis, siete y nos aburríamos así. Nos hacíamos echar cuando estábamos aburridos. Después dejé el liceo cuando me di cuenta de que iba a repetir y que me iba «libre». Me pedí el pase a la UTU porque ahí ya iba a tener a los mismos profesores y ya estaba junado desde el principio. Yo supuestamente iba a hacer los talleres pero no me dejaron. Ya estaban llenos los lugares, entonces hice Ciclo Básico. Eran todos más chicos; nadie hacía relajo, yo era el más grande, era el único repetidor entonces estaba re... «¡Ah, repetiste!», ¿viste? Yo no sé, no me gustaba, me aburría. Y también tuve... Ahí tuve un cacho un problema con un profesor de Informática. Y entré a faltar, a faltar, y dije «tá, ya no...». Le planteé a mi madre que no quiero más estudiar, que no tengo más ganas, que el año que viene empiezo con todo, y tá, y me dijo que sí. (Desertor de UTU crítica)

Yo repetí dos años: repetí en 3° de escuela y después 2° de liceo. Hacía demasiadas cosas malas. Muchas. Mucho relajo, rateadas, líos, revueltas. Muchas cosas malas. Y repetí por mala conducta, faltas, notas bajas de los profesores. En 1° me fui a todas las materias y salvé todas menos la última que fue matemática que no la fui a dar. En 1° hacía más locuras pero era más tranquilo que en 2°, y tá, y este año me dijeron que repetía y no podía dar las materias libres. Tenía 14 observaciones y 3 suspensiones. Con 4 suspensiones te echan del liceo y no podés entrar a uno por uno o dos años. Yo estaba ahí. Dejé... tres semanas antes. (Desertor de UTU crítica)

A lo primero entré con todas las pilas, sí, que voy a estudiar..., empecé con tres bajas, empecé bien, después empecé a subir, a subir, tenía tres bajas. Después me fui con siete, cuando dejé el liceo tenía ocho, todas, pero cuando empecé tenía tres, a lo que ya había entrado en confianza ya hacía cualquiera. A mitad de año suspensión, tuve observaciones, después que ya entré en confianza, que ya no quería ir más, ahí empecé a hacer relajo. Era fácil, menos matemática. Lo que pasa que tenés que estudiar y ponerte las pilas. Algunos días trabajaba y otros días no, no sé. Tá, el primer año fui y lo dejé porque me aburrí. Llega un momento en que te

aburrís, siempre lo dejé a mitad de año el liceo. [...] A lo primero iba y me hacía la rata, porque el liceo está cerca de AFE, caminábamos todo por ahí, íbamos a la escuela a joder. Estaba bueno. Nos escapábamos, nos íbamos a la playa. Después el segundo año, a lo primero no quería ir porque me daba vergüenza, pasaron todos mis compañeros, todos para segundo y yo seguía ahí en primero. Una vez hablaron conmigo y me dijeron: «te estamos por echar, la mínima que hagas te vas» y ahí lo dejé. (Desertora de liceo crítico)

En otras ocasiones, desde la familia se intenta retener al estudiante en el centro educativo, pero el centro educativo pone condiciones como, por ejemplo, el tratamiento psiquiátrico. En estos casos, los centros educativos han estigmatizado al joven como problemático, consideran a la familia negligente y asumen un rol controlador que termina por expulsar solapadamente al joven. Estos jóvenes se encuentran rezagados, carecen de vínculos estrechos con la institución, sus expectativas se encuentran reducidas y la violencia simbólica debilita aún más su escasa motivación por asistir (que principalmente es producto de la presión familiar por «ser alguien en la vida»). Que el joven migre hacia otras ofertas educativas, en vez de abandonar el sistema educativo, depende del control familiar sobre sus actividades y de los comportamientos de riesgo a los que se ha expuesto. Cuando los jóvenes se encuentran entre «malas juntas» y la familia, a pesar de sus esfuerzos, no pudo retenerlos en el sistema, éstos no retornan al sistema educativo.

Por último, los *desertores «extremos»* son aquellos estudiantes problemáticos que no sólo son estigmatizados por la institución como casos perdidos sino que consumen drogas y cuentan con apoyo familiar para abandonar el sistema educativo a fin de evitar continuar con una inversión no redituable. En estos casos, los jóvenes no migran a otras ofertas educativas porque su autoestima y la imagen transmitida por sus familias, comunidad y pares es que es «un bueno para nada». Estos jóvenes son aquellos que se suman a las estadísticas de los que no trabajan, no estudian ni buscan empleo.

2. IDENTIFICACIÓN DE LAS PRINCIPALES CONDICIONES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

A partir de la tipología presentada, se observa que el predominio de condiciones protectoras o de riesgo no es suficiente para comprender por qué jóvenes con similares desventajas se encuentran en situaciones distintas (dentro o fuera del sistema educativo). Y esto se explica por dos factores. En primer lugar, no todas las condiciones contribuyen igualmente a las trayectorias educativas. Podemos identificar entonces condiciones «fuertes» y «débiles». La presencia de una condición de riesgo «fuerte» puede ser suficiente para eliminar el impacto de una multiplicidad de condiciones protectoras (como observamos en el caso de los desertores con necesidades básicas insatisfechas en el hogar). Y a la inversa,

mediante condiciones protectoras «fuertes», los jóvenes pueden mantenerse en el sistema educativo a pesar de su vulnerabilidad.

En segundo lugar, se debe tener en cuenta la *reversibilidad* de las condiciones de riesgo intervinientes. A modo de ejemplo, el fracaso escolar es una condición de riesgo de carácter irreversible. Sin embargo, sus efectos (impacto en la autoestima y expectativas educativas, entre otras) pueden ser reversibles mediante estrategias de contención eficaces desde el centro educativo, la familia u otras instituciones. Asimismo, otras condiciones de riesgo son fácilmente reversibles. Por ejemplo: la insatisfacción con el centro educativo por la inseguridad de sus alrededores y la violencia puede revertirse mediante el cambio a otro centro educativo.

El Recuadro 2 sintetiza las principales condiciones protectoras y de riesgo «fuertes» en cada una de las dimensiones de análisis.

Recuadro 2. CONDICIONES PROTECTORAS Y DE RIESGO «FUERTES» SEGÚN DIMENSIÓN DE ANÁLISIS			
	CENTRO EDUCATIVO	FAMILIA	INDIVIDUO
Condiciones Protectoras «fuertes»	<ul style="list-style-type: none"> - Contención afectiva (más eficaz si es complementada por apoyo escolar en ONGs) - Principal ámbito de socialización del joven - Implementación de facilidades para que el joven se reincorpore al centro educativo (flexibilización de inasistencias) 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisión de metas educativas altas y accesibles. - Control de tareas, grupo de pares y actividades. - Fijación de normas y límites claros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metas educativas altas y accesibles. - Autoestima alta que conlleva a convicción de capacidad para alcanzar las metas educativas. - Valoración del Ciclo Básico como imprescindible para el futuro.
Condiciones de riesgo «fuertes»	<ul style="list-style-type: none"> - Centro educativo como agente de violencia simbólica (estigmatización,ostrato docente, selección y expulsión informal del alumnado) 	<ul style="list-style-type: none"> - Asunción de la incapacidad del joven para lidiar con las dificultades de Ciclo Básico. - Transmisión de una valoración similar del Ciclo Básico respecto a capacitaciones y cursos cortos. - Problemas familiares graves (fallecimiento de uno de los padres, condiciones de vida paupérrimas, violencia doméstica) 	<p>FRACASO ESCOLAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1) Reduce la autoestima y las expectativas educativas por sensación de incapacidad intelectual para lidiar con Ciclo Básico 2) El temor a su reiteración reduce aun más las expectativas educativas - Comportamientos de riesgo (embarazo adolescente, drogas) - Percepción de inutilidad del Ciclo Básico para incorporarse al mercado laboral (producto de experiencias cercanas)

A partir de estos hallazgos, queda claro que las estrategias adecuadas para retener a los estudiantes en el sistema educativo, así como para promover su éxito, deben considerar la heterogeneidad de las condiciones que afectan la trayectoria del joven. La identificación de las condiciones fuertes y reversibles permitirá diseñar estrategias adecuadas para fomentar las condiciones promotoras en desmedro de las de riesgo.

CONCLUSIONES

El objetivo del estudio era analizar las configuraciones de condiciones que conducen a trayectorias de éxito, riesgo y abandono en Ciclo Básico, entre los adolescentes de nivel socio-económico bajo. La tipología identificada da cuenta de tres aspectos fundamentales en lo que refiere a estas configuraciones. En primer lugar, la heterogeneidad de condiciones desde el centro educativo —y ONGs—, la familia y los adolescentes que define cada una de las trayectorias educativas. En segundo lugar, la relevancia diferencial de las condiciones, entre las que se identifican condiciones de riesgo «fuertes» y condiciones protectoras «fuertes». Y en tercer lugar, la relevancia de la condición de «reversibilidad» de las condiciones intervinientes, a la hora de pensar en estrategias de intervención.

Los hallazgos dan cuenta de la extrema importancia de las condiciones psicosociales en la retención estudiantil. En este sentido, la autoestima y la imagen transmitida por las familias/adultos a cargo e instituciones resultan esenciales. Por ello, cuando el joven presenta una autoestima deteriorada y su familia asume su incapacidad para lidiar con las dificultades del Ciclo Básico, la contención externa (centro educativo u otra institución) no logra retener al joven en el sistema educativo. Algunos estudios ya habían hecho referencia a la incidencia de estos factores (ANEP–CODICEN–MEMFOD) pero poco se había profundizado. El presente estudio revela que el fracaso escolar y la violencia simbólica afectan la autoestima del joven de modo irreversible.

Siguiendo esta línea se observa que, a pesar de la diversidad de estrategias efectivas para la retención, cuando el joven adquiere contención y apoyo sostenidos por parte de alguna agencia del mundo adulto, cuando se le transmiten expectativas consistentes en el tiempo, así como se le fijan normas claras ya sea desde la familia, el centro educativo u otra institución (ONG entre otras), es más probable que éste se mantenga en el sistema educativo.

Cuando el joven carece de estimulación familiar requiere de dos tipos de apoyo: que el centro educativo ejerza como su principal ámbito de socialización (grupo de referencia) y que otra institución compense los déficits pedagógicos del centro educativo y le provea de modelos de rol a seguir. El apoyo de otras instituciones (ONGs) resulta fundamental para proveerles a los jóvenes las herramientas y conocimientos necesarios para aumentar su rendimiento. De este modo se genera

un circuito virtuoso que promueve la autoestima y los estimula mediante el aumento de su rendimiento.

En lo que respecta a las *estrategias familiares*, las familias de los resilientes presentan una actitud sobreprotectora, en parte justificada por la corta edad de sus hijos respecto a los estudiantes en riesgo y desertores que cuentan con, al menos, dos años de extra-edad. Este mayor control habilita al diálogo y apoyo en las tareas escolares así como permite evitar la exposición a comportamientos de riesgo. La imagen positiva que las familias les transmiten a estos jóvenes como estudiantes repercute en un aumento de su autoestima y por tanto en una proyección optimista tanto en los estudios como en el futuro en general.

En el caso de los estudiantes en riesgo y desertores no se observa necesariamente una «negligencia» familiar sino que los mecanismos aplicados no resultan eficaces ante la carencia de apoyos por parte del centro educativo u ONGs.

Desde el punto de vista institucional, las principales condiciones de protección son: que el centro educativo ejerza como principal ámbito de socialización del joven y que allí cuente con referentes institucionales que le provean de contención como estudiante (atendiendo sus dificultades de aprendizaje demostrándole la utilidad de la currícula y la importancia de completar el ciclo) y como adolescente (apoyándolo frente a conflictos familiares, adicciones y guiándolo en su proyección de futuro). Ahora bien, la presencia de una sola de estas condiciones no resulta suficiente para la retención escolar cuando no se encuentra acompañada por condiciones de protección desde la familia o el individuo (altas expectativas educativas, por ejemplo).

A partir de lo expuesto queda claro que el riesgo de abandono no es uniforme y por lo tanto tampoco pueden ser las estrategias que se asuman para abatirlo. La diversidad de «vulnerabilidades estudiantiles» identificadas requiere de estrategias particulares para fortalecer y desarrollar las condiciones protectoras que habiliten la retención educativa. Considerando que algunos de los programas implementados en los últimos años (ej: PIU y PAC⁸) atacan buena parte de los problemas y necesidades mencionados por los adolescentes entrevistados, el futuro parece promisorio. Sin embargo, se requiere de mayor formación docente especializada así como mayor coordinación entre los centros educativos y los distintos actores involucrados, a fin de que los logros sean sostenidos. De lo contrario, más que contribuir a la universalización de la Educación Media, se estará frustrando aún más a los jóvenes vulnerables debido a la ineficiencia organizacional del sistema educativo y no a la ausencia de políticas adecuadas.

8 El Programa de Aulas Comunitarias (PAC) tiene como objetivo la reinserción de adolescentes de 12 a 15 años a Secundaria siendo su población objetiva los desertores y estudiantes con alto riesgo de abandono, residentes en zonas vulnerables (por mayor información, ver Mancebo y Monteiro).

El Programa de Impulso a la Universalización (PIU) es un programa de prevención de abandono escolar para estudiantes de Ciclo Básico en liceos públicos (por mayor información, ver Aristimuño).

BIBLIOGRAFIA

- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). *Panorama de la educación en el Uruguay: una década de transformaciones, 1992-2004*. Montevideo: ANEP, 2005.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública). *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999*. Montevideo: ANEP, 2000.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - CODICEN (Consejo Directivo Central). *Uruguay en PISA 2003*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2004.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - CODICEN (Consejo Directivo Central). *Uruguay en PISA 2006*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2007.
- ANEP-CODICEN (Administración Nacional de Educación Pública) - CODICEN (Consejo Directivo Central). *Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula en educación secundaria*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2007.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - CODICEN (Consejo Directivo Central) - MEMFOD (Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente). *Resultados y Desafíos. Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3^{os} años de Ciclo Básico*. Montevideo: ANEP, 2003.
- . *Trayectoria educativa de los jóvenes. El problema de la deserción*. Serie Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior. Cuaderno de Trabajo n.22. Montevideo: ANEP, 2003a.
- . *Análisis de cobertura y duración de los distintos ciclos de la Enseñanza en Uruguay*. Serie Estudios sociales sobre la educación. Cuaderno de Trabajo n.XI. Montevideo: ANEP-CODICEN-MEMFOD, 2004.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - MESYFOD (Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente) - UTU/BID (Universidad del Trabajo del Uruguay / Banco Interamericano de Desarrollo). «Los aprendizajes y su relación con los factores institucionales y de gestión pedagógica» en *Censo Nacional de Aprendizajes 1999*, Sexta Comunicación. Montevideo: Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente, 2000.
- ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) - MESYFOD (Modernización de la Educación Secundaria y la Formación Docente) - UTU/BID (Universidad del Trabajo del Uruguay / Banco Interamericano de Desarrollo). *Prácticas Pedagógicas de gestión y de aula. Un estudio de casos en el Ciclo Básico de Educación Media del Plan 1996*. Serie Aportes para la universalización del Ciclo Básico; Cuaderno de Trabajo n.III. Montevideo: ANEP, 2003.
- Aristimuño, Adriana. «El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente» en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.7, n.4, 2009, 180-97.
- Battin-Pearson, Sarah, Michael D. Newcomb, Robert D. Abbott, Karl G. Hill, Richard F. Catalano y J. David Hawkins. «Predictors of early high school dropout: A test of five theories» en *Journal of Educational Psychology*, vol.92, n.3, 2000, pp.568-82.
- Beke, Marinela y Rován, Ana María. *Todavía cantamos, todavía pedimos, todavía soñamos, todavía esperamos*. Memoria de grado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Humanas. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2003.
- Boado, Marcelo y Fernández, Tabaré. «Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros Resultados» en Serie Informes de Investigación n.42. Montevideo: Departamento de Sociología Facultad de Ciencias Sociales, 2008.
- Brembeck, Cole S. J. C. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Paidós, 1977.
- Cairns, Robert, Beverly Cairns y Holly Neckerman. «Early School Dropout: Configurations and Determinants» en *Child Development*, vol.60, n.6, 1989, pp.1437-52.
- Carbonaro, William J. «A little help from my friend's parents: Intergenerational closure and educational outcomes» en *Sociology of Education*, vol.71, n.4, 1998, pp.295-313.
- Cardozo, Santiago. «Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008» en *Cuadernos de la ENIA, Políticas educativas*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), 2008. Disponible en www.oei.es/pdf2/politicas_educativas_logros_desafios_uruguay.pdf

- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*. Montevideo: Oficina de Montevideo, 1990.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Globalización y desarrollo*.; Santiago de Chile, CEPAL 2002.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. Santiago de Chile: CEPAL, 2003.
- . *Anuario estadístico de América Latina y El Caribe*. CEPAL, 2008.
- Coleman, James S. *American Journal of Sociology*, vol.94, Supplement, 1988, S95-S120.
- Cornejo, Amalia, Karina Rojas y Diego Escobar. *Los procesos de deserción escolar enfocados desde la Vulnerabilidad y Resiliencia*. Santiago de Chile: JUNAE, 2003.
- Da Silveira, Pablo y Rosario Queirolo. *Análisis organizacional: ¿Cómo funciona la educación pública en Uruguay?* Montevideo: CERES, 1998^a. Disponible en: www.ceres-uy.org/investigacion/estudios/006_analisis_organizacional.pdf
- . ¿Son nuestras escuelas y liceos capaces de enseñar? Montevideo: CERES, 1998^b. Disponible en www.ceres-uy.org/investigacion/estudios/007_son_nuestras_escuelas_y_liceos_capaces_de_enseñar.pdf
- Fernández, Tabaré y Nicolás Bentancur. «La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional» en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.6, n.4. pp.98-126.
- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Marcelo Boado. *La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de Investigación n.45. Montevideo: Departamento de Sociología, Universidad de la República, 2009.
- Filgueira, Carlos, Álvaro Fuentes y Federico Rodríguez. «Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay» en *Educación y brechas de equidad en América Latina*, tomo II. Santiago: PREAL, 2006.
- Finn, Jeremy D. «Withdrawing from School en *Review of Educational Research*, vol.59, n.2, 1989, pp.117-42.
- Finn, J.D. y Donald A. Rock (1997). «Academic success among students at risk for school failure» en *Journal of Applied Psychology*, vol.82, 1997, pp.221-234.
- Fredricks, Jennifer A., Phyllis C. Blumenfeld y Alison H. Paris. «School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence» en *Review of Educational Research*, vol.74, n.1, 2004, pp.59-109.
- French, D. y Conrad, J. «School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior» en *Journal of Research on Adolescence*, 11, 2001, pp.225-244.
- Fullan, Michael «Change Processes and Strategies at the Local Level» en *The Elementary School Journal*, vol.85, n.3, 1985, *Special Issue: Policy Implications of Effective Schools Research*, pp.390-421
- Furstenberg, Frank, F. Jacqueline Eccles, Glen H. Elder y Arnold Sameroff (eds.) *Managing to Make It: Urban Families in High-Risk Neighborhoods*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.
- García-Huidobro Juan Eduardo «La deserción y el fracaso escolar» en *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago de Chile: UNICEF, 2001, pp.61-69.
- Grotberg, Edith, Francisca Infante, María Angélica Kotliarenco, Mabel Munist, Hilda Santos y Elbio N. Suárez Ojeda. *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS), Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI) y Fundación W.K.Kellogg, 1998. Disponible en <http://resilnet.uiuc.edu/library/resilman/resilman.html>
- Kaplan, Dianas S., Mitchell Peck y Howard B. Kaplan. «Decomposing the Academic Failure-Dropout Relationship: A Longitudinal Analysis» en *Journal of Educational Research*, vol.90, n.6,1997, pp.331-43.
- Kaztman, Ruben (coord.) *Activos y estructura de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay*. Montevideo: PNUD-CEPAL, 1999.
- Kaztman, Ruben. «Seduced and Abandoned: The Social Isolation of the Urban Poor» en *CEPAL Review* vol.75. Santiago de Chile, 2001, pp.163-80.
- Kaztman, Ruben y Alejandro Retamoso. «Effects of urban segregation on education in Montevideo» en *CEPAL Review*, vol.91, Santiago de Chile: CEPAL, 2007, 133-52.

- Kaztman, Ruben y Federico Rodríguez. *Situación de la educación en el Uruguay. Informe temático. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada*. Montevideo: UNFPA, PNUD, INE, 2007.
- Mancebo, María Esther y Lucía Monteiro. «El programa de aulas comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la Educación Media» en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.7, n.4, 2009, pp.277-91.
- MEC (Ministerio de Educación y Cultura). *Anuario estadístico de la educación 2007*. Montevideo: MEC, 2008.
- MIDES (Ministerio de Desarrollo Social) - INJU (Instituto Nacional de la Juventud). *Segundo informe de la Encuesta Nacional de la Adolescencia y Juventud*. Montevideo, 2009.
- Mortimore, Peter, Pamela Sammons, Louise Stoll, David Lewis y Russell Ecob. *School Matters: the Junior Years*. Londres: Chapman, 1988.
- Raczynski, Dagmar (coord.) *Procesos de deserción en la enseñanza media: Factores protectores y expulsores*. Santiago de Chile: Instituto de la Juventud (INJUV), 2002.
- Rumberger, Russell y Sun Ah Lim. «Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research» en *California Dropout Research Project*, Report #15. Santa Barbara CA: University of California-Santa Barbara, 2008. Disponible en http://cdrp.ucsb.edu/dropouts/pubs_reports.htm
- Schneider, Barbara y James Coleman. *Parents, their children and schools*. Boulder, CO: Westview Press, 1993.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-OEI, 2007.
- SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Boletín de mayo. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-OEI, 2009.
- Van Rompay, Erika. *Estudio sobre la incidencia de la gestión del director en el funcionamiento liceal*. Memoria de grado en Sociología, Facultad de Ciencias Humanas. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2004.
- Viscardi, Nilia. «Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones» en *Delito y sociedad*, año II, n.17, Buenos Aires, 2002.

Recibido el 16 de junio de 2010.
 Aceptado el 27 de setiembre de 2010.

¿QUIÉN DIJO QUE TODO ESTÁ PERDIDO? LAS CONDICIONANTES DEL ABANDONO ESCOLAR EN ZONAS URBANAS PERIFÉRICAS DEL URUGUAY

*Who says there is no hope? Determinant factors
for school drop out in urban outskirts in Uruguay*

JUAN PABLO MÓTTOLA*

Resumen. Las posibilidades de abandonar la educación formal están lejos de ser una simple función de los capitales familiares heredados (especialmente el cultural). La principal hipótesis manejada en este artículo sostiene que hay otros aspectos vinculados a la continuidad en los estudios, como la socialización intrafamiliar, las características del grupo de pares o las expectativas educativas de los propios adolescentes. El aprovechamiento de las oportunidades de continuidad en la formación sería sensible a las interacciones entre agentes, dentro o fuera del ámbito familiar, así como a otros aspectos subjetivos de la acción tales como las expectativas sobre su trayectoria educativa.

Palabras clave: educación, familia, adolescencia, pobreza

Abstract. *Chances of dropping out formal education are far from being a simple function of inherited familiar capitals (specially the cultural capital). The main hypothesis dealt with in this article maintains that there are other aspects related with the study continuity, such as intra-family socialization, characteristics of the peer group or educational expectations of teenagers themselves. A better use of opportunities of education continuance would vary with the interactions between agents, within or out the family, as well as with other subjective aspects of the action, such as expectations about their education path.*

Key words: *education, family, teenagers, poverty*

* Licenciado en Sociología por la Universidad Católica del Uruguay (UCU) y Magister en Sociología por la Universidad de la República (UDELAR). Actualmente es profesor de Metodología de la Investigación del Departamento de Sociología de la UDELAR y en la Facultad de Ciencias Humanas de la UCU. También se desempeña como coordinador de Planificación y Monitoreo del Tercer Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública (ex MECAEP).

¿Es posible encontrar oportunidades de abandono escolar distintas a las esperadas según el origen familiar?, ¿qué elementos están potenciando o bloqueando el acceso al sistema educativo?, ¿se trata únicamente de un problema vinculado a la baja dotación de capitales económicos y culturales? Sin dudas que las respuestas a estas preguntas no son sencillas, pero ponen sobre la mesa la importancia de descifrar las claves de la reproducción intergeneracional de desigualdades educativas. Estas preocupaciones apuntan a saber hasta dónde las acciones de los individuos son resultados de las restricciones o posibilidades asociadas a los capitales familiares heredados¹.

Más específicamente, en este trabajo se buscan evidencias sobre cómo se combinan factores individuales y/o familiares para obtener oportunidades de abandono escolar distintas a las esperadas según los capitales familiares heredados. En especial, cómo pueden influir las creencias, aprendizajes o interacciones entre los individuos, en su comportamiento educativo. Por ello, se desarrollan hipótesis de signos teóricos opuestos, pero que demuestran tener un rendimiento analítico conjunto, muy superior al que cabría esperar por separado.

El acceso a la población se realiza a través de un enfoque territorial. Se trata de adolescentes de entre 13 y 17 años residentes en zonas urbanas periféricas, caracterizadas por una mayor concentración de población con dificultades para acceder a bienes y/o servicios sociales, y de otras situaciones de riesgo (madres adolescentes, jefes de hogar con bajo nivel educativo, etc.). Esta forma de selección permitió tener cierto nivel de heterogeneidad en la población (varianza intra grupo) en la medida en que, en un mismo territorio, los individuos no son homogéneamente desfavorecidos o cuentan con las mismas dificultades para acceder a bienes, servicios o inserciones laborales. Esta variabilidad de situaciones es indispensable para responder a las preguntas de investigación planteadas².

La principal fuente de información son datos cuantitativos recogidos a través de encuestas realizadas en el marco del Programa Infamilia (MIDES) por parte del Programa de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social (IPES/UCU) durante el año 2004. En función de las características del problema de investigación y los datos disponibles, la técnica de análisis utilizada fue la regresión logística.

1 En este artículo se retoman elementos de la tesis de Maestría en Sociología en la que se exploró la influencia de elementos familiares o individuales que pueden potenciar o bloquear el aprovechamiento de las oportunidades educativo-laborales de los adolescentes en zonas urbanas periféricas. En concreto, se llevan algunos de los hallazgos realizados en la referida investigación al campo de la educación.

2 En la medida en que los factores que hipotéticamente influyen sobre las oportunidades de abandono escolar estaban presentes en diferentes grados (ej: variabilidad del capital cultural) esto permitió ver cómo cambia su relación a medida que aumenta o decrece su magnitud.

PLANTEO DEL PROBLEMA

DIFERENTES PERSPECTIVAS

El temprano abandono del sistema educativo formal es uno de los principales indicadores de riesgo en términos de desprotección social, reproducción de la pobreza o posibilidades de movilidad social descendente. Ahora bien, las chances de vivir este tipo de situaciones no se distribuyen aleatoriamente entre la población. Más allá de la trayectoria académica concreta, el alejamiento del sistema sin culminar el primer ciclo de la educación media parece segmentarse en función de las desigualdades provenientes de la posición de clase, la condición de género, el entorno socio-comunitario y las características del sistema educativo y los centros que lo componen (Fernández, Cardozo y Boado, 39-40 y 102-04).

No obstante, el origen social se presenta como el principal factor de estratificación de las oportunidades educativas. En este campo, hay ejemplos muy notorios de teorías sociales donde las oportunidades son explicadas fundamentalmente por el origen de clase y en particular por las acumulaciones de capital cultural familiar (Bourdieu y Passeron, 23) y económico (Bourdieu 1997, 30). Desde esta perspectiva, las posibilidades de abandono están íntimamente vinculadas con la posición social de las familias, las chances de diferir en el tiempo el ingreso al mercado de trabajo, así como las habilidades y conocimientos que puede haber adquirido para hacer frente a las exigencias del sistema.

Sin embargo, no todas las evidencias pueden justificarse a la luz de esos enfoques. Como afirman las teorías accionalistas, hay comportamientos educativos que difícilmente puedan ser consecuencias empíricas de esos enunciados teóricos, en especial, los desempeños superiores (o inferiores) a los esperados según origen social. Esas insuficiencias son atribuidas, en parte, a la «minimización» del rol activo del individuo en la génesis de la acción (Boudon 1981, 25; Elster, 23). Estas otras teorías resaltan la importancia de la agencia humana por sobre las determinantes estructurales del comportamiento. Desde posturas vinculadas al individualismo metodológico, ayudan a que los análisis diversifiquen los factores que pueden influir sobre las oportunidades de abandono del sistema educativo formal. De hecho, ponen sobre la mesa la centralidad del comportamiento estratégico, las creencias y expectativas de los actores así como los sistemas de interacción que componen los campos educativos o socio-laborales (Boudon 1981, 233; Boudon 1983, 101; Boudon y Bourricaud, 30).

Por tanto, aunando esta confrontación entre distintas corrientes teóricas y la preocupación por comprender un poco más acerca de las condicionantes de las oportunidades educativas entre los adolescentes en sectores urbanos periféricos, surge la principal inquietud del artículo: ¿es posible encontrar chances de abandono escolar distintas a las esperadas según los capitales familiares heredados? De forma complementaria también se pregunta sobre ¿qué otros aspectos del entorno familiar y/o vinculados a los propios agentes individuales afectan las posibilidades de abandonar al sistema educativo formal?

El tema es de naturaleza educativa pero intenta rescatar la perspectiva de la movilidad y estratificación social. Este punto de vista ofrece un horizonte temporal mayor donde inscribir las decisiones que individuos y familias toman a lo largo de su «relación» con el sistema educativo formal. Las oportunidades de abandono se entienden a la luz de las estrategias de transmisión intergeneracional de posiciones de las clases. Por ello, se tomará como nivel de análisis a la familia, los individuos y su grupo de pares por sobre otros aspectos relevantes de nivel medio —como el entorno comunitario u organizaciones educativas— o nivel macro —como las propiedades de la sociedad nacional.

La principal hipótesis es que el abandono escolar es el resultado de la combinación, más o menos heterogénea, de factores vinculados a la familia, otros agentes de socialización y las creencias, expectativas y/o elecciones educativo-laborales de los adolescentes (no reductibles a su posición de origen). Estas posibilidades, lejos de ser una mera función del capital económico o capital cultural familiar, también pueden estar asociadas a sus propias experiencias o aprendizajes sociales, a la influencia de otros agentes de socialización, como su grupo de pares, o a otros aspectos familiares, como los procesos de socialización intrafamiliar.

EL ABANDONO ESCOLAR

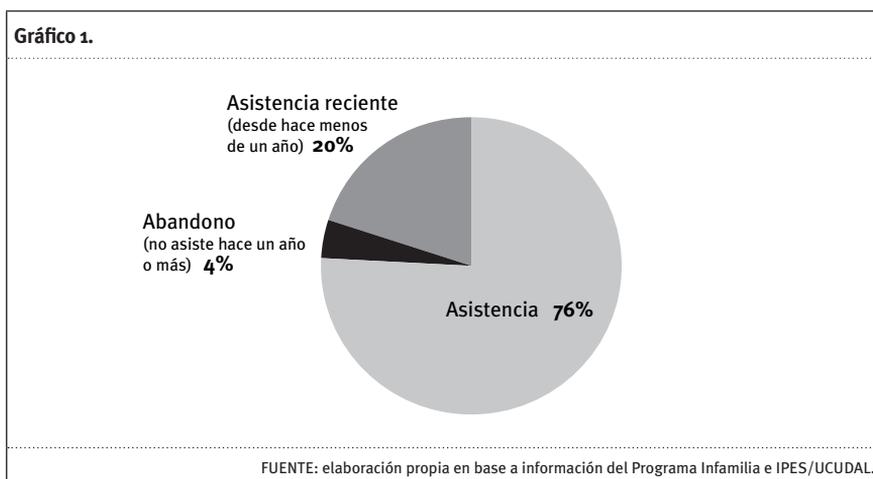
Pero ¿qué sucede en las zonas urbanas periféricas en relación al abandono escolar? Antes de responder a esta aparentemente sencilla pregunta debo hacer algunas precisiones sobre el concepto «abandono escolar» tomando en cuenta la rica discusión que se ha dado sobre el tema recientemente en nuestro país.

Los avances realizados por las investigaciones educativas en términos de trayectorias hacen hincapié en los múltiples recorridos o senderos que recorren los adolescentes en su llegada al «mundo adulto». Las trayectorias académicas también reflejan estos recorridos y sugieren que el alejamiento definitivo del sistema es un proceso donde se combinan tiempos, entradas y salidas irreductibles a la categoría asiste/abandona. Este hallazgo obliga a repensar conceptos e indicadores para que tengan cierto grado de sensibilidad hacia esas diferentes «intensidades» en la asistencia que puedan eventualmente llegar al alejamiento definitivo del sistema educativo.

En un momento dado de tiempo, hay una diversidad de situaciones que van desde la asistencia perfecta hasta la deserción definitiva del sistema educativo. Por ello, para definir el abandono escolar, se tomarán como referencia las categorías de ausentismo, abandono del curso y deserción definitiva (Fernández, Cardozo y Pereda, 20-25). En particular, se entenderá que se configura una situación de abandono escolar cuando un adolescente no asiste a la educación formal y hace al menos un año que ha dejado de hacerlo. Si bien se trata de una medida con limitaciones (Fernández, Cardozo y Pereda; Fernández, Cardozo y Boado), claramente identifica una interrupción en la trayectoria educativa del individuo que podría estar seguida del no retorno al sistema educativo formal. Como sugieren las investigaciones en el tema, las personas que abandonaron la educación en torno a los 15 años (25% en el

año 2003 a nivel de la población general) difícilmente retomen sus estudios en los años posteriores (Fernández 2010, 93).

Ahora bien, una gran parte de los adolescentes residentes en zonas urbanas periféricas continúa asistiendo a la educación formal. Como lo indica el gráfico 1, un 76% asiste a un centro educativo sea a nivel primario, secundario o técnico. Como contracara de esta realidad, se detectan señales de interrupciones importantes en las trayectorias académicas en la medida en que un 20% ha dejado de concurrir y hace más de un año que se alejó de sus estudios, en un comportamiento que aquí se denomina «abandono escolar». Asimismo, un 4% de los adolescentes ha dejado de asistir recientemente, es decir, hace menos de un año que no asiste a la educación formal.



Cabe agregar que la gran mayoría de los individuos que asiste a la educación formal parece que jamás interrumpió sus estudios con anterioridad (el gráfico 1 indica que son el 76% de los adolescentes). Si bien pueden haber repetido uno o más años, 83% de los mismos nunca dejó de asistir a la educación formal. Solamente el 17% restante interrumpió sus estudios durante un año o más, si bien al momento de ser encuestado declara asistir a un centro educativo.

En la medida que son poco significativas las interrupciones de los estudios entre los asistentes y es bastante marginal la proporción de adolescentes con no asistencia reciente (sólo el 4%), se optó por agrupar las categorías «abandono» y «no asistencia reciente». Si bien la no asistencia reciente es un fenómeno distinto al abandono escolar (como lo sugieren las investigaciones sobre trayectorias académicas) parece más razonable agruparlo con este último que con los asistentes. En este caso, las limitaciones en los datos disponibles llevan a tomar decisiones que restringen los alcances de las conclusiones a las que se llegarán. La escasez de frecuencias observadas en la categoría «no asistencia reciente» hace imposible su análisis por separado.

¿CAPITALES FAMILIARES, DECISIONES EDUCATIVAS O GRUPOS DE PARES? APORTES DESDE EL REPRODUCCIONISMO Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN

Luego de la descripción general del fenómeno, surge la necesidad de explicitar las corrientes teóricas que están por detrás de la hipótesis de trabajo. Más concretamente, para superar la simplificación del origen familiar, entendido a través de los capitales heredados, se apeló a los aportes de corrientes reproductoristas y accionistas. Desde las primeras se tomaron en cuenta los trabajos de Pierre Bourdieu y Basil Bernstein a través de las ideas de capital cultural y de las modalidades de control social intrafamiliar. Desde las segundas se prestó atención a la obra de Raymond Boudon tomando la idea de decisiones educativas. Asimismo, se entendió la influencia de otros agentes de socialización a través de la idea de grupos de pares.

EL CAPITAL CULTURAL FAMILIAR

Dentro de las corrientes reproductoristas la obra de Pierre Bourdieu es uno de sus principales exponentes. Para el autor, las sociedades humanas son definidas como «espacios sociales» donde grupos e individuos se ubican en función de la acumulación y diversidad de los «capitales» que poseen (Bourdieu 1997, 32). Estos capitales son los responsables de que los intercambios sociales «no discurren como simples juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa» (2000, 131). El desempeño de los individuos está íntimamente vinculado a esa posición de base, de naturaleza eminentemente sistémica. La distribución de los tipos y subtipos de capitales se corresponde con la estructura del mundo social «mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las prácticas» (132).

En lo que hace a los capitales familiares, pueden asumir al menos tres formas: capital económico, capital cultural y capital social (135). Pero son los dos primeros a los que se le asigna una mayor importancia para ubicar a los agentes en el espacio social (1997, 30). El concepto «capital cultural» surge como una conjetura teórica para explicar las desiguales recompensas escolares obtenidas en el «mercado académico» en función de la posición social de origen (2000, 137; 2003, 22). Puede asumir tres formas: institucionalizado (forma de objetivación a través de títulos), incorporado (disposiciones duraderas interiorizadas) u objetivado (transformado en bienes culturales: libros, cuadros, diccionarios, etc.). A raíz de que el campo que se piensa estudiar está íntimamente vinculado con las oportunidades de asistencia educativa, se utilizará el capital cultural como uno de los principales factores familiares.

Cabría esperar que los capitales familiares influyeran positivamente sobre la participación institucional adolescente, en especial el capital cultural. En el campo educativo es razonable suponer que aquellos adolescentes ubicados en

posiciones sociales con mayores dotaciones y diversidad de capitales familiares tengan mayores chances de acceder al beneficio de la «moratoria social» alejándolo de las roles típicamente adultos (ej: trabajo) alargando sus trayectorias educativas y, consecuentemente, reduciendo sus chances de interrumpir sus estudios.

Por «capital cultural institucionalizado» se entiende a las certificaciones, títulos académicos o credenciales educativas conferidas por alguna institución educativa formal que garantizan la posesión de una determinada competencia, habilidad o conocimiento (2000, 146). Su mayor acumulación entre los adultos integrantes de las familias es el resultado de las inversiones educativas y/o económicas por las generaciones pasadas, de allí en parte su «estabilidad». La acumulación de capital cultural está mediada por las inversiones en tiempo, recursos económicos, sociales y también culturales. Por tanto, es de esperar que aquellos sectores más «acomodados» brinden mayores oportunidades de acumulación de capital a sus miembros más jóvenes en la medida que puede garantizarle «tiempo libre y liberado de la necesidad económica» (143). Estas mayores posibilidades se traducen en una prolongada participación en el sistema educativo y, con ello, en menores chances de abandono escolar. Para hacer observable el concepto de capital cultural institucionalizado familiar se utilizará el promedio de años de educación formal aprobado entre los integrantes adultos del hogar (personas entre 18 y 60 años).

Ahora bien, ¿qué nos dice la información disponible al respecto? Aparentemente, las posiciones sociales con menor grado de protección social, por una menor acumulación de capitales familiares, ven disminuida su capacidad de prevención del abandono escolar (ver cuadro 1). Este resultado parece avalar la hipótesis de que tanto el beneficio de la moratoria social como de las posibilidades de continuidad en la formación están estratificados por origen familiar. A mayores grados de protección vía capital cultural familiar, menor probabilidad de que los adolescentes caigan en situaciones de abandono escolar. La contracara de este resultado es la asistencia escolar que aumenta de forma constante a medida que crece la acumulación de capital cultural.

Cuadro 1. ASISTENCIA ESCOLAR POR CAPITAL CULTURAL FAMILIAR (EN %)				
ASISTENCIA ESCOLAR	CAPITAL CULTURAL FAMILIAR			TOTAL
	BAJO (MENOS DE 6 AÑOS)	MEDIO (ENTRE 6 Y 8)	ALTO (MÁS DE 8 AÑOS)	
Asiste	63,9	81,0	90,0	76,0
Abandona (incluye no asistencia reciente)	36,1	19,0	10,0	24,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	341	242	209	792
V de Cramer: 0,258 / Nivel de Sig.: 0,000 / G.L.: 2				
FUENTE: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.				

EL CONTROL SOCIAL INTRAFAMILIAR

Una alternativa para cuestionar el sobredimensionamiento de las herencias familiares, vía capitales acumulados, vino de la mano de la propia tradición reproductorista a través de Basil Bernstein. Entre sus principales preocupaciones estaba comprender cómo influía la clase social sobre el desempeño escolar. Desde una perspectiva sociolingüística, advirtió sobre la importancia de los procesos de socialización intrafamiliar y, en particular, su diferenciación por clase (Fernández 2007, 140). Son procesos de socialización primaria diferenciados estructuralmente que dan origen a la siguiente hipótesis: las familias pertenecientes a distintas clases sociales poseen modalidades de transmisión cultural acordes a su posición (Bernstein 1993, 25).

En el esfuerzo por descifrar las claves de la (re)producción social, propone una original vinculación entre los sistemas de roles intrafamiliares (abiertos-cerrados) y modalidades de control social intrafamiliar (argumental-posicional). En función de esos parámetros, desarrolla una clasificación de familias que se agrupan en dos tipos ideales: las familias posicionales y las familias personales. Las familias posicionales favorecerían el desarrollo de códigos restringidos y las familias personales favorecerían a los códigos elaborados entre sus miembros más jóvenes (Bernstein 1989, 168). Es de esperar que los adolescentes ubicados en familias con orientaciones de tipo personal tengan mayores chances de permanecer en el sistema educativo en la medida que desarrollan habilidades sociales y conocimientos compatibles con las exigencias del sistema educativo formal.

Tabla 1. CARACTERÍSTICAS DE LOS TIPOS IDEALES DE FAMILIAS BERNSTENIANAS

DIMENSIONES	TIPOS IDEALES DE FAMILIAS	
	POSICIONAL	PERSONAL
Sistema de roles	cerrado	abierto
Modalidad de control social	posicional o imperativo	personal o argumental
Sistema de comunicación	cerrado-débil	abierto-fuerte
Tipo de código	restringido	elaborado

FUENTE: elaboración propia en base a Bernstein 1993.

¿Cómo operaría la influencia de las «familias personales» sobre la participación institucional? Desde esta perspectiva, las familias personales poseen una estructura de roles abierta, combinada con una modalidad de control social de tipo argumental. Este tipo de estructura de roles está marcado por una distribución de tareas domésticas de carácter más deliberativo para la asignación de las tareas a sus miembros, no necesariamente pautada según atributos adscriptos (edad o sexo). La toma de decisiones a la interna de la familia ofrece mayores posibilidades de participación a los miembros más jóvenes, en la medida que los roles y/o estatus no son definidos únicamente por características adscriptas sino que tienen mayor peso sus propios logros o características personales (Bernstein 1989, 160).

Los individuos que viven procesos de socialización en familias personales tienen mayores márgenes para disentir sobre los discursos morales vigentes en el

orden familiar. En donde se da este tipo de procesos se percibe un mayor ejercicio de habilidades lingüísticas en el relacionamiento entre padres e hijos. Estas formas de comunicación responden a modalidades de control social que operan a través del diálogo más que de la imposición externa vía sanciones. En este caso, la socialización tendría un carácter más bidireccional que en las familias posicionales. Según Bernstein (1989), «los niños socializarían a los padres, tanto como los padres a los niños» (161). Y agrega:

Los padres serían muy sensibles a las características exclusivas de sus hijos. Estas se expresarían verbalmente y de ese modo entrarían en el sistema de comunicación. De este modo se desarrollaría un sistema de comunicación «abierto» que promovería y suministraría los medios lingüísticos y el aprendizaje de roles para la señalización verbal y la explicación de las diferencias individuales, junto con la explicación de juicios, sus bases y consecuencias. De fundamental importancia, es que el sistemas de roles promovería la comunicación y la orientación hacia los motivos y las disposiciones de los otro. (161)

Sin dudas que estas prácticas de socialización pueden facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas, personales y/o sociales valoradas por las instituciones escolares (desarrollo del lenguaje, capacidad de interacción y negociación, manejo del conflicto, etc.). Pero este diálogo intergeneracional puede estar vinculado con formas de refuerzo de la participación en ámbitos institucionales. Muy posiblemente esas interacciones ayuden a resaltar los beneficios presentes y futuros de alcanzar trayectorias educativas de larga duración en detrimento de otros posibles riesgos o costos que le insume esa decisión (ej: menos tiempo libre, dificultades propias de las actividades académicas, etc.).

Debido a las limitantes que representa la información disponible, se apuntó a tomar la frecuencia en la interacción verbal en una gama amplia de temas³ del adolescente con sus padres como un indicador «proxy» de la forma de control social de tipo argumental⁴. Es de esperar que en la modalidad de control personal o argumental los intercambios entre padres y adolescentes sean mayores que los registrados en formas de control imperativas típicas de las familias posicionales. Asimismo se encontraron antecedentes sobre la utilización de los intercambios verbales entre padres e hijos como una medida de control social, especialmente cuando están vinculadas a la escuela o el tiempo libre (Allerbeck y Rosenmayr, 76).

Desde el punto de vista empírico, además de los capitales familiares, la forma en que interactúan los individuos en el ámbito familiar también puede ser uno

3 Sin embargo, no se prestará atención a cualquier intercambio verbal sino a aquellos vinculados con los proyectos de vida de los adolescentes, con énfasis en la educación pero explorando otras vinculadas al trabajo, tiempo libre o sexualidad.

4 Pregunta al adolescente: ¿Hablas regularmente con tus padres de estos temas? Temas: (a) cuestiones políticas; (b) diversiones y empleo del tiempo libre; (c) sexo y relaciones sexuales; (d) de la marcha de tus estudios; (e) planes de estudios; (f) planes de trabajo y futuro. La escala de frecuencia que se le ofreció fueron: (1) todo el tiempo; (2) a menudo; (3) pocas veces y (4) nunca.

de los principales factores «preventivos» del abandono escolar. Como lo indica el Cuadro 2, a medida que aumentan las se~nales de modalidades de control social argumental (mayores intercambios entre padres e hijos) disminuye la no asistencia. Entre los adolescentes con mayores interacciones intergeneracionales se reduce m1s de cuatro veces la incidencia de este comportamiento.

ASISTENCIA ESCOLAR	FRECUENCIA EN LA INTERACCI3N INTERGENERACIONAL INTRAFAMILIAR			TOTAL
	BAJA	MEDIA	ALTA	
Asistencia	49,2	78,6	91,1	76,1
Abandono (incluye: no asistencia reciente)	50,8	21,4	8,9	23,9
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	191	308	291	790
V de Cramer: 0,378 / Nivel de Sig.: 0,000 / G. L. : 2				
FUENTE: elaboraci3n propia en base a informaci3n del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.				

LAS DECISIONES EDUCATIVAS

Luego de dejar atr1s las teor1as de naturaleza reproduccionista, se tom3 en cuenta el aporte de las teor1as de la acci3n a trav3s de la obra de Raymond Boudon. A inicios de los setenta, el autor realiza un minucioso estudio sobre las claves de la movilidad social en las sociedades industriales occidentales y las desigualdades en los logros educativos (Boudon 1973, 21). Propone que el origen social («social background») influye sobre las trayectorias educativas pero a trav3s de mecanismos que lo distancian de las corrientes reproduccionistas. A partir de la tesis de las «posiciones sociales» de Keller y Zavalloni, rechaza la idea de que la desigualdad educativa sea un problema del sistemas de valores de las grupos sociales (Boudon 1974, 22)⁵.

Para Boudon, la trayectoria educativa es el resultado de elecciones racionales sucesivas en el marco de un conjunto de restricciones vinculadas a su origen social. En el recorrido del sistema educativo, los individuos y sus familias afrontan limitaciones producto de su posici3n social y toman decisiones en funci3n de evaluaciones anticipadas sobre los costos-beneficios-riesgos que deber1an asumir por su continuidad en el sistema. Estas decisiones juegan un papel clave a la hora de comprender el temprano abandono del sistema educativo formal.

En la educaci3n b1sica opera el denominado «efecto primario» o «efecto cultural». Al igual que las corrientes reproduccionistas, el efecto primario hace que los alumnos de origen sociales desfavorables (*lower class*) tengan accesos o desempe~nos escolares inferiores al resto de los alumnos (*middle or higher class*).

5 La «teor1a de los valores» afirma que las clases sociales poseen valoraciones diferenciales de la educaci3n que se traduce en distintas aspiraciones educativas y, posteriormente, en desiguales resultados educativos.

Según Boudon (1974) este comportamiento es atribuible a las inequidades culturales de origen (28), del tipo postulado por la «teoría cultural de las inequidades educativas».

El origen social, además, tendría un «efecto secundario» de estratificación. Sus consecuencias se harían más evidentes en los tramos post primarios y estarían íntimamente vinculados con la toma de decisiones educativas. En la fase post primaria los recorridos institucionales se diversifican, las bifurcaciones se hacen más evidentes y se ponen sobre la mesa alternativas de acción que se pueden simplificar en: (a) continuar y (b) abandonar el sistema educativo. Según Boudon esta decisión se ve afectada por la evaluación que hacen los individuos (y sus familias) acerca de las chances de movilidad social futura (descenso, mantenimiento o ascenso) que les abriría continuar o abandonar la educación formal en un punto determinado (ej. continuar el bachillerato una vez finalizado el ciclo obligatorio).

El modelo asume como supuesto que todos los sectores sociales tienen una especial aversión a la movilidad social descendente. Entonces, para los sectores sociales más protegidos, la utilidad subjetiva de continuar la «inversión educativa» sería creciente en la medida en que minimizaría su probabilidad subjetiva de movilidad social descendente (es decir, para maximizar la chance de ocupar las posiciones sociales alcanzadas por sus padres, los adolescentes deberían acceder a los niveles superiores del sistema educativo). En cambio, para los sectores sociales menos favorecidos la utilidad subjetiva sería decreciente en la medida en que con una menor «inversión educativa» puede alcanzar «más rápidamente» su posición social de origen (al discontinuar antes la inversión puede acceder a posiciones similares —o incluso mejorar— a las alcanzadas por la generación anterior).

A partir del uso del análisis estratégico, Boudon sostiene que las elecciones educativas que realizan los individuos y sus familias son el resultado de decisiones racionales orientadas a maximizar su utilidad subjetiva en términos de posibilidades de «movilidad social intergeneracional» (Boudon 1974, 29; Fernández 2007, 180-81). Las expectativas o aspiraciones educativas declaradas por el adolescente toman otro valor para la comprensión de la participación institucional. Cada uno de los niveles educativos que aspirarían alcanzar está asociado a un nivel de utilidad subjetivo. Ese nivel de utilidad sería el resultado de un proceso de evaluación que se realiza en interacción con otros agentes, vinculados con su círculo primario y secundario de socialización. En ellos está su grupo de pares, maestros y profesores y, especialmente, los integrantes de su familia más próxima.

Entonces, se rastrearía la existencia de estos procesos decisivos escolares a partir del concepto «expectativas educativas» (máximo nivel educativo que le gustaría terminar). Si bien no se dispone de información sobre su proceso de formación, se verá si son una mera función de la posición social de origen (capitales familiares y/o modalidades de control social) o si existen matices que puedan estar vinculados a aprendizajes y experiencias propias de los adolescentes en sus recorridos institucionales. Pero también, hasta dónde esos planes educativos pudieran estar asociados a mayores grados de asistencia escolar.

Al igual que lo sucedido hasta el momento con los capitales o las interacciones intrafamiliares, también los análisis empíricos preliminares indican la importancia de las expectativas o decisiones educativas para la comprensión del abandono escolar. Como lo muestra el Cuadro 3, aparentemente los efectos secundarios de estratificación operarían sobre las posibilidades de continuar los estudios reduciendo sus chances de abandono. Se aprecia como, a medida que aumentan las expectativas, también disminuyen las oportunidades de interrumpir los estudios, al punto de alcanzar uno de los mayores grados de asociación registrados hasta el momento (v de Cramer = 0,360).

Cuadro 3. ASISTENCIA ESCOLAR POR EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DEL ADOLESCENTE (EN %)					
ASISTENCIA ESCOLAR	EXPECTATIVAS EDUCATIVAS				TOTAL
	EDUCACIÓN PRIMARIA	CICLO BÁSICO (SECUNDARIA-UTU)	BACHILLERATO (SECUNDARIA)	EDUCACIÓN Terciaria	
Asiste	28,3	66,7	87,1	87,4	76,0
Abandono (incluye: no asistencia reciente)	71,7	33,3	12,9	12,6	24,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	46	300	224	223	793
V de Cramer: 0,360 / Nivel de Sig.: 0,000 / G.L.: 3					
FUENTE: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.					

EL GRUPO DE PARES

La noción grupo de pares, o *peer group*, surge en la sociología norteamericana para designar ámbitos de interacción entre «pequeños» grupos de adolescentes de base comunal (cercanías geográficas y de origen social). Estos se sostenían sobre la base de solidaridades intragrupalas que establecían, más o menos informalmente, igualdad de derechos y obligaciones entre sus miembros (aunque pudieran tener diferentes roles o posiciones dentro del grupo). Estos ámbitos eran complementarios con la escuela, e incluso alentados por los propios padres, pues ofrecían la oportunidad a los adolescentes de que pudieran «probarse» en la vida social (Allerbeck y Rosenmayr, 103-04).

Este escenario sugiere la existencia de «circuitos de participación institucional» compuestos por las familias, el grupo de pares y las instituciones educativas. En la medida en que el acceso a los espacios institucionales está segmentado según origen social, una vez dentro los patrones de afinidad también se verían afectados por esas «cercanías objetivas». Por tanto, cabría encontrar una relación «virtuosa» entre un origen familiar favorable (alta acumulación de capitales familiares), grupos de pares conformados dentro de las estructuras institucionales (mejor amigo que estudia) y continuidad en la formación (estudia). Ahora bien, este razonamiento sugiere que, en realidad, la influencia del grupo de pares oculta el efecto de la posición de clase o la herencia familiar. Dado esto, podría

suceder que, al controlar por origen familiar, la influencia del grupo de pares podría reducirse o, eventualmente, hasta desaparecer.

Sin embargo, las vertientes más críticas en la sociología de la juventud están en desacuerdo con este tipo de análisis que reduce la influencia del grupo de pares. Si bien no se perciben críticas directas al argumento de la homofilia en la composición del grupo de pares (las cercanías objetivas pesan), sí lo posicionan como un espacio social donde pueden abundar orientaciones normativas diferentes a las predominantes a nivel familiar. Postulan que los dispositivos institucionales modernos orientados a la transmisión de los patrones culturales dominantes (entre los que se encuentra la familia) son ineficaces para configurar las subjetividades adolescentes en los contextos de exclusión urbana. Esta situación viene de la mano del agotamiento de un modelo de socialización familia-céntrico —formalmente institucionalizado— hacia otro fraternal-céntrico —desinstitucionalizado—. Este proceso también estaría asociado al desacople entre los saberes transmitidos intergeneracionalmente y las exigencias de la vida cotidiana que debe enfrentar el adolescente (Duschatzky y Corea, 55).

La hipótesis que sostenemos es que la fraternidad o la relación con los pares no supone el advenimiento de una nueva institución frente a otra, la familia, en franca desaparición, sino que se configura como posibilidad emergente frente a la ineficacia simbólica del modelo tradicional. Las legalidades de protección e identificación de que actúan dentro de los grupos o bandas parecen anunciar la constitución de historias o experiencias marcadas por fuera de los dispositivos institucionales. [. . .] La familia como «marco» parece perder relevancia para estos jóvenes, cediéndole lugar al grupo. Estos nuevos marcos funcionan como usinas de valoraciones y códigos que estructuran la experiencia del sujeto. Es más grave violar las reglas construidas en su interior que las producidas por el dispositivo institucional. (56)

Tomando como referencia esta advertencia, los grupos de pares son concebidos como instancias de aprendizaje social irreductibles a la familia. Las experiencias que allí se generen impactan sobre los modelos culturales incorporados y, en este caso, sobre las representaciones del mundo social que los adolescentes elaboran de forma (más o menos) autónoma en relación a su origen familiar. Los grupos de pares pueden potenciar o bloquear las oportunidades de participación institucional más allá de las herencias familiares. Incluso desde otras perspectivas teóricas a nivel nacional, se encontraron evidencias de cómo la influencia del grupo de pares entre adolescentes escolarizados puede ser decisiva en sus expectativas de abandono del estudio, al punto de minimizar o revertir el efecto «origen familiar» (Filgueira et al. 2000, 21).

Entonces los grupos de pares pueden imaginarse como instancias de mediación entre los efectos del hogar y las subjetividades y/o comportamientos adolescentes. Éstas podrían estar bloqueando, atenuando, pero también amplificando las condicionantes de origen social del adolescente. Para hacer observable

el concepto se tomó en cuenta la condición institucional del mejor amigo del adolescente en relación al sistema educativo formal.

Nuevamente, ¿qué nos sugiere la información disponible? Se ven indicios de que la formación de redes de vínculos interpersonales al margen de las instituciones formales estaría asociada a menores oportunidades educativas. Como lo muestra el Cuadro 4, entre los adolescentes que conforman su grupo de pares en el marco de instituciones formales, o al menos cuyo amigo más cercano estudia, la incidencia del abandono escolar es tres veces inferior a la que registran los adolescentes cuyo par más cercano estudia. Similar situación parecen afrontar aquellos jóvenes que directamente han visto rotos o debilitados estos vínculos interpersonales.

Cuadro 4. PARTICIPACIÓN INSTITUCIONAL POR GRUPO DE PARES (EN %)				
ASISTENCIA ESCOLAR	CONDICIÓN DEL MEJOR AMIGO			TOTAL (%)
	NO TIENE	ESTUDIA	NO ESTUDIA	
Asiste	44,2	86,5	45,2	76,0
Abandona (incluye: no asistencia reciente)	55,8	13,5	54,8	24,0
Total (%)	100,0	100,0	100,0	100,0
Casos	43	593	157	793
V de Cramer: 0,422 / Nivel de Sig.: 0,000 / G.L.: 2				
FUENTE: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.				

RESULTADOS EMPÍRICOS

La combinación de elementos provenientes de diferentes tradiciones teóricas, en especial reproduccionistas y accionalistas, dio un muy buen resultado. En análisis multivariado⁶ sugiere que las chances de abandonar los estudios son el resultado de la combinación más o menos diversa de factores familiares y/o individuales, irreductibles unos a otros. El principal factor familiar utilizado en este artículo, el capital cultural institucionalizado, perdió pie ante la influencia de otros aspectos familiares o juveniles al punto de verse superado en intensidad por varios de ellos (ej.: las modalidades de control social intrafamiliar).

6 Se ajustó un modelo de regresión logística combinando los atributos familiares e individuales seleccionados teóricamente. La variable dependiente asumió valores (1) abandono escolar y (0) asiste o no asiste hace menos de un año. La técnica de regresión logística permite estimar cómo influye, en la ocurrencia de un evento, como el abandono escolar, la presencia o ausencia de factores vinculados con diferentes aspectos del problema (llamados comúnmente como variables independientes). El coeficiente «exp.(b)» se interpreta como el cambio en el riesgo cuando se incrementa en una unidad el valor del factor que estamos estudiando, al dejar constante el resto de los factores incluidos en el modelo (por tratarse de variables dicotómicas se interpreta como el cambio en el riesgo ante la presencia o ausencia del factor). En el caso en que diera *uno* se dice que el adolescente tiene las mismas chances de éxito o fracaso. Entonces, el atributo en cuestión no sería un factor de riesgo o protección (es decir, no está asociado) al abandono escolar. En cambio, valores por debajo de *uno* sugieren que el factor reduce las chances que ocurra el evento y valores por encima de *uno* sugieren que el factor aumenta esas chances.

La disminución de la influencia del capital cultural desenmascaró el peso de otros aspectos que, inicialmente, quedaron ocultos detrás suyo: las interacciones intrafamiliares vinculadas a formas de control social argumental; las expectativas educativas relacionadas con las evaluaciones; experiencias y decisiones educacionales y las características del grupo de pares vinculadas a formas de sociabilidad al margen de espacios institucionales formalizados. Asimismo, no se identificaron interacciones significativas entre los factores incluidos en el modelo (con un nivel de confianza al 95%).

Resultados del modelo

Cuadro 5. SECUENCIA DE COEFICIENTES DE ASOCIACIÓN — EXP.(B) — Y MEDIDAS DE BONDAD DE AJUSTE					
FACTORES		PASO 1	PASO 2	PASO 3	PASO 4
Capital cultural					
	Alto	0,196	0,260	0,318	0,366
(los que tienen KC alto vs. los que tienen bajo)	sig	0,000	0,000	0,000	0,001
	Medio	0,428	0,491	0,504	0,485
(los que tienen KC medio vs. los que tienen bajo)	sig	0,000	0,001	0,003	0,003
Interacción intrafamiliar			0,202	0,215	0,254
(los que tienen una interacción media o alta vs. los que tienen baja)	sig		0,000	0,000	0,000
Expectativas educativas				0,288	0,311
(los que aspiran alcanzar bachillerato o más vs. ciclo básico o menos)	sig			0,000	0,000
Grupo de pares					6,052
(los que su amigo no estudian o no tienen vs. los que estudian)	sig				0,000
Pseudo R-Square					
	Cox and Snell	0,063	0,141	0,185	0,252
	Nagelkerke	0,096	0,217	0,283	0,386
	McFadden	0,061	0,144	0,194	0,275
Contraste del modelo					
	G (dif. entre modelo con o sin la variable)	48,453	65,395	39,015	64,179
	sig	0,000	0,000	0,000	0,000
Clasificación de observaciones					
	Asiste	100,00	92,11	94,34	92,97
	Abandono (influye: no asistencia reciente)	0,00	35,76	34,55	49,70
	Overall Percentage	77,92	79,66	81,13	83,40
Celdas con 0		2	2	2	2

FUENTE: elaboración propia en base a información del Programa Infamilia e IPES/UCUDAL.

La pérdida de posiciones del capital cultural familiar fue constante desde el paso 1 hasta el paso 4. Al incluir los factores de forma individual su influencia bajó sistemáticamente hasta convertirse en el factor con menor asociación. Más

allá de esto, los adolescentes con mayores dotaciones de capital cultural reducen 2,7 veces sus chances de abandono escolar con respecto a los que poseen menos dotaciones de ese capital —*exp.(b): 0,366*—. Vale la pena recordar que en el paso 1 (sin controlar por las demás variables del modelo) se sobrevaloraba la incidencia de ese factor haciendo creer que podía disminuir casi cinco veces las posibilidades de interrupción de su participación educativa —*exp.(b): 0,196*—.

Los procesos de comunicación, las formas de relacionamiento y las interacciones intrafamiliares cobraron una importancia central en el estudio de las oportunidades educativas. Al incluir las interacciones intrafamiliares, no sólo se comportaron como un factor que reduce el riesgo de abandono sino que disminuyó el peso del capital cultural. La alta asociación entre interacciones intrafamiliares y oportunidades hace que los adolescentes que tienen mayores intercambios con sus padres puedan reducir hasta 3,9 veces sus posibilidades de detener sus estudios —*exp.(b): 0,254*—, más allá del capital cultural acumulado por sus familias, sus propias expectativas educativas o las características del grupo de pares. Si bien la asociación no es sinónimo de causalidad y tampoco este análisis permite hacer inferencias causales, la fuerte relación entre ambos sugiere que el intercambio fluido opera como factor que favorece la continuidad en la formación de los adolescentes.

Por otro lado, las expectativas educativas fueron creciendo en importancia. La relación de las altas expectativas con mayores niveles de asistencia educativa resistió los múltiples controles a los que fue sometido. Aparentemente, la asociación entre ambas favorece la participación en el sistema al punto de que los adolescentes que mantienen como expectativa alcanzar niveles educativos superiores (bachillerato o más) reducen 3,2 veces sus chances de abandono escolar —*exp.(b) 0,311*—. Esa relación no puede reducirse a las posibilidades o restricciones que ofrecen los capitales familiares, el diálogo entre padres e hijos o a la influencia del grupo de pares. Como postulaba la teoría de las elecciones educativas, la continuidad en la formación no es una mera función de las restricciones o posibilidades que brinda el origen cultural, sino que también hay espacios para las decisiones de los agentes individuales.

Finalmente, la influencia de otros agentes de socialización ganó importancia. Su grado de asociación lo hizo ocupar un lugar de privilegio, comparable con las modalidades de control social intrafamiliar. Al igual que lo sucedido con las modalidades de control social y las aspiraciones, al tomar en cuenta las características del grupo de pares disminuyó el peso relativo de los capitales familiares, particularmente el capital cultural (el grado de asociación se redujo más de 10%). También indica la importancia que tiene la conformación del grupo de pares para comprender la permanencia en el sistema educativo.

La relación directa de pares que estudian con la menor posibilidad de abandono escolar de los adolescentes (incluso al controlar por origen familiar) sugiere la existencia de vínculos interpersonales que pueden potenciar o bloquear las posibilidades de asistencia a la educación. Ya sea un fenómeno que refuerza y/o

desencadena el comportamiento institucional, los adolescentes que no tienen pares cercanos o cuyos pares no estudian ven aumentadas 6,1 veces sus posibilidades de abandonar la educación en relación a aquellos cuyos pares estudian —*exp. (b): 6,052*—. Asimismo, este factor se muestra como irreductible al origen social del individuo, por lo menos en lo que tiene que ver con las acumulaciones de capital cultural familiar. Se trata de un espacio de análisis muy rico que, eventualmente, puede llegar a potenciar, neutralizar o revertir la influencia del entorno familiar en el sentido en que se manejó en este artículo.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una forma simple de ilustrar y discutir los resultados empíricos es a través de la simulación de situaciones sociales. Estas simulaciones combinan de forma simultánea factores de «riesgo» y de «protección» vinculados a las oportunidades de abandono escolar. El propósito es mostrar cómo las posibilidades de abandono escolar no son una simple función de los capitales familiares heredados. Son posibles mayores o menores oportunidades a las esperadas según los factores objetivos de estratificación (fundamentalmente el capital cultural acumulado en la familia).

A continuación se presentan cuatro situaciones o tipos ideales elaborados tomando como referencia los datos reales analizados (cada uno de ellos son adolescentes de «carne y hueso» que se tomaron como referencia para elaborar los tipos). Para facilitar su ilustración se los denominó: (a) adolescente protegido; (b) adolescente vulnerable; (c) adolescente fortalecido y (d) adolescente desencantado.

Cuadro 6. ESTIMACIÓN DE PROBABILIDADES DE ABANDONO ESCOLAR					
TIPO IDEAL DE ADOLESCENTE	CAPITAL CULTURAL	MODALIDAD DE CONTROL SOCIAL (GRADO DE INTERACCIÓN)	ASPIRACIONES EDUCATIVAS	SITUACIÓN DE AMIGO MÁS CERCANO	PROBABILIDAD DE ABANDONO ESCOLAR
Protegido	Alto	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia	0,02
Vulnerable	Alto	Baja Interacción	Hasta Ciclo Básico	No estudia / no tiene	0,67
Fortalecido	Bajo	Media o alta	Bachillerato o superior	Estudia	0,05
Desencantado	Bajo	Baja Interacción	Hasta Ciclo Básico	No estudia / no tiene	0,83

FUENTE: elaboración propia en base a información del Programa Familia e IPES/UCUDAL.

UNA PUERTA ABIERTA A LA SUPERACIÓN DE LAS HERENCIAS FAMILIARES

El caso A es un claro ejemplo de un «adolescente protegido». Es un individuo con un origen social que le asegura altas acumulaciones de capital cultural familiar acompañadas de modalidades de transmisión cultural que potencian el aprovechamiento de los capitales familiares. Sus posibilidades materiales, el entorno

cultural favorable y el apoyo recibido a través de la interacción familiar también van acompañados de altas expectativas educativas. Las posibilidades materiales van de la mano, en el campo de la educación, con mayores perspectivas educativas que podrán favorecer sus chances de movilidad social ascendente o, por lo menos, el mantenimiento de la posición actual. Su continuidad en los estudios también se ve reforzada por grupos de pares que lo acompañan en su recorrido, vinculado al mundo de la educación. La asistencia se potencia, presumiblemente, a través de gratificaciones adicionales provenientes de formas de sociabilidad y vínculos interpersonales con personas dentro de las propias instituciones educativas. Pero también esos grupos ofrecerían la posibilidad de reforzar orientaciones normativas o evaluaciones sobre sus perspectivas educativas que refuerzan su participación en el marco de sus restricciones o posibilidades familiares.

El caso B es el «adolescente vulnerable». Si bien su origen social le ha permitido una acumulación de capitales culturales similar al «adolescente protegido», sus chances de continuidad en los estudios están muy por debajo de sus posibilidades en función de su posición de origen. Las modalidades de interacción intrafamiliar, vinculadas teóricamente con patrones diferenciales de socialización y modalidades no argumentales de control social, dificultan las posibilidades de aprovechamiento de los capitales familiares acumulados. Los horizontes educativos del adolescente no reflejan el entorno cultural familiar. Las expectativas educativas son relativamente bajas con respecto a su origen y muy probablemente no les permitan alcanzar las acumulaciones de capital cultural obtenidas por las generaciones precedentes. Esta situación pone en serio riesgo la posibilidad de mantener su posición social presente y aumenta las chances de movilidad descendente. Su grupo de pares se caracteriza por estar fuera del mundo educativo laboral, elemento que desfavorece sus posibilidades de participación institucional. Surgen brechas en la herencia familiar que, presumiblemente, disminuyan sus oportunidades sociales futuras.

El caso C es el «adolescente fortalecido». A diferencia de los casos anteriores, este individuo proviene de un origen social con escasas posibilidades de acumulación de capitales familiares, pero con procesos de socialización asociados a modalidades de control social argumental que potencian sus resultados institucionales. Sus oportunidades de asistencia a la educación son muy superiores a las obtenidas por adolescentes de orígenes sociales más favorables en términos de capitales (como, por ejemplo, el «adolescente vulnerable»). Si bien parte de un piso que está por debajo de los casos anteriores, las interacciones intrafamiliares, los diálogos e intercambios de experiencias vinculadas a modalidades argumentales de control social (que al decir de Basil Bernstein son propios de otros sectores sociales), pueden reducir sus chances de abandono escolar. Ya sea a través de una mayor creencia positiva en la educación o a través de persuasiones más o menos directas por continuar su participación o, indirectamente, a través del desarrollo de habilidades lingüísticas que favorezcan su desempeño educativo, estas modalidades de interacción intrafamiliar ayudan a que obtengan resultados superiores a

los esperados. Pero no sería el único factor importante. Los horizontes educativos también se mantienen altos, incluso por arriba de los niveles alcanzados por las generaciones anteriores. Quizás alimentadas por familias que viven procesos de movilidad social ascendentes (trayectorias laborales ascendentes, obtención de seguridades materiales, mayores reconocimientos sociales, etc.) o por influencias de instituciones educativas que alientan mayores logros o el estímulo de otros agentes de socialización, se presume la presencia de elementos que ayudan a disminuir el impacto de los «efectos secundarios» de estratificación. Su participación institucional también se ve sostenida por grupos de pares que permanecen insertos en el mundo de la educación. La influencia de su grupo de referencia, al igual que lo que sucede con el «adolescente protegido», puede reducir sus posibilidades interrumpir sus estudios.

El caso D es el «adolescente desencantado». Este individuo tiene la mayor acumulación de factores de riesgos. Proviene de un origen familiar con escasas posibilidades de acumulación de capitales familiares, al igual que el «adolescente fortalecido» pero, a diferencia de éste, no cuenta con apoyos familiares adicionales que le permitan mejorar su desempeño institucional. A tono con las hipótesis bernstenianas, los procesos de socialización intrafamiliar asociados a modalidades imperativas de control social predominan a nivel familiar y desfavorecen el desarrollo de habilidades y conocimientos, aumentando sus posibilidades de abandono escolar. En sintonía con las hipótesis boudoneanas, los horizontes educativos muy factiblemente se ajusten en función de sus expectativas de movilidad social, especialmente su aversión a los procesos descendentes y a los riesgos crecientes de continuar la inversión educativa. Finalmente, sus grupos de pares también se mantienen por fuera del mundo de la educación o simplemente ha vivido un proceso de retraimiento en su círculo de sociabilidad y no cuenta con pares cercanos.

CONCLUSIONES

Son muchas las puertas que han quedado abiertas. La posición de los adolescentes en la distribución de oportunidades de abandono escolar está lejos de ser el simple resultado de un factor único vinculado a sus capitales familiares, en especial, el cultural. Es posible llegar a situaciones similares a partir de caminos diferentes. Sin embargo, es poco lo que se puede afirmar acerca de cómo se van diagramando esos caminos o de las cadenas causales «reales» que pueden estar por detrás de estas asociaciones empíricas.

El «adolescente fortalecido» ofrece elecciones muy valiosas para cuestionar los enfoques excesivamente reproducionistas centrados en los capitales familiares acumulados. Aparentemente es posible superar las herencias desfavorables para alcanzar posibilidades de permanencia superiores a las esperadas según su origen. Asimismo, el «adolescente vulnerable» también es cuestionador de esos enfoques,

pero esta vez con un signo negativo. Parece necesario «no bajar la guardia» para apoyar a estos jóvenes que pueden estar viendo bloqueadas posibilidades educativas desde su propio hogar o que han visto disminuidas sus expectativas hacia su futuro personal.

En síntesis, creo que el principal aporte que dejó el estudio de las condiciones del abandono escolar es la necesidad de superar los enfoques centrados únicamente en los capitales familiares. A lo largo de estas páginas procuré mostrar los vacíos que dejan los enfoques sociofamiliares más radicales, a riesgo de proponer algunas hipótesis alternativas de naturaleza eminentemente exploratoria. Espero que estos resultados ayuden a comprender que el comportamiento de los agentes no puede ser reducido únicamente a las restricciones externas u objetivas, pero tampoco a sus estratégicas y racionales elecciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Allerbeck, Klaus y Leopold Rosenmayr. *Introducción a la sociología de la juventud*. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.
- Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico* vol.I. Madrid: Morata, 1989.
- . *La estructura del discurso pedagógico* vol.IV. Madrid: Morata, 1993.
- Boado, Marcelo y Tabaré Fernández. *Estudio longitudinal de estudiantes PISA*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2008.
- Boudon, Raymond. *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley, 1974.
- . *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona: Laia, 1983.
- . *La lógica de lo social*. Madrid: RIALP, 1981.
- Boudon, Raymond y Francois Bourricaud. *Diccionario crítico de sociología*. Buenos Aires: Edicial, 1990.
- Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997.
- . *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990.
- . *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.
- . *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brauwere, 2000.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- Cardozo, Santiago. *El comienzo del fin: la desafiliación en la educación media y superior del Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2010. En publicación.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea. *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós, 2001.
- Elster, Jon. *Tuercas y tornillos*, Barcelona: Gedisa, 1993.
- Fernández, Tabaré. *Distribución del conocimiento escolar, clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. México: Colmex, 2007.
- . *Incidencia de la desafiliación y sus trayectorias: la desafiliación en la educación media y superior del Uruguay*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2010. En publicación.
- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Marcelo Boado. *La desafiliación y el abandono*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2009.

- Fernández, Tabaré, Santiago Cardozo y Cecilia Pereda. *Desafiliación y desprotección social*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2010. En publicación.
- Filgueira, Carlos, Santiago Cardozo y Cecilia Llambí. *Predisposición al abandono escolar*. Montevideo: MEMFOD, 2000.
- Filgueira, Carlos y Álvaro Fuentes. *Emancipación juvenil*. Montevideo: CEPAL, 1998.
- . *Jóvenes que no trabajan ni estudian*. Montevideo: MEMFOD, 2001.
- Hosmer, David y Stanley Lemeshow. *Applied Logistic Regression*. New York: Wiley, EEUU, 2000.
- Infamilia (Programa Infancia, Adolescencia y Familia) – IPES (Instituto de Investigación sobre Integración, Pobreza y Exclusión Social de la Universidad Católica del Uruguay). Proyecto Integral de Infancia, Adolescencia y Familia, módulo: adolescentes de 13 a 17 años, 2004.
- King, Gary y Robert O. Keohane, R. y Sidney Verba. *El diseño de la investigación social*. Madrid: Alianza, 2000.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti. *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos, 2000.
- Móttola, Juan Pablo (2009). *Los adolescentes desencantados*. Tesis de Maestría, Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, 2009.
- Shadish, William R., Thomas D. Cook y Donald T. Campbell. *Experimental and quasi-experimental designs*. Boston: Houghton Mifflin, 2002.

Recibido el 9 de julio de 2010.

Aceptado el 29 de setiembre de 2010.

FIGURAS DE AUTORIDAD Y ENSEÑANZA

Teaching and authority figures

PAOLA DOGLIOTTI*

Resumen. Este trabajo analiza los diferentes discursos de autoridad presentes en las configuraciones discursivas de la Didáctica Moderna. Se parte desde una perspectiva teórico-metodológica de la enseñanza con afectaciones del análisis de discurso posestructuralista de Pêcheux y del psicoanálisis laciano. Se destaca especialmente en este estudio la diferencia entre las posiciones de autoridad que se tejen desde discursividades que postulan la linealidad entre la enseñanza y el aprendizaje y las que se visualizan desde la imposibilidad de esta transparencia. En la primera, la figura de autoridad se muestra en términos de absoluta determinación entre el primer y segundo vocablo; en la segunda, esto es imposible. Se considera que esta segunda posición permite complejizar el análisis de las relaciones de autoridad que se tejen entre el enseñante y el enseñado y pone el centro de esta relación en la mediación con el Saber.

Palabras clave: autoridad, configuraciones discursivas, enseñanza, Didáctica Moderna

Abstract. *This paper examines the different discourses of authority present in discursive configurations of the Modern Curriculum. It starts from a theoretical and methodological perspective of teaching with affectations of poststructuralist discourse analysis of Pêcheux and Lacanian psychoanalysis. The study particularly highlights the difference between the positions of authority that are woven from speeches that postulate the linearity between teaching and learning and those that are displayed from the impossibility of that transparency. In the first, the authority figure is shown in terms of absolute determination between the first and the second word, while in the second, this is impossible. It is considered that this second position allows a more complex analysis of the authority relations that are woven between the teacher and the learner and put the centre of this relationship in the mediation with Knowledge.*

Key words: *authority, discursive configurations, teaching, Modern Curriculum*

* Licenciada en Ciencias de la Educación, opción Investigación, por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Uruguay) y profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF). Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Profesora Ayudante del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE y Profesora Asistente del Área Ciencias de la Educación del ISEF.

Este artículo¹ tiene como propósito reflexionar sobre las figuras de autoridad que subyacen a las diferentes configuraciones discursivas de la Didáctica desde sus inicios en la Modernidad hasta nuestros días. En cada una de ellas se teje una especial relación entre la enseñanza y el aprendizaje, y entre conocimiento y saber².

«En la tradición moderna dentro del campo de la enseñanza podemos distinguir, al menos, cuatro formaciones discursivas³ (FD) en torno a la enseñanza y al lugar que los objetos de conocimiento tienen en la misma» (Bordoli 2007, 33). La primera tiene acento en lo epistemológico, y la podríamos llamar la *didáctica comeniana*; los principales axiomas se ubican en torno al método de enseñanza y a sus posibilidades mediadoras. La segunda, la *didáctica psicologizada*, oriunda del siglo XX, tiene acento en lo psicológico; ubica el centro de la discusión didáctica en relación al sujeto de la educación, en sus posibilidades de aprendizaje; emerge a partir de la traducción de las diferentes teorías psicológicas al campo de la didáctica. Para la tercera, la *didáctica curricularizada*, podemos establecer como punto de inflexión la obra de Ralph Tyler, la cual se centra en lo técnico; a partir de la influencia de la Teoría Curricular y la Planificación Educativa se desarrolla una serie de traducciones del campo de la teoría de la administración al campo educativo. Este enfoque rompe con las lógicas desarrolladas en torno al saber y/o al sujeto que habían estructurado los discursos didácticos. La cuarta FD, la *didáctica re-inaugurada*, a partir de los planteos de Chevallard en las últimas décadas del siglo XX, realiza un recentramiento en lo epistémico excluyendo las dimensiones psicológicas y técnicas y ubicándolas en el orden tecnológico. El objeto que configura el discurso didáctico es epistemológico, en tanto que la didáctica se funda en el lugar del saber (Bordoli

-
- 1 El trabajo se enmarca dentro de la línea de investigación «Políticas educativas, currículum y enseñanza» del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE-UR. Una parte de este artículo fue presentada en el 3º Foro Interdisciplinario sobre Educación, IAE-FLACSO Uruguay, entre el 3 y el 5 de diciembre de 2009 en Montevideo.
 - 2 Para realizar esta distinción nos basamos en una epistemología de base lacaniana, la cual recoge y rearticula una larga y fecunda tradición filosófica. El conocimiento es del orden de lo representado (registro Imaginario), y el saber en tanto Falta Saber es del orden del significante (registro Simbólico), y en tanto Imposible Saber es lo que no cesa de no inscribirse (registro Real).
 - 3 El concepto de formación discursiva es tomado de Michel Foucault para referirse a un sistema de reglas históricamente determinadas; pero Michel Pêcheux, en el marco del marxismo althusseriano, refuta este planteamiento ya que el mismo corre el riesgo de representarse como una «máquina discursiva de sujetamiento dotada de una estructura semiótica interna y por eso mismo volcada a la repetición. Esta concepción estructural de la discursividad desembocaría en un apagamiento del acontecimiento, a través de su absorción en una sobreinterpretación anticipada» (53-54, traducción de Dogliotti). Influida por el lacanianismo, el autor, hacia finales de los 70, modifica su concepción en torno a las formaciones discursivas, entendiéndolas como estructura abierta al acontecimiento, como espacio de estabilidad e inestabilidad, «el punto de encuentro de una actualidad y una memoria» (17). Esta perspectiva de Análisis de Discurso centra su objeto de indagación en la productividad del lenguaje. En este marco, el discurso se presenta como una estructura abierta e inestable que configura redes de sentido, las cuales se expresan en universos lógicamente estabilizados. El discurso no es una estructura semántica transparente, sino opaca y equívoca en tanto la misma está «perforada» por las faltas y los sinsentidos.

2005). Esta teoría «remite a la cuestión del saber como centro de la indagación didáctica, ya no tecnológica sino epistemológica, reivindicando las diferencias en el modo y condición de producción del saber en la doxa, la episteme y el saber designado para ser enseñado» (Behares 2005b, 3).

Es importante destacar que, si bien estas líneas de productividad discursiva tienen su nacimiento en determinados momentos históricos, son reactualizadas permanentemente en el campo de la didáctica y el educativo, y no están necesariamente ordenadas cronológicamente.

En cada apartado de nuestro trabajo desarrollaremos brevemente cada una de estas tradiciones discursivas analizando las diversas figuras de autoridad que se dibujan dentro de ellas.

LA DIDÁCTICA COMENIANA

La primera tradición discursiva tiene como punto de inflexión a la *Didáctica Comeniana*; se puede establecer que en ella la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de tipo pre-psicológica siendo esta la versión más antigua de la Modernidad y que sobrevive en el presente. El énfasis en esta tradición está puesto en el método: instrumento cuya función es mediar entre el que enseña y el que aprende. Esta es mínimamente psicológica: el saber se procesa en la mente de los sujetos, por lo tanto, se puede transmitir transparentemente de uno a otro, y máximamente epistemológica: el saber puede y debe ser acondicionado, regularizado, caracterizado y, puesto en orden, se transforma en conocimiento (Behares 2005a). El énfasis en esta configuración está puesto en la transmisión del conocimiento. La autoridad del docente se centra en la capacidad de dominio y transmisión del mismo.

«La Didáctica Magna» de Juan Amous Comenio, publicada en 1627, es considerada el acta de fundación de la Didáctica Moderna, la misma marca un cierre discursivo y una apertura. El texto se presenta mediante principios teleológicos, descripción de estados de situación, y prescripciones de actitudes y procedimientos, como desde entonces ha sido el modo de la «Didáctica»: convertida en un gran conjunto preceptivo-metodológico.

En la siguiente cita el autor presenta claramente una serie de máximas que el docente debe tener en cuenta a nivel metodológico para realizar su labor:

Siguiendo las huellas de la Naturaleza hallaremos que fácilmente puede instruirse a la juventud si:

1. Si se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.
2. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.
3. Se procede de lo general a lo particular.
4. Y de lo más fácil a lo más difícil.
5. Si no se carga en exceso a ninguno de los que han de aprender.
6. Y si se procede despacio en todo.

7. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método.
8. Y se enseña todo por los sentidos actuales.
9. Y para el uso presente.
10. Y siempre por un solo y mismo método. (Comenio, 138)

Antecedentes de los que luego se constituirá en una metodología graduada, adecuada a la edad, partiendo de la experiencia sensorial, con cierto pragmatismo (sentido práctico), ya la encontramos en el pensamiento comeniano. Otro aspecto del autor importante de señalar es el interés por encontrar un único método de enseñanza. Ideas básicas de lo que luego se convertirá en una teoría empirista del aprendizaje, lo que era posible en el pensamiento de su época, se despliegan en la siguiente cita:

Se ejercitan en los niños: los sentidos en primer lugar (esto es fácil); después, la memoria; luego, el entendimiento, y por último, el juicio. Así, gradualmente, seguirán; porque la ciencia empieza por el sentido, y por la imaginación pasa a la memoria; después, por inducción de lo singular, se forma el entendimiento de lo universal, y por último, de las cosas suficientemente entendidas se compone el juicio para la certeza del conocimiento (Comenio, 146).

Consideramos tres elementos centrales a destacar en esta obra: democratización de la enseñanza; universalización del método; y centración en lo epistemológico. En este último punto nos parece necesario detenernos: en esta tradición hay una determinación clara y firme que quien posee la autoridad es quien enseña, el eje se construye en la figura del docente, en tanto poseedor de un saber y un método capaz de garantizar la «preparación de los espíritus» para que no sean «corrompidos».

LA DIDÁCTICA PSICOLOGIZADA

La tradición discursiva con acento en lo *psicológico* tiene sus comienzos hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX. A partir de los aportes de la Psicología en el campo de la enseñanza, la misma será más pensada en función de los destinatarios, los educandos. Esta configuración discursiva (CD) está conformada en base a la importación en forma de «género próximo» de los conceptos principales de la psicologías (conductistas, constructivistas —psicogenéticas o histórico-culturalistas—, cognitivistas); en ella los conceptos de aprendizaje se presentan en muy variados formatos.

En esta CD, también llamada de *la enseñanza-aprendizaje* (Behares, 2005a) la relación entre ambos vocablos es psicológica, siendo el guión altamente enfático. En la misma, predomina el aprendizaje, que sustituye al método y se reduce la enseñanza a un mero instrumento de intervención.

En relación a la CD anteriormente desarrollada, podemos decir que sucede un viraje de lo epistémico a lo psicológico: presentándose esta CD como *mínimamente epistemológica y máximamente psicológica* (Behares, 2005a).

En esta CD, al igual que en la CD comeniana, predomina el *sujeto psicológico*, ya que las mismas conciben al sujeto en tanto *yo*, sujeto empírico, racional, sujeto psicológico omnipotente, determinado por sus intenciones, característica de toda la Didáctica Moderna. En estas CD el lenguaje es concebido como un instrumento neutro en la transmisión de representaciones en los procesos cognitivos de un individuo autoconsistente y unitario.

En esta perspectiva, a diferencia de la anterior, «las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán efectuadas en el seno de los conocimientos disciplinares sino que será el propio educando quien se clasificará según el nivel de desarrollo cognitivo en el que se halla o según las capacidades o competencias que posea» (Bordoli, 35).

El centro de la elaboración didáctica se ubica en los sujetos aprendientes y la lógica interna estructuradora de este campo se desplaza de la enseñanza al aprendizaje. En esta CD, el axioma madre sobre el que se construyen los diferentes enunciados didácticos es la *concepción de desarrollo*. El eje de la reflexión didáctica se centra en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos. Ya no bastará con desagregar los distintos saberes en átomos de conocimiento, ahora será necesario desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas «capacidades», «conductas» o «competencias» (Bordoli 2004). En esta tradición la figura del docente pierde relevancia y el mismo se convierte en un guía, coordinador, estimulador, motivador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

El constructivismo, como marco teórico hegemónico en el último cuarto de siglo xx, va a liderar el proceso de reciclaje docente: de transmisor a mediador, de enseñante a aprendiz, de expositor a coordinador de los supuestos intereses del niño (Pierella, 101). Nos interesa destacar la hipótesis central de Pierella: en el proceso de reapertura democrática y en el contexto de predominio de las llamadas «pedagogías psi» se constituyó una forma de tejer autoridad como opuesta a autoritarismo, exaltando «el papel de la figura fascinante de la autoridad externa, de su fuerza represiva» (Zizek en Laclau, 103) y negando o desconsiderando su función habilitadora.

Varios son los autores que a lo largo del siglo xx han realizado fuertes críticas sobre los estragos de la «traducción» de las psicologías al campo de la didáctica.⁴ Un precursor en esto fue Antonio Gramsci; dentro sus críticas a la Escuela Nueva, el autor señala la importancia que se debe dar en los primeros años escolares a la enseñanza de tipo *dogmática* sin socavar la fantasía del niño. Advierte la imposibilidad de creación y descubrimiento de los hallazgos del mundo científico en esta primera etapa. Gramsci señala los riesgos de dejar librado al niño a una conciencia espontánea, oponiendo a ésta el desarrollo de una conciencia crítica a partir de la presencia activa del docente. «Si las generaciones adultas no educan, el resultado no será un desarrollo de lo «natural» interior al niño, sino un resultado «mecánico», casual, a

4 Entre otros, queremos destacar desde diferentes vertientes teóricas a Antonio Gramsci, Dermeval Saviani, Díaz Barriga, Edith Litwin, Violeta Núñez.

partir de los diferentes estímulos que el ambiente en forma inorgánica presentará al niño» (García-Huidobro, 104).

A mediados de siglo, Hannah Arendt señala como una de las causas de la crisis de la educación el

descuido muy serio de la preparación de los profesores en sus asignaturas específicas. [. . .] Esto significa no sólo que los alumnos estén literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos. [. . .] Se sustituye el aprender por el hacer y el trabajo por el juego, manteniendo al niño eternamente en el nivel del infante. (Arendt, 194-95)

Esta CD ha forjado en el campo de la enseñanza una sustitución de la figura del maestro por la del alumno, generando al decir de Saviani, un «vaciamiento de contenidos» en las aulas. Recuperar la figura de autoridad del maestro y su consecuente papel de trasmisor en desmedro del papel secundario de coordinador o moderador del aprendizaje se convierte en una tarea clave a ser recuperada en los distintos niveles de la educación, tanto formal como no formal.

LA DIDÁCTICA CURRICULARIZADA

La tercera tradición discursiva: *la didáctica curricularizada*, con acento en el polo técnico, se origina a mediados del siglo xx, a partir de la influencia de la Teoría Curricular y la Planificación Educativa. Aquí la problemática curricular⁵ se escinde del campo de la enseñanza, no obstante esta ha estado siempre presente en la misma. «Esta perspectiva hace centro en el método en sí y en la eficacia del diseño y de la planificación técnica soslayando los polos epistemológico y psicológico presentes en las otras concepciones». (Bordoli 2007, 35)

La obra de Ralph Tyler, *Principios básicos del currículo* (1949), establece al currículo como un método racional, como un programa de estudios, siendo este un instrumento funcional de la educación orientado por el principio de la eficacia (Tyler, 7). Esta tradición se caracteriza por un fuerte tecnicismo y exterioridad ya que el currículo es diseñado en otro lugar, por otros sujetos y en un *a priori* al encuentro didáctico. El docente queda relegado al papel de ejecutor de actividades. Su autoridad se centra en la capacidad de «hacer», se constituye en un homo-faber.

5 El término currículum surge por primera vez asociado a cuestiones pedagógicas, en 1633, en la Universidad de Glasgow, para referirse a los cursos regulares de estudio. En los siglos siguientes, el uso del mismo se efectúa con la misma vaguedad que la señalada. A inicios del siglo xx este término tomó gran impulso en Estados Unidos por el surgimiento de la enseñanza secundaria obligatoria (High School). Es a partir de la obra de Tyler de 1949, que lo curricular se configura como objeto específico de indagación y, fundamentalmente, de aplicación técnica. Las obras de Franklin Bobbit *The curriculum* (1918) y *How to make a curriculum* (1924) constituyen un antecedente significativo. En la tradición educativa francesa-latina, el término no es de uso frecuente, se comienza a utilizar alrededor de 1980 en España, México y posteriormente en Argentina.

Así su tarea pierde el carácter intelectual que tenía en la didáctica comeniana, convirtiéndose en algo totalmente instrumental y minimizándose los objetos de conocimiento. El currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y articulados en función de una lógica técnica. Se niega el grado de arbitrariedad en la selección, fragmentación, descontextualización y recontextualización de los conocimientos curriculares con relación a los saberes de origen. Los principios básicos de esta tradición son: eficiencia, eficacia, regulación y prescripción. El currículum es concebido como producto en tanto el acento está puesto en la prescripción, en la norma que se establece en el «plan de estudios» o «programa». El concepto de actividad centrada en el alumno es central en esta tradición, hay una minimización de los saberes. Estas críticas han sido abordadas por variados planteos de la didáctica contemporánea o crítica, entre los que se pueden encontrar los planteos de Ángel Díaz Barriga y Alicia Camilloni, entre otros. Estos planteos se centran en una dura crítica al pragmatismo, al positivismo y a las derivaciones conductistas de la tecnología educativa. Pero queremos destacar que, desde nuestra perspectiva de análisis, hay un elemento que es central en esta tradición curricularizada: la noción de sujeto pragmático. Performativamente, este discurso produce un sujeto práctico, hacedor, como un «homo-faber», poniéndose el énfasis en las actividades de diseño y planificación técnica de las tareas de los educandos. La autoridad del docente emana de la experticia en el diseño de actividades para el aula.

Las tres tradiciones desarrolladas hasta aquí las podríamos englobar dentro de la «Tradición Instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza» (Behares 2005a) ya que la finalidad principal es el mejoramiento de la enseñanza en lo cuantitativo y cualitativo, derivada de la necesidad social inmediata: producir un administrado que fuera capaz de una educación masiva mediante un aula sistemática. El postulado primitivo de la misma: «hay proceso» y éste es lineal, caracterizado por la estabilidad psíquica, desplegado en un continuo temporal y englobado en una noción de progreso. Por lo tanto se puede controlar, intervenir y medir al sujeto del aprendizaje. Hay una creencia en que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (este guión es enfático) la relación entre docente y alumno está caracterizada por una dimensión de transparencia, ya que el sujeto es psicológico, uno, pragmático⁶; y por lo tanto, todo lo que puede ser enseñado por el docente puede ser aprendido en forma directa y transparente por parte del alumno. Esto constituye, desde nuestra perspectiva de análisis, una «ilusión de transparencia interactiva» (Behares 2004, 25) y la autoridad en esta caracterización es de un registro Imaginario⁷.

6 Oponemos a esta la noción de sujeto barrado a partir de los planteos del lacanianismo. Es a partir de la castración simbólica del sujeto y su escisión del real, que se constituye la subjetividad. La enseñanza opera con y sobre este sujeto capturado por lo simbólico, dividido irremediamente de lo real. Tanto la enseñanza como el aprendizaje, como la posible relación entre ambos, «transcurren» en esta intersubjetividad barrada.

7 Este registro, junto al Simbólico y al Real, constituyen el esquema tripartito del pensamiento de Lacan. La base del orden imaginario es la formación del yo en el Estadio del Espejo; lo imaginario es el nivel de la imagen, el engaño y el señuelo, pertenece al ámbito de la ilusión y de la apariencia (Lacan 1974-1975).

LA DIDÁCTICA RE-INAUGURADA

La cuarta tradición discursiva, *la didáctica re-inaugurada* por Ives Chevallard a partir de la década de los ochenta, jerarquiza la cuestión de los saberes y elimina el factor psicológico y tecnológico de las tradiciones anteriores⁸. Podemos visualizar dos teorías en su libro de las cuales desarrollaremos la segunda ya que es la que permite su visión no psicológica de la enseñanza y el aprendizaje, estableciendo su imposibilidad de transparencia y control.

Esta segunda teoría jerarquiza las relaciones entre enseñanza y aprendizaje que se expresan en la dupla saber enseñado - saber aprendido. En la misma se visualiza una noción de estructura abierta en dos parámetros: *el topos*, la posición subjetiva frente al saber, y *el cronos*, el tiempo subjetivo en relación con el saber. En ambos casos esta subjetividad no se expresa en términos de un sujeto psicológico posible y objetivo sino en términos de posiciones en una estructura regida desde el saber (designado para ser enseñado). La relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal, ni transparente, sino que introduce los conceptos de *cronogénesis* y *topogénesis*, *posterioridad* y *preconstrucción*. En los mismos se analiza la relación tiempo/ saber, y sujeto. Tres elementos interrelacionados que permiten una nueva configuración discursiva en torno a *lo didáctico*⁹.

Chevallard establece cómo el tiempo de enseñanza interpela al tiempo de cada sujeto didáctico:

El tiempo «legal» de la enseñanza tiene como efecto fundamental el de interpelar a cada «enseñado concreto» como «sujeto didáctico». Frente a ese tiempo que se le impone, el sujeto didáctico postula su subjetividad y su «historia» personal; es interpelado y debe en cierto sentido, responder según la estructura de una temporalidad subjetiva particular que se define en el marco progresivo del tiempo de la enseñanza, sin identificarse de todos modos con éste. (80)

Entendemos que, si bien en el texto de Chevallard no aparece claramente explicitado, se trata del sujeto y del tiempo tal como han sido postulados por el psicoanálisis (freudiano, lacaniano). Vale decir, que se extrae de la lectura de su trabajo la influencia de dichas concepciones (Fernández 2004, 109).

Desde esta perspectiva se entiende que en la instanciación didáctica hay una *ficción de un tiempo didáctico único*: situación de un tiempo didáctico legal que se estructura según el eje temporal único, de avance cronológico, progresivo, acumulativo, irreversible, donde existiría una identificación del tiempo de la enseñanza

8 Para realizar un análisis detallado de la perspectiva chevallardiana, consultar Behares (2004b) y Fernández (2004).

9 Entendemos lo didáctico, según Behares (2004a), como fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin y se diferencia de la Didáctica concebida como corpus deóntico que incluye discursivamente proposiciones sobre un «ser» y un «deber ser» de la praxis de la enseñanza (-aprendizaje), con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones (13).

con el tiempo del aprendizaje. Ésta no se presenta espontáneamente al enseñante como tal, sino que se presenta como ficción necesaria para el proceso didáctico. «El enseñante debe, creer de alguna manera, en la ficción de la duración didáctica que él programa» (Chevallard, 94). Los desvíos en la duración son percibidos como retrasos o avances.

Respecto a las posiciones de enseñante y enseñado el autor sostiene:

La distinción del enseñante y del enseñado se afirma por lo tanto específicamente, no en relación con el saber sino en relación con el tiempo como tiempo del saber. [. . .] Se distinguen el tiempo de la enseñanza, en el que es esencial la anticipación, y el tiempo del aprendizaje, en el que se operan ciertos tipos de retroacciones, dado que se manifiestan distintas relaciones con la duración. (83)

En la *cronogénesis*, enseñante y enseñado difieren en sus relaciones respectivas en la diacronía del sistema didáctico. Como condición para que se produzca la enseñanza el enseñante deberá ocupar el lugar del *supuesto saber* y es desde esta diferenciación de lugares (topogénesis) que se produce la cronogénesis del saber.

En la *topogénesis*, enseñante y enseñado difieren según sus lugares respectivos en relación con el saber en construcción, en la sincronía del sistema didáctico. Se establecen dos regímenes de saber: saber enseñado y saber a aprender o «a saber». Estos dos regímenes están articulados en sincronía para permitir la ficción del tiempo didáctico legal. El maestro sabe más y de otro modo, se presenta una dicotomización de los lugares y del objeto de saber.

Al analizar el tiempo del enseñado, Chevallard introduce el concepto freudiano de *posterioridad* en forma explícita. Podemos decir que implícitamente está presente la concepción temporal desarrollada por Lacan (la distinción entre tiempo lógico y cronológico apunta la segunda teoría presente en su obra). Así lo define: «experiencias, impresiones y huellas mnémicas son modificadas ulteriormente en función de nuevas experiencias» (Laplanche y Pontalis en Chevallard, 99). El sujeto modifica con posterioridad los acontecimientos pasados evitando caer en una concepción lineal de determinismo del pasado sobre el presente.

Para interpretar el tiempo del enseñado, incorpora como par del anterior, el concepto de *preconstrucción*: se trata de que cada nueva formulación ya ha sido construida con anterioridad y, simplemente, se formula ahora de forma singular.

Estos conceptos en relación al tiempo hacen pensar de otro modo la enseñanza misma y postular la imposibilidad del guión entre la enseñanza y el aprendizaje. En Chevallard se vuelve a la teoría de la enseñanza antigua: sin tecnología y sin sujeto psicológico.

Desde esta línea de productividad discursiva, iniciada por Chevallard, la autoridad no podría ser entendida en términos de transparencia entre docente y alumno sino en relación al saber. Si bien el docente sabe antes y más que el alumno, ambos

están atravesados por la *falta saber*¹⁰, y son sujetos barrados. En esta dimensión de intersubjetividad no hay asimetría posible. Nos interesa destacar especialmente la diferencia entre las posiciones de autoridad¹¹ que se tejen desde discursividades que postulan la linealidad entre la enseñanza y el aprendizaje y las que se visualizan desde la imposibilidad de esta transparencia. En la primera, la figura de autoridad se muestra en términos de absoluta determinación entre el primer y segundo vocablo; en la segunda, la figura de autoridad está atravesada por la imposibilidad de constitución plena ya que es permanentemente agujereada por las irrupciones del Real en la estructura. Consideramos que esto es lo máspreciado de cualquier acto de transmisión, nunca sabremos lo que hará el otro a partir de nuestra enseñanza. «Aceptar que no sabemos (no tenemos manera de saber) qué hará el otro con esos planes que le hemos dado. No lo podemos saber» (Antelo 2007, 10). El derecho a la indiferencia y a no entrar en el intercambio es parte de la escena pedagógica así como también la figura de aquel alumno que supera en desmedida lo enseñado por el docente.

Las figuras de autoridad desde esta segunda formación discursiva no podrían ser del orden de un acto voluntario del docente que intenta hacerse respetar por medio de diferentes estrategias metodológico-didácticas. Cuanto más un docente intente imponer su autoridad menos la obtendrá¹². Es que se trata de la simple constatación que la autoridad se teje en relación al Saber, a diferencia de una relación con el conocimiento. El saber es lo que permite la posición de un docente investigador en contraposición a un docente reproductor de conocimiento. Un docente que investiga es el que puede preguntarse y dudar frente a sus alumnos, y es en esta posición que se produce una relación de transferencia¹³. El alumno tiene una relación de transferencia hacia el maestro pero no en relación a su persona sino en relación a la relación del maestro con el saber. Es aquí donde se instala el *quid* de la figura de autoridad del maestro. Él no la posee sino que es poseído por ella a través de la relación que teje con el saber. Pero esto ¿cuándo ocurre? Es que se trata de que

«hay algo *mágico* en la forma en que se produce la transferencia (Zizek 2000, 132). Lo que se nos escapa es el momento justo en el que se produce. No tenemos registro (no tenemos idea) de lo que provocamos en los otros, antes

10 La idea fundadora de Chevallard es una puesta en escena del saber como materialidad última de lo didáctico. Por esto es importante que describamos tres registros de saber, que el psicoanálisis lacaniano permite reconocer: el saber-hacer, propio del la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación. A esta dimensión la podemos llamar conocimiento propiamente dicho. El Saber o falta-saber, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente. El imposible saber, propio del Real (Behares 2004a, 28).

11 Hablamos de posiciones y no de personas, en el entendido de lugares discursivos en una estructura.

12 En este sentido parece importante destacar que «no hay que hacer nada para ejercer la Autoridad. El hecho de estar obligado a hacer intervenir la fuerza (violencia) prueba que no hay Autoridad en juego. A la inversa, no se puede —sin recurrir a la fuerza— hacer que la gente haga lo que no haría espontáneamente (por sí misma) sin hacer intervenir Autoridad» (Kojève, 38).

13 Lacan (1964) introduce —como uno de los aportes fundamentales— en la dimensión freudiana de la transferencia, la dimensión epistémica. El amor de transferencia es una relación impar, un mal del saber. La transferencia no es sino el amor que se dirige al saber, como una estrategia de cubrimiento de la falta estructural de un significante. (Fernández 2005, 43)

de que esto suceda. La búsqueda directa de autoridad, de amor, de reconocimiento, produce inmediata decepción. Un subproducto es un estado que se produce, justamente, cuando uno no los busca de manera directa. Si uno intenta provocarlo obtiene el efecto contrario o ningún efecto. (Antelo 2008, 8)

Es que se trata de la constatación de que la autoridad no es sólo del orden imaginario, del orden de la voluntad del sujeto; cuando más queramos imponernos o dejar huellas en los otros pareciera que menos lo conseguiremos. Hay una cierta dimensión de la autoridad, en el registro de lo real, que es del orden de lo imposible, y quizás sea esto lo que genera cierta incertidumbre y cierta incógnita en todo acto de transmisión cultural: el saber que no se sabe lo que hará el otro con ello.

CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo realizamos un breve recorrido por algunas tradiciones discursivas de la didáctica moderna y dibujamos algunos esbozos de figuras de autoridad en cada una de ellas. En la *Tradicción Instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza*, la cual abarca desde su apertura en el siglo xvii hasta nuestros días, la autoridad se basa en la posibilidad de constitución plena y de transparencia interactiva entre el docente y el alumno. En este sentido, los tiempos de la enseñanza son los mismos que los del aprendizaje y se establece una *fantasía didáctica* (Behares 2004a) ya que existe creencia por parte de estos discursos en que todo lo que es enseñado por el docente puede ser aprendido y evaluado transparentemente por el alumno. En contraposición a esta tradición, a partir de los planteos de Chevallard, nos planteamos una nueva forma de concebir la autoridad desde la afectación del psicoanálisis lacaniano. Desde nuestra perspectiva, la autoridad es ajena a los procesos voluntarios de determinación del docente sobre el alumno. Subrayamos la imposibilidad de traducción directa entre la enseñanza y el aprendizaje, tanto en relación al tiempo como al Saber. Ambos sujetos, profesor y alumno, desde la dimensión de intersubjetividad están atravesados por la falta y la angustia en relación al Saber. El docente no manipula la autoridad a su libre arbitrio sino que es atravesado por ella a través de la relación que se entabla con el saber. Esto no quita la responsabilidad que los educadores debemos asumir ante todo acto de transmisión cultural sino que nos posiciona desde otra perspectiva quizás más abierta y con mayor posibilidad de apertura a lo desconocido.

BIBLIOGRAFÍA

- Antelo, Estanislao. *Variaciones sobre autoridad y pedagogía. Documento de trabajo. Primera parte*. Montevideo: mimeo, 2008.
- . «Alarma en las escuelas: miedo, seguridad y pedagogía» en *Propuesta Educativa* n.27, año 16. Montevideo: FLACSO, 2007.
- Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el presente: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 1996.

- Behares, Luis. «Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?» en Behares, Luis y Susana Colombo (comps.). *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005a, pp.9-15.
- . *Acontecimiento Didáctico. Un sistema nada simple para su escucha y su análisis*. Montevideo: Mimeo, 2005b.
- . «Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía didáctica”» en Behares, Luis (dir.) *Didáctica mínima: los acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, 2004a, pp.11-30.
- . (2004b) Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de «transposición» en Behares, Luis (dir.) *Didáctica mínima: los acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, 2004b, pp.31-64.
- Bobbit, Franklin. *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1924
- . *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- Bordoli, Eloísa. «La tríada del saber en lo curricular: apuntes para una teoría de la enseñanza» en Bordoli, Eloísa y Cecilia Blezio (comps.) *El borde de lo (in)enseñable: anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2007, pp.27-52.
- . «La Didáctica y lo didáctico: del sujeto epistemológico al sujeto del deseo» en Behares, Luis y Susana Colombo (comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE, 2005, pp.17-25.
- . «Crisis de la educación y reformas: los discursos didácticos actuales» en *Memorias del Primer Congreso Nacional: la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos; debates actuales*. Montevideo: Signo, 2004.
- Camilloni, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Chevallard, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.
- Comenio, Juan Amos. *Didáctica Magna* (1632) Madrid: Reus, Madrid, 1922.
- Díaz Barriga, Angel. *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar, 1988.
- Dogliotti, Paola. «La educación física y la noción de cuerpo en la región» en *Revista ISEF digital*, n.11, 2007. pp.1-11. Disponible en www.isef.edu.uy
- Fernández, Ana M. (2004) «Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica» en Behares, Luis (dir.) *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004, pp.85-122.
- «¿Qué de la transferencia en el acontecimiento didáctico? Amor y saber en la imparidad subjetiva» en Behares, Luis y Susana Colombo (comps.). *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005, pp.37-45.
- Foucault, Michel. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 1990.
- García-Huidobro, Juan. *Gramsci: educación y cultura. Cuadernos de Educación* n.108-109, Caracas, 1983.
- Gramsci, Antonio. *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo, 1963.
- Kojeve, Alexandre. *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006
- Lacan, Jacques (1974-1975) *El seminario. Libro 22. RSI* (Inédito) Versión de Rodríguez Ponte, Ricardo E. «Una versión crítica del seminario R.S.I.». Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires, 1989.
- Laclau, Ernesto. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- Litwin, Edith. «El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda» en Camilloni, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Núñez, Violeta. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana, 1999.
- Pêcheux, Michel. *O Discurso: Estructura ou Acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- Pierella, María Paula. «Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial» en Carli, Sandra (comp.) *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, 2006. pp.83-108.
- Saviani, Dermeval. «Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina» en *Escuela y Democracia*. Montevideo: Ed. Monte Sexto, 1988.
- Tyler, Ralph. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1973.

Recibido el 10 de junio de 2010.
Aceptado el 2 de setiembre de 2010.

POLÍTICA, ESCUELA Y CUERPO: RELACIONES ENTRE LA LEGALIZACIÓN Y LA LEGITIMACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Politics, school and body: relationships between legalization and legitimation of physical education in schools

ANA TORRÓN* | CECILIA RUEGGER** | CLÉBER RODRÍGUEZ***

Resumen. El presente trabajo analiza las posibles relaciones entre la legalización de la educación física escolar y la legitimación del cuerpo en el espacio escolar. El cuerpo, siempre presente, ahora se hace expresamente evidente. Es la presencia de una ausencia histórica que genera hacia la interna de esta institución movilizaciones y decisiones. Se parte de la idea de que la Educación Física como disciplina educativa toma intencionalmente como sujeto pedagógico a un ser corpóreo, lo que le da sentido e identidad disciplinar. Desde este supuesto, se considera que este momento histórico enfrenta, de manera única, representaciones del cuerpo y arquetipos del profesor de Educación Física muy arraigados en la sociedad que es necesario analizar para propiciar un cambio real en la institución escolar. La metodología utilizada es el análisis bibliográfico y de documentos, a la vez que el análisis del discurso.

Palabras clave: cultura corporal, corporeidad, legalizar, legitimar

Abstract. *This paper analyzes the possible relationships between the legalization of physical education in schools and the legitimization of the body in the school environment. The body, always present, is now made expressly evident. Historical absence will generate movements and decisions into this institution. The starting point is the idea that Physical Education as an educational discipline intentionally takes a corporeal being as a pedagogical subject, which gives him discipline sense and identity. Based on this assumption, it may be considered that this historical moment faces, in a unique manner, representations of the body and archetypes of the Physical Education Teacher deeply rooted in the society, which must undergo analysis to create a favorable atmosphere for a real change in schools. Methodology used is the bibliographic and documentary analysis, as well as the discourse analysis.*

Key words: *body culture, corporeality, legalize, legitimate*

* Profesora de Educación Física egresada del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Maestranda en Enseñanza Universitaria (Área Social, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República), estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, UDELAR). Es integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del ISEF y la UDELAR.

** Profesora de Educación Física egresada del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Licenciada en Psicomotricidad y Maestranda en Enseñanza Universitaria (Área Social, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República). Integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del ISEF y la UDELAR.

*** Profesor de Educación Física (ISEF). Diplomado en Gestión de Centros Educativos y Deportivos. Integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI), ISEF-UDELAR.

Como punto de partida queremos hacer explícito que este trabajo se circunscribe en las políticas educativas promovidas por el gobierno del Dr. Tabaré Vázquez (2005-2010) durante un período de grandes cambios en relación a la educación pública uruguaya. Para la Educación Física (EF) estas transformaciones han sido especialmente fructíferas y movilizadoras; su expresión evidente es un acontecimiento de alta significación para el campo disciplinar como es la aprobación de la Ley de Obligatoriedad de la Educación Física escolar. La voluntad de hacer obligatoria la EF en el espacio escolar fue presentada por el presidente Vázquez a la opinión pública por primera vez en su discurso en conmemoración de los 95 años de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF¹) el 26 de julio de 2006: «A la brevedad remitiremos al poder legislativo un brevísimo, muy breve, proyecto de ley, tan breve que sólo tiene dieciocho palabras y que leo a continuación: “Declárese obligatoria la enseñanza de la Educación Física en la escuelas de Enseñanza Primaria de todo el país”» (Vázquez, s/p).

Este hecho político responde a una larga historia de relación y participación de la EF en la escuela, directamente vinculada con el lugar del cuerpo en la sociedad y en la educación. Proponer al cuerpo como objeto de política educativa implica pensar principalmente en lo que ella produce y habilita, en los discursos que retoma, impulsa, fortalece y pone en el interjuego de los saberes dominantes de una época (Kühlsen y Rodríguez, 60).

Los vínculos entre esta disciplina y esa institución fueron siempre fortuitos pero marcados por un anhelo de obligatoriedad constante. Los primeros escritos sobre educación de José Pedro Varela ya mencionaban la importancia de «la gimnasia de salón» en la etapa escolar. Igualmente, la Ley de creación de la CNEF, del 7 de julio de 1911 (hecho relevante en la historia de las políticas en EF en Uruguay), afirma que debe encargarse de «proyectar un plan racional de EF obligatoria en las escuelas de instrucción primaria» (Proyecto de Obligatoriedad de la EF escolar, 2).

La intención de obligatoriedad se repite a lo largo de los años en distintos documentos, sin llegar a concretarse hasta el mencionado discurso de 2006. A partir de ese año se fueron sucediendo distintos acontecimientos que llevaron a la denominación de 2009 por la directora del Consejo de Educación Primaria, Edith Moraes, como «el año de la universalización² de la Educación Física y de la Educación Inicial de cuatro» (Acosta, 10).

A partir del análisis contextualizado de estos hechos, nos proponemos identificar algunas de las posibles interrogantes que surgen a partir de que la EF y sus saberes se afirmen como necesarios para la escuela y reflexionar sobre las implicancias que tienen las decisiones educativas en la formación de los cuerpos.

1 La Comisión Nacional de Educación Física fue el órgano rector de la Educación Física, el Deporte y la Recreación desde su creación en 1911 hasta el año 2001 en que se reorganiza como Ministerio de Deporte.

2 El planteo de Moraes hace referencia a la importancia de crear las condiciones necesarias para la implementación de ambas políticas.

LA OBLIGATORIEDAD: EL PAPEL DE LOS ACTORES Y LAS INSTITUCIONES

La legalización de la EF en la escuela pública uruguaya sucede bajo la forma de un proyecto de ley presidencial, con efectos de política educativa. Esta obligatoriedad, históricamente defendida por lo educativo en general y por la EF en particular³, se define de esta forma sorpresiva desde lo político.

El proceso que comenzó con el discurso presidencial (26 de julio de 2006) y continuó hasta la aprobación de la ley (5 de diciembre de 2007) fue tomado positivamente por la sociedad y su representación política; en la votación parlamentaria la ley fue aprobada por unanimidad (Ley N° 18.213, aprobada el 5 de diciembre de 2007, para comenzar a regir a partir del año 2009). Es interesante observar que una ley que generará un gasto importante para el estado así como una gran movilización en los espacios de poder y de gestión de la institución escolar no recibiera cuestionamientos, a no ser objeciones hacia las condiciones de implementación.

La política educativa que nace en torno a la obligatoriedad se apoya en el entendido de que la EF en la escuela es importante. ¿Importante por qué? ¿Tiene para todos los actores el mismo sentido? En este sentido, entendemos que:

Las políticas siempre evidencian procesos y relaciones mediante las cuales una sociedad en distintos momentos, en distintos contextos, selecciona, organiza, transmite y evalúa el conocimiento, y las relaciones que en torno al mismo se generan, al nivel de planes de estudio, niveles de obligatoriedad, de gratuidad. Se hace así referencia a qué contenidos deben ser obligatorios, y se busca a través de distintas reglamentaciones, normas, lograr que lo instituido y lo efectivamente logrado en la práctica coincidan. (Goitía, Peri y Rodríguez, 65)

Como toda política educativa el proyecto de ley mencionado es, de alguna manera, impuesto. Los colectivos docentes que serán los encargados de poner en práctica esa política no participaron activamente ni en su elaboración ni en su discusión.

El momento en que Tabaré Vázquez anuncia la intención de elaborar el proyecto de ley mencionado es un momento de quiebre, la estabilidad de la estructura se rompe, el discurso del presidente se vuelve acontecimiento⁴. El contexto anterior no estaba marcado por un recrudescimiento de la lucha de un grupo

3 En la fundamentación del Proyecto de Obligatoriedad de la EF escolar (2005) aparecen reiteradas referencias en relación a estos puntos.

4 Tomamos «acontecimiento» en el sentido propuesto por Michel Pêcheux: el discurso no es el campo de la exclusiva estabilidad representada sino el campo de la posibilidad de equívoco, allí es donde se hace presente el acontecimiento (como irrupción del dominio simbólico en el imaginario) ya que la estructura está formada por representaciones encadenadas constantemente sometidas a equívoco. Todo acontecimiento debe ser prefigurado discursivamente, implicando tanto a la actualización como al fragmento de memoria que convoca y en ese instante reorganiza. Dicha actualización instala cierta opacidad en lo establecido: el acontecimiento irrumpiendo en la estabilidad aparente de los enunciados.

profesional que buscaba su lugar en lo educativo⁵ ni de una fuerza popular que demanda los mismos derechos para lo público que para lo privado. El pueblo, los grupos profesionales, académicos o gremiales no estaban presionando sino que parecería que fueron gratamente sorprendidos. La noticia del proyecto de ley fue, sin duda, bienvenida desde todos los ámbitos involucrados, aunque los motivos que fundamentan la presencia de la EF en la escuela varían si se profundiza en el discurso de cada uno de ellos.

La EF es parte de la escuela desde hace muchos años pero las formas de relación de esta disciplina con la institución escolar eran muy variadas. Los datos muestran que hasta 1990 la escuela pública contaba únicamente con el 20% de cobertura en EF dependiendo del interés (de los padres, del/la director/a, de los niños), de la disponibilidad económica, de la infraestructura y principalmente de la posibilidad de encontrar un profesor que asumiera la tarea. En el año 2005, la cobertura había aumentado al 50%, en 2007 al 70% aproximadamente y en 2008 al 80%⁶. Los cambios no sólo fueron sucediéndose en cantidad de profesores sino que también varió la relación laboral con la institución. Luego de comenzado el proceso, que culminó con la aprobación parlamentaria de la ley, el campo profesional toma la obligatoriedad como un logro laboral y en este aspecto hace sus mayores esfuerzos. Lo gremial trabaja intensamente en producir documentos que aseguren la provisión de cargos titulados, la carrera docente y el mantenimiento de derechos adquiridos.

En medio de este escenario, se realiza el pasaje de un número importante de profesores del Ministerio de Turismo y Deportes al Consejo de Educación Primaria con el fin de cubrir las necesidades que este último tiene al momento de ponerse en marcha la universalización de la educación física en la escuela. La negociación estuvo centrada fundamentalmente en la reivindicación de los derechos que mantendrían y adquirirían dichos docentes en el pasaje como también su adecuación al organismo que los recibía, no así en las concepciones filosóficas y académicas que deberían acompañar tal cambio. El propio sindicato que representa a los trabajadores de este sector privilegió los acuerdos en ese sentido, mientras que lo académico quedó relegado⁷.

5 En ese momento se desarrollaba el Debate Educativo, pensado como paso previo a la elaboración de la Ley General de Educación (aprobada en diciembre de 2008). Todos los actores sociales estaban llamados a aportar. Era una circunstancia especial para que los colectivos se hicieran escuchar. Sin embargo, los documentos del debate no dan cuenta de un reclamo explícito sobre la importancia de la obligatoriedad de la EF escolar.

6 Datos obtenidos de las sesiones parlamentarias del 11 y 18 de abril de 2007 y del discurso presidencial del 26 de julio de 2006.

7 Nos parece importante aclarar que todas las acciones gremiales realizadas con el fin de llegar a acuerdos que aseguraran el respeto de los derechos laborales y la carrera docente fueron vitales para la concreción de la obligatoriedad y constituyen algunas de las condiciones básicas para poder tener profesionales trabajando en la construcción de una nueva EF escolar.

El desafío de implementar la ley recayó en la presidenta del Consejo de Educación Primaria (CEP⁸) de ese momento, Edith Moraes, quien centró su preocupación, en primer lugar, en la universalización, especialmente compleja por la falta de docentes y de infraestructura y, en segundo término, por la calidad de la enseñanza. De todas formas, creemos que fue a instancias de esta figura política que se realizó el único movimiento sobre el *para qué de la EF escolar* al determinar que la EF participara y se integrara al nuevo programa de enseñanza primaria; es decir: en el momento en que se sucedieron estos movimientos políticos el CEP se encontraba elaborando un nuevo programa escolar y al decretarse la obligatoriedad de la EF escolar, Moraes encomendó a cinco profesores de escuela con experiencia que conformaran una subcomisión junto con un maestro para definir lineamientos, objetivos y contenidos de la EF escolar a la que se llamó «Área del Conocimiento Corporal» (Programa de Educación Inicial y Primaria, 251). La inclusión en el programa único implicó un gran cambio de escenario, ya que la propuesta de la EF en la etapa escolar siempre estuvo «al costado» acompañando al proceso pero excluida de éste.

Mientras tanto, el campo académico parece no participar de este proceso, al menos activamente, si tomamos como tal a las instituciones de formación profesional y productoras de conocimiento (Instituto Superior de Educación Física - Universidad de la República, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes) ya que no se vinculan con la decisión ni con su instrumentalización ni tampoco dan argumento a la ley⁹. Si bien la EF tiene una larga data en la escuela, este hecho significa una revolución del campo porque lo legaliza, abriendo la posibilidad de legitimar un lugar propio dentro de la educación y en especial en la institución escuela.

Entre la política y la academia hay un corte, cada uno juega su papel. Las políticas educativas se presentan a la comunidad (académica, profesional, barrial, etc.) sin que ésta sea parte (al menos en la generalidad) de la constitución de esas políticas. Sin embargo, en el caso particular de la implementación de esta ley cabe preguntarse: ¿existe o hay intención política de generar algún ámbito de discusión académica al respecto? ¿Hay interés de generar una discusión acerca del sentido? ¿Lo profesional y lo académico se articularán para cuestionar y construir la relación EF-escuela en este nuevo escenario?

Proponer una discusión epistémica de esta política educativa implica centrar el análisis en qué tipo de conocimiento, en este caso del cuerpo, tendría que circular en la escuela. La construcción del sentido de una nueva EF escolar es posible en la medida en que se haga eje en esta discusión.

8 Este consejo actualmente cambió su nombre por el de Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) unificando la concepción de «lo escolar» desde la planificación educativa y el nuevo programa mencionado.

9 Valga la salvedad de que fueron ocasionalmente consultadas en la elaboración del programa por la subcomisión anteriormente citada y en la revisión del documento ya elaborado.

LEGALIZACIÓN Y LEGITIMACIÓN

Para realizar un primer avance en la dilucidación de estas interrogantes creemos necesario diferenciar dos procesos: el de legalización y el de legitimación, esbozados por Valter Bracht. La legalización es el proceso por el cual determinado fenómeno adquiere un estatus legal, ineludible. En este caso, la Ley de Obligatoriedad de la EF en la escuela. La legitimación se preocupa por volver legítimo lo legalizado. Así: «Legitimar la EF significa, entonces, presentar argumentos plausibles para su permanencia o inclusión en el currículo escolar [. . .]. Esta legitimación precisa integrarse y apoyarse discursivamente en una teoría de educación» (Bracht 1996, 39).

Bracht distingue, además, legitimaciones de carácter autónomo y heterónimo. Las de carácter autónomo son aquellas que sitúan la razón o importancia pedagógica de las prácticas corporales de movimiento en su sentido propio, por considerar que encierran elementos humanos fundamentales. Este autor, citando a Ommo Gruppe sostiene que:

la legitimación de la EF es el resultado de dos principios independientes: en primer lugar, del hecho de que la existencia humana es radicalmente «un ser corporal en el mundo» (no existe conciencia sin cuerpo) y; en segundo lugar, de que el juego (junto con el trabajo) pertenece a las formas originales (hasta ahora no plenamente conocidas) de la existencia humana. (Bracht 1996, 46)

Por lo tanto, desde esta mirada, la educación no puede omitir o prescindir de la corporeidad y la ludicidad. El autor considera que es imposible renunciar a la fundamentación autónoma pero considera que es necesario, además, darle historicidad y contextualizarla. Se necesita «postular que la cultura corporal/movimiento resume un acervo producido por el hombre que necesita o merece ser vehiculizado por la institución educacional; no obstante, es preciso hacer la crítica cultural y superarla» (51).

Las fundamentaciones de carácter heterónimo entienden que su valor no está en las actividades en sí mismas sino en sus repercusiones sociales ligadas al mundo del trabajo. Esto es, en última instancia, con una función seria o productiva (45-46). Las legitimaciones heterónomas son, a la vez, para el autor, de carácter instrumentalista (al servicio de la salud, de generar hábitos higiénicos, de desarrollar sentimientos cívicos, etc.) y funcionalista (garantizando la funcionalidad del sistema, ayudando a prevenir disfuncionalidades y conflictos). En relación con este tipo de legitimaciones, el autor plantea que «la referencia básica o inmediata debería dejar de ser el mundo del trabajo y pasar a ser el mundo del no trabajo, el ocio» (52).

En base a esta tipología, intentaremos analizar qué funciones se atribuyen a la EF para su legalización en la escuela y desde qué marcos de referencia se sostiene esta decisión. Proponemos para ello el análisis de dos documentos principales, el discurso de Tabaré Vázquez del 26 de julio de 2006 y el Proyecto de Ley de Obligatoriedad de la EF escolar. En primer lugar, analizamos el discurso del

presidente de la República en los 95 años de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física¹⁰:

[. . .] Es necesario asumir que el deporte y la EF son parte inexcusable del desarrollo y de la cultura de un país. No hay desarrollo humano ni cultura entendida en su justo término que no contemple al deporte y a la EF. Es necesario asumir [. . .] que la práctica del deporte es un excelente medio para promover no sólo el desarrollo físico, la salud y la educación, sino también como para fomentar valores sociales tales como el espíritu de equipo, la competencia leal, la tolerancia y la solidaridad. (s/p)

El presidente reedita el discurso médico higienista proponiendo una interrelación directa entre la salud y la educación física. Incluso, más adelante plantea que ambos deberían aparecer como derecho en la Constitución de la República. Su fundamentación es muy similar a la propuesta por José Pedro Varela en el siglo XIX. El cambio radica en que Tabaré Vázquez no necesita convencer a nadie con su discurso, éste ya está legitimado, el deber ser de la EF (aunque el presidente siempre la ubique como accesoria del deporte) ya está dado. La «opinión pública» ya lo sabe: «el deporte es salud». Vázquez afirma:

[E]n tanto el bienestar físico es una dimensión importante de la calidad de vida, el deporte y la actividad física no son ni un privilegio ni una pérdida de tiempo. Son, para todos los ciudadanos de este país un derecho y una responsabilidad del gobierno de turno amparar ese derecho. (s/p)

El discurso continúa comentando y analizando datos obtenidos por la encuesta realizada en el año 2005 por el Instituto Nacional de Estadística. Allí se plantea que «solamente el 40% de la población uruguaya realiza actividad física y/o prácticas del deporte». El presidente maneja hábilmente los números obtenidos por la encuesta llegando a la conclusión de que no sólo es poco el hábito de realizar actividad física y deporte sino que, además, el acceso a éstos presenta grandes diferencias, tanto de género, como socioeconómicas y de franja etaria. Al respecto plantea:

Preocupante realidad, ¿no les parece? Y sobre ese diagnóstico es que tenemos que actuar, porque amigas y amigos, con la realidad por preocupante que la misma sea no hay que pelearse, hay que transformarla, hay que cambiarla, hay que mejorarla. (s/p)

Vázquez enumera ciertas acciones que tiene previsto realizar y marca como hilos conductores la igualdad y la calidad dejando en evidencia el privilegio que este gobierno ha dado al deporte y la confusión existente entre la EF y el fenómeno deportivo. Ellas son: (a) la presentación de «programas concretos de fomento del deporte. El deporte como herramienta para desarrollar otro tipo de actividad»;

10 La Comisión Nacional de Educación (CNEF) fue creada el 7 de julio de 1911 y dependía del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). En el año 2001, la CNEF se convirtió en Ministerio de Deporte y Juventud, hoy Ministerio de Turismo y Deporte. No es menor la pérdida de identidad de la EF y el crecimiento del deporte que evidencia este proceso.

(b) el impulso de un «nuevo encare e impulso a la Organización Nacional de Fútbol Infantil, porque los niños tienen derecho a jugar»; (c) la incorporación del ISEF a la UDELAR; (d) la realización del Primer Congreso Nacional del Deporte que aportó insumos para el Debate Nacional de Educación; (e), (f) y (g) relacionadas con los espectáculos deportivos y el derecho; (h) la recuperación de las Plazas de Deportes en todo el país (que genera un aluvión de aplausos); (i) el planteo de la implementación a la brevedad de proyectos de ley de reglamentación de la profesión. Es recién en el punto (j) donde pide especial atención y presenta, a modo de broche de oro, el breve Proyecto de Ley¹¹.

Este proyecto es el encargado de fundamentar la obligatoriedad de la EF escolar. Los puntos en que se apoya esta fundamentación son los siguientes: en primer lugar, se cita la palabra de Varela. Parecería que los motivos del siglo XIX se mantienen incambiables, es necesario atender los cuerpos de los niños en función de su necesidad de movimiento:

[N]ecesidad de introducir (la gimnasia de salón) es tan sentida, tan urgente, tan vital, que sólo un lamentable desconocimiento de las más imperiosas exigencias de la naturaleza física, ha podido hacer lugar a que hasta se obligase a nuestros niños a permanecer durante largas horas inmóviles. (Proyecto de Obligatoriedad de la EF escolar, 1)

La cita referida fue escrita en 1876, en ese entonces la división entre el cuerpo y la mente era sin duda la hegemónica. La pregunta sería: ¿tiene hoy la misma validez? ¿Es ése el sentido que buscamos para la EF escolar? No se puede desconocer que la separación entre mente y cuerpo¹² es vigente y hegemónica, pero esto no debería fomentar su naturalización ni proponer la presencia de la EF al servicio del desarrollo intelectual de los niños. El problema principal es, a nuestro entender, que este discurso es pura estructura, es decir, el discurso vareliano del siglo XIX ha conformado un universo lógicamente estabilizado (ULE)¹³ en el que al parecer todos continuamos sintiéndonos cómodos. Incluso, el programa de EF escolar¹⁴ que también es citado en la fundamentación parecería descansar en la

11 El presidente explica que, para que la oportunidad realmente se universalice, habrá que destinar presupuesto y formar recursos humanos incluyendo la formación de maestros rurales. Esto, lejos de significar un gasto, debe entenderse como una inversión para todos los uruguayos. Inversión en salud, por supuesto. Esta inversión la realiza el Estado, lo demás es responsabilidad de cada uno de los ciudadanos.

12 El concepto «cuerpo» se vincula comúnmente al campo biomédico, donde hace referencia al cuerpo plano, el que aparece en los atlas de anatomía. Varios autores de distintos campos, incluida la EF, han intentado reconceptualizarlo. Otros autores han decidido abandonar el concepto cambiándolo por el de «corporeidad». Esta discusión se observa en el nuevo programa de Educación Inicial y Primaria (analizado más adelante).

13 Pêcheux plantea el concepto de «universos lógicamente estabilizados» para denominar aquellas construcciones que realiza el ser humano donde existe una unidad lógica en la que la palabra se corresponde con su significado.

14 El programa al que se hace referencia aquí fue elaborado en el año 2005 por el Ministerio de Turismo y Deporte. Se encontraba vigente al momento de realizar el proyecto de ley.

misma idea: «el desarrollo integral de los niños (hace) que la EF (sea) una materia más del currículum escolar, ya que además de mejorar la salud y el crecimiento de los niños, se transforma en una herramienta que potencia el aprendizaje». (POEFE¹⁵, 1).

El equívoco, al decir de Pêcheux, se presenta más adelante cuando se plantea: «el cuerpo no es ya, en educación, el soporte estático de una mente receptiva, sino que adquiere su protagonismo en una concepción unitaria de la persona» (2). No sería un soporte estático porque la EF será encargada de mover a ese soporte; el soporte será móvil.

La fundamentación de la obligatoriedad se apoya también en una investigación realizada por el Programa Infamilia según la cual el 80% de los maestros consultados responde que «el trabajo de los profesores de EF en la escuela influyó mucho o bastante en la socialización e integración de los niños» (3). Luego de estas argumentaciones, se concluye que la EF no puede ser considerada un complemento:

Muy por el contrario, el Poder Ejecutivo entiende que su lugar en la educación primaria ha de ser considerado un derecho de los niños, y que so pena de grave discriminación, no se puede prescindir en cada una de las escuelas del país, independientemente de su contexto económico, social y cultural. (3)

No es un complemento pero se hace obligatoria para ayudar a la socialización de los niños, para mover su soporte estático, para mejorar la salud. Es, en definitiva, un gran complemento. Por otro lado, se plantea que los motivos por los que la CNEF no pudo concretar el mencionado «plan racional de EF obligatoria en las escuelas de instrucción primaria» son numerosos y permanecen incambiados al momento del discurso presidencial. Entre ellos encontramos la falta de recursos y la escasa cantidad de docentes. De ambos problemas, el que aún se mantiene incambiado es la falta de profesores. Este es uno de los puntos que esta política educativa reconoce pero que ha dejado hasta el momento sin atender, en lo que respecta a políticas específicas que favorezcan la formación de profesores de EF.

El siguiente punto que se menciona en el proyecto de ley es la cantidad de escuelas cubiertas, llegando al 50% en el momento de su redacción y confrontándose con la cobertura total de las escuelas privadas. Este punto es tomado por el presidente de la República en su discurso, afirmando que esto se convierte en un factor de discriminación grave.

Es interesante observar, además, que se plantea la aprobación del programa de EF escolar en el año 2005. Este programa tuvo una vigencia de apenas tres años, ya que en 2008 se reelaboró todo el programa de Primaria como se mencionó anteriormente. El cambio de programa, creemos, puede leerse como acontecimiento en el sentido expuesto por Pêcheux. El programa citado en el proyecto de

15 Proyecto de Obligatoriedad de la EF Escolar.

ley busca la legitimación de la EF desde muchos y variados enfoques, la mayoría de ellos heterónomos, coincidiendo en esto con el discurso presidencial.

El proyecto de ley no deja de mencionar las recomendaciones de la Constitución de la República en relación a todo lo referente a la EF concluyendo que: «tanto la salud como el perfeccionamiento físico, moral y social pasan por una adecuada formación corporal, responsabilidad intransferible de la EF en la escuela pública» (3).

Este proyecto del Poder Ejecutivo ingresa para su discusión y aprobación en forma de Ley al Poder Legislativo. La Comisión de Educación y Cultura de la Cámara de Representantes toma el tema en las reuniones de los días 11 y 18 de abril de 2007¹⁶ recibiendo para asesoramiento del documento a la directora de CEIP (Edith Moraes) y al director de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte, Fernando Cáceres. Al analizar la transcripción de las actas de estas sesiones encontramos llamativa la obviedad con que fundamenta la obligatoriedad de la EF. La EF es fundamental «al servicio de» sin que sea en sí misma un saber necesario. Veamos algunos ejemplos:

a) se opone la salud al sedentarismo:

Lamentablemente, comprobamos que los niveles de sedentarismo de nuestra ciudadanía son altísimos. Si no comenzamos promoviendo la actividad física y el ejercicio en sus términos más generales, mal podremos avanzar en cuanto a mejores condiciones de salud y en propuestas educativas y deportivas. (Fernando Cáceres en la subcomisión de Educación y Cultura. División Procesadora de Documentos, s/p)

b) la escuela se considera «semillero deportivo»:

Desde nuestra perspectiva, si bien la ausencia de educación física compromete severamente la educación integral de nuestros niños y niñas, también compromete a mediano y largo plazo los resultados deportivos que los ciudadanos y ciudadanas reclaman. Es universalmente aceptado que el camino del deporte empieza en la escuela. (s/p)

c) la clase de educación física es lugar de interacción grupal¹⁷:

Consideramos que la especificidad de la educación física, que tiene que ver con el cuerpo, con el movimiento, no se reduce a esa coordinación o articulación de movimiento, de fuerza, de ritmo, sino que es algo que en forma concomitante trae consigo otro valor, es decir, trabajar con otros. La mayor cantidad de actividades de EF, de la enseñanza, se concretan en actividades grupales, por lo que son oportunidades excelentes para desarrollarse y aprender a estar con otros, las maneras de relacionarse, y otras formas que a veces

16 En Álvarez et al. se encuentra un análisis en mayor profundidad sobre las discusiones en la Comisión de Educación y Cultura.

17 Valdría la pregunta ¿el resto de la educación no? Quizás puede que acordemos con la idea de formas distintas de interacción según las particularidades de cada campo disciplinar, pero no con que la construcción de la identidad y la socialización en la escuela sean propias de la EF.

no son tan visibles porque cada persona construye su identidad como sujeto, como persona, en la relación con otros.» (Edith Moraes en Actas de la Comisión de Educación y Cultura, División Procesadora de Documentos, s/p).

Entendemos que estas tentativas de legitimación se apoyan únicamente en la validez de la educación física al servicio de otras necesidades o disciplinas. Desde esta perspectiva, el sentido de la obligatoriedad de la educación física se desdibuja en sí mismo a favor de otros intereses.

El Área de Conocimiento Corporal del nuevo programa propone ciertos ejes en los que apoyar los contenidos a enseñar:

La Educación Física en este Programa Escolar se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático. (PEIP 252)

Como planteamos anteriormente, este programa presenta una fortaleza que es, a nuestro entender, el intento de esbozar una legitimación autónoma de la EF en la institución escolar. En este sentido, a continuación de la citada introducción, se presentan dos subtítulos, el primero es «la cultura corporal-movimiento», donde se plantea que la EF se divide en tres campos: el conocimiento científico, la cultura corporal-movimiento y el campo de la EF como asignatura escolar. Este planteo intenta abarcar, por un lado, el conocimiento producido por la ciencia, mencionando especialmente la anatomía y la fisiología; por otro, la influencia de la cultura en las prácticas corporales y, finalmente, presenta una especificidad de la EF en el campo escolar como la resultante de la relación entre los dos campos anteriormente mencionados, de los que toma sus contenidos particulares.

En relación a esta caracterización realizamos algunas distinciones: partimos de la idea de que la EF es una práctica pedagógica de intervención social al tiempo que Bracht proporciona elementos para analizar la complejidad de este campo de conocimiento:

En su sentido restricto, el término EF abarca las actividades pedagógicas, que tienen como tema el movimiento corporal y que toma lugar en la institución educacional. En su sentido «amplio» ha sido utilizado para designar, inadecuadamente a mi ver, todas las manifestaciones culturales ligadas a la motricidad humana, que en su conjunto me parecen mejor abarcadas por términos como cultura corporal o cultura del movimiento. (1996, 16)

Creemos importante hacer eje en dos aspectos de esta definición. En primer lugar, la necesaria distinción entre todo el campo de la EF y la EF como disciplina curricular inserta en el sistema educativo. Sostenemos que el sentido de la EF en la escuela debería estar atravesado, además de por su especificidad, por el sentido

propio que tiene esa institución en la sociedad que la alberga. El otro aspecto lo constituye el juego de terminologías elegidas en el programa para intentar definir un posible objeto de conocimiento de la EF o aquello que la distingue como disciplina pedagógica. Algunas de las que prefiere el autor son «cultura corporal de movimiento», «cultura corporal» o «cultura de movimiento» ya que todas hacen eje en la cultura entendiendo que ésta es la clave de nuestra reconstrucción teórica y de los posibles análisis a realizar sobre nuestras prácticas de movimiento o corporales: «É ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflète a sua contextualização sócio-histórica» (Bracht 2005, 97).

El segundo subtítulo del programa es «la corporeidad-motricidad». En este caso se distingue el concepto corporeidad del concepto de cuerpo, eligiendo el de corporeidad por incluir el «accionar, sentir, pensar comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás» (PEIP¹⁸, 253). El programa toma el término «corporeidad» en la búsqueda de trascender la dicotomía entre mente y cuerpo que trae consigo el concepto de «cuerpo» en su devenir histórico:

No sería correcto confundir corporeidad con cuerpo, puesto que esto es limitar al ser humano a un objeto. El sujeto se manifiesta con su cuerpo, pero estas manifestaciones (sentimientos, emociones, pensamientos, acciones) son parte de ese cuerpo y por ende corporeidad. Se entiende que el término cuerpo contiene implícito una dicotomización (cuerpo-mente) del sujeto, que es definitivamente trascendente superar. (PEIP, 253).

La discusión actual en el campo académico de la EF mantiene esta cuestión sin zanjar. El concepto de cuerpo ha sido retomado por varios autores, buscando una reconceptualización que permita trascender su relación con el campo biomédico. En esta misma búsqueda, otros autores han preferido abandonar el término «cuerpo» y tomar otra palabra que, a su entender, identifique mejor esa reconceptualización (es el caso de «corporeidad» en el programa citado aunque se filtre permanentemente el término «cuerpo» en distintos momentos del documento).

En nuestro caso, entendemos que la EF como campo disciplinar tematiza sobre el cuerpo, en el sentido de una corporeidad¹⁹ que se pone en juego, se vive como protagonista en nuestras instancias educativas y sobre la que los profesores de EF producimos intencionalmente discurso, tomamos decisiones, actuamos y hacemos actuar. La corporeidad no es contenido, no tiene forma definida, no es evaluable ni comparable ni mucho menos certificable. No por ello debemos

18 Programa de Educación Inicial y Primaria.

19 Entendemos corporeidad en el sentido utilizado por Marcus Aurélio Taborda De Oliveira como «o conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade» (en Bracht 2005, 98).

descartarla como tema de profundización. Digamos que ningún objeto de conocimiento, dentro de las ciencias humanas, es, al final de cuentas, totalmente abarcable, definible, concretable y mucho menos éste. Coincidimos con Ana Marcia Silva cuando plantea: «A corporeidade não é tematizada em nenhuma outra disciplina escolar e deve, em nossa compreensão, ser um foco de interesse e uma responsabilidade da Educação Física, ao perspectivar a formação integral do ser humano» (87-88).

En relación con la motricidad, el programa se apoya en Manuel Sergio, planteándola como un «proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser práxico» (PEIP, 253). La fundamentación del programa aparece, entonces, en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad, ejes que aparecen en el centro del mapa conceptual (255). Entendemos esta fundamentación desde un punto de vista autónomo por el anclaje de la propuesta de EF escolar en estos dos conceptos desde los que parte el resto de la propuesta.

LOS SABERES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA: UN TEMA EN CONSTRUCCIÓN

La historia de nuestro campo disciplinar ha estado marcada por la influencia de lo militar y lo médico junto con una exhaustiva búsqueda por definir haceres y metodologías y, en menor medida, por aspectos epistémico-epistemológicos. Por este motivo, presumimos que las motivaciones que determinaron la decisión presidencial y parlamentaria pueden no coincidir con las definiciones del campo recientemente expuestas.

Al analizar los discursos del presidente de la República, del director de Deporte y de la directora de Primaria, entendemos que se constituyen como legitimaciones heterónomas en el sentido utilizado por Bracht (1996, 47) asignándole a la EF un valor higienista, utilitarista, moralista y compensatorio. Sin embargo, si se observa la fundamentación del Área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria, ésta se centra en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños haciendo eje en el juego y el movimiento, lo cual implica claramente una legitimación de carácter autónomo.

Cabe preguntarse: ¿qué rol viene a desempeñar el profesor de EF a la escuela, el solicitado por lo político o el demandado por su campo disciplinar?²⁰ ¿Qué consecuencias puede traer una legitimación del campo desde lo político que no coincida con los discursos y las prácticas que ha ido construyendo el propio campo? Desde nuestro punto de vista, la EF como disciplina curricular insertada en la escuela aporta una originalidad que no debe pensarse al servicio de otros aprendizajes sino

20 Si partimos del supuesto de que el Programa de Educación Inicial y Primaria refleja un estado actual de situación epistemológica del campo profesional.

como una producción y reproducción cultural con sentidos y saberes propios, donde la teoría de la EF no puede abandonar ninguna de estas fundamentaciones dado que hacen a la historia y al modo de construirse de la disciplina.

Desde esta perspectiva, otro de los nudos de discusión directamente vinculado al sentido de la EF lo constituye la definición de cuáles de los saberes propios del campo de la cultura corporal deben ingresar a la escuela. En otras palabras, ¿cómo seleccionar del campo de la cultura aquellas prácticas corporales o de movimiento que es «válido» enseñar (reproducir o modificar)?

Es cierto que existen algunos contenidos legitimados históricamente²¹ pero, a nuestro entender, igualmente es válida la discusión sobre cómo se han construido sociohistóricamente transformándose al interior de una sociedad capitalista y cómo han ido suplantando política e ideológicamente a otros saberes. Un ejemplo de esto es el desarrollo del fenómeno deportivo y de los modelos estético-higiénicos que sostienen claramente la fundamentación política de la obligatoriedad de la EF escolar. Al respecto, Rozengardt plantea: «Así como la racionalidad moderna nace expulsando al sujeto pedagógico, la Educación Física, del amplio conjunto de las prácticas corporales y motrices, expulsa los juegos, las danzas, y toda dimensión expresiva» (51).

Estos fenómenos de la cultura, aparentemente simples, son altamente complejos no sólo en la amplitud de los saberes y haceres que involucran sino también en las representaciones que traen aparejadas y que están naturalizadas. Pero no creemos que se los deba tomar tal como se presentan en la sociedad. Si la EF es una intervención de carácter pedagógico, entonces es importante analizar cómo se presenta, cuál ha sido su construcción histórica, por qué se han desarrollado cada vez con más fuerza unas prácticas corporales y se están abandonando otras. Se hace imprescindible realizar un rastreo genealógico para conocer qué enseñamos, porque modificaría sustancialmente el *cómo* y revolucionaría las raíces de nuestra fundamentación como disciplina. Importa ver desde qué postura docente reproducir o intentar poner en cuestionamiento elementos de dichas prácticas.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Aparentemente, el sentido de la inclusión está hoy naturalizado y el de la obligatoriedad ha sido poco discutido y, a la vez, también está naturalizado en varios aspectos. El presidente de la República fundamenta la obligatoriedad utilizando argumentos similares a los propuestos por José Pedro Varela en el año 1876. La diferencia es que el presidente no necesita convencer con su fundamentación, el deber ser de la EF ya está dado. La EF está legitimada a nivel de la opinión pública por el mismo discurso higienista de fines del siglo XIX, lo que determina, a la vez, una legitimación de la historia del campo de la EF.

21 Ver, por ejemplo, Soares.

El Dr. Tabaré Vázquez basa su fundamentación en la importancia del deporte, la salud y la igualdad de derechos en relación a la enseñanza primaria privada. El director de Deporte del Ministerio de Turismo y Deporte, Fernando Cáceres, justifica principalmente la EF en la escuela como «semillero deportivo» agregando la argumentación de la salud (en oposición a la vida sedentaria). La directora de Primaria, Edith Moraes, la justifica desde su componente educativo, su especificidad en lo corporal y el trabajo con otros. Las consideraciones políticas presentan a la EF como una muy «buena herramienta para» y su especificidad se desdibuja, se pierde. Colocan al deporte como centro de la actividad de la EF escolar. Manejan indiscriminadamente uno y otro concepto al punto de que es posible pensar que lo que se está legalizando es el deporte en la escuela.

Por otra parte, el Programa de Educación Primaria presenta otra visión de la EF escolar, los argumentos que utiliza existen en la búsqueda de una identidad disciplinar del campo de la EF. El deporte se presenta únicamente como un contenido a trabajar desde tercer año escolar. Sin embargo, si bien insistimos en la importancia que ha tenido para la EF escolar la propuesta presentada, entendemos que es apenas el inicio. El programa habilita la discusión epistémica pero ésta, necesariamente, tendrá que profundizar en los conceptos esbozados. La motricidad y la corporeidad deberán retomarse como objetos centrales en la discusión para definir una línea epistémica que los fundamente teóricamente.

Podemos, entonces, plantear que legalización y legitimación corren el riesgo de confundirse a menos que lo académico responda a lo político marcando una búsqueda de identidad disciplinar, desde la cual establecer una nueva relación EF – institución educacional. El desaprovechamiento de este momento histórico, desde nuestro punto de vista, como parte del campo profesional y académico se produce por:

- legitimar un hacer y una participación en lo social a través del estar en la escuela, sin una legitimación del sentido
- legitimar un campo profesional y laboral sin una necesidad clara del porqué y el para qué de la EF en la escuela
- participar como «agregada» de la escuela, con todas las movilizaciones económicas, organizativas, corporativas e instrumentales que trae aparejada su universalización, sin aportar una real participación en el proceso de análisis y reconstrucción de una institución entendida como fuertemente en crisis.

La EF tiende a instalarse como una tecnología disciplinadora y reproductora de las prácticas corporales en la escuela y en la sociedad. De este modo sería posible matricular las formas de irrupción corporal, siempre disfuncionales a lo escolar. Sin embargo, el cuerpo es esencialmente irruptivo y no puede ser pensado desde una teoría de enseñanza «estándar»²², desde el individuo psicológico, ya que no es

22 Toda teoría de la enseñanza relaciona tres ejes conceptuales (Behares): saber, lenguaje e individuos. Una teoría estándar sería aquella que no se plantea la falta de saber.

un cuerpo plenamente representable. Los discursos políticos tienden a enunciarse desde un paradigma higiénico deportivo y desde el conocimiento en un universo lógicamente estabilizado (ULE).

Sin una reflexión profunda del papel a cumplir en la escuela, el rol de la EF está mandatado, su razón de ser está naturalizada, muestra de lo cual son cada uno de los discursos políticos que culminan con la votación unánime en la Cámara de Representantes. Se hace necesario indagar estas «verdades», que aunque constitutivas de nuestro campo y validadas en lo social, funcionan como doxásticas hacia la interna de nuestro campo profesional.

En este momento se hace urgente y necesario investigar el porqué y el qué de la EF en la escuela, producir conocimiento y colectivizarlo. Esto implica un gran esfuerzo por interrelacionar a los actores y a las instituciones específicas de la EF que participan «por separado» de cada uno de estos cambios y por movilizar lo político para generar los ambientes de desarrollo cultural y académico necesarios para responder seriamente a esta revolución de nuestro campo y de la educación pautaada por lo político y demandada por lo social. El momento interpela a los actores involucrados. En este sentido, Rozengardt plantea: «La EF puede modificarse, pero para lograrlo debe hacerlo en tres frentes simultáneos: los discursos, las prácticas y las representaciones. Los tres forman parte de su identidad y los ponen en relación con el medio social que la legitima» (55)²³.

En la medida en que la política se apoye en la producción de conocimiento en el campo como vigilancia a las transformaciones, la educación física escolar podrá legitimarse como un saber propio y necesario dentro de este ámbito y no como una tecnología. De esta forma, podrá posiblemente definirse una identidad de la educación física escolar en el Uruguay.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Inés. «Los saberes de hoy» en *La Diaria* n.758. Montevideo, 2009, pp.10-11.
- Álvarez, Mario, Agustina Craviotto, Guillermo López, Ismael Montero y Fernanda Pinto. *Concepciones y discursos subyacentes en la obligatoriedad de la Educación Física en el ámbito escolar*. Montevideo: mimeo, 2008.
- Bailón, Martina, Lucía Forteza y Ana Torrón. *Sobre el cuerpo y la enseñanza en la educación física escolar*. Trabajo de final de curso, Seminario II: «Cuerpo, lenguaje y enseñanza». Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Montevideo: FHCE, 2007.
- Behares, Luis Ernesto. «Enseñar en cuerpo y alma: la Teoría de la Enseñanza y el saber en la pulsión» en *Educação Temática Digital*, v.8, Campinas, junio 2007, pp.314-32.

23 Remarcamos que el sentido en que Rozengardt utiliza el término «discurso» no el mismo que el utilizado por Pêcheux en el que nos apoyamos teóricamente a lo largo del presente trabajo.

- Bracht, Valter. «Cultura corporal, Cultura de Movimiento ou Cultura Corporal de Movimento?» en Souza Júnior, Marcilio (org.) *Educação Física Escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, Recife, 2005, pp.97-106.
- . *Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física/Ciencias del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?* Córdoba: Vélez Sarsfield, 1996.
- Goitía, Nelly, Silvia Peri y Raumar Rodríguez. «La cultura física en el proyecto moderno uruguayo (avance de investigación)» en Lorenzo, Enrique (comp.) *Actas del 5° Encuentro de Investigadores en Educación Física*. Montevideo: ISEF, 1999
- Kühlsen, Karen y Raumar Rodríguez. «Cuerpo, educación y tiempo libre: una reflexión desde las políticas educativas» en Alonso, Cleuza (ed.) *Reflexões sobre Políticas Educativas*. Santa María: UFSM/ AUGM, 2005, 57-66.
- Pêcheux, Michel. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- Rozengardt, Rodolfo. «El sujeto pedagógico de la Educación Física: teoría, práctica y crítica» en *Educación física y deporte* v.23, n.1, Universidad de Antioquía. Instituto Universitario de Educación Física, 45-55.
- Silva, Ana Marcia. «Corpo, conhecimento e Educação Física escolar» en Souza Júnior, Marcilio (org.) *Educação Física Escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005, pp.85-95.
- Soares, Carmen Lucía. «Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade» en *Revista Paulista Educação Física*, supl. 2, São Paulo, 1996, pp.6-12.
- Torrón, Ana, Cecilia Ruegger y Cléber Rodríguez. «Política, escuela y cuerpo: los sentidos de la educación física «obligatoria» en la escuela uruguaya». Disponible en: <http://congresoeducacionfísica.fahce.unlp.edu.ar/descargables/politica-escuela-y-cuerpo-los-sentidos-de-la-educacion-fisica-obligatoria-en-la-escuela-uruguaya>

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Actas de la Comisión de Educación y Cultura. Carpeta N° 1520 de 2006, repartido N°888 diciembre de 2006. Carpeta N° 964 de 2007, Carpeta N° 1520 de 2006. 11 de abril de 2007. División procesadora de documentos N°995 de 2007, Carpeta N°1520. 18 de abril de 2007.
- Ley de Educación. 2008. Disponible en: www.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2008/12/12_2008.htm (accedido el 08/02/09)
- PEIP (Programa de Educación Inicial y Primaria), 2008. Disponible en: http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/PLAN_2009.pdf (acceso el 10/03/09)
- Proyecto de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar (POEFE), 2006. Disponible en www.presidencia.gub.uy/_Web/proyectos/2006/12/EC510_15_09_2006_00001.PDF (accedido el 02/02/09)
- Vázquez, Tabaré 2006. Discurso por el 95° aniversario de la Comisión Nacional de Educación Física. Primera parte: 20 min. 03 seg., MP3. Segunda parte: 12 min. 12 seg., MP3. Disponibles en: www.presidencia.gub.uy/_web/audionet/2006/07/07_2006.htm (acceso: 20/11/2008).

Recibido el 10 de junio de 2010.
Aceptado el 2 de setiembre de 2010.

LA RECREACIÓN EDUCATIVA COMO PROYECTO DE FORMACIÓN

Educational entertainment as an education project

RICARDO LEMA*

Resumen: El presente trabajo es un avance de investigación básica sobre el enfoque educativo de la recreación institucionalizada. Asumiendo que la recreación es una forma de intervención socioeducativa, nos proponemos delinear los componentes particulares de este enfoque de intervención. La aplicación del modelo deliberativo de la didáctica desarrollado por Joan Rué, a través de los seis ámbitos que componen todo proyecto de formación, nos permitirá reflexionar sobre la complejidad de estos procesos y su aplicación al campo de la recreación educativa. Se trata fundamentalmente de una investigación básica, centrada en la exploración y actualización de fuentes bibliográficas en el área analizando algunos de los componentes de la intervención recreativa.

Palabras clave: recreación, intervención socioeducativa, componentes educativos, proyecto de formación

Abstract. *This paper is an advance of basic research on the educational approach of institutionalized entertainment. On the assumption that entertainment is a way of socio-educational intervention, we intend to draw up the particular components of this intervention approach. Applying the deliberative model of didactics developed by Joan Rué, through the six areas that form any education project, will allow us to reflect on the complexity of these processes and their application to the field of educational entertainment. It is mainly a basic research, focused on the study and updating of bibliographic sources in the field analyzing some of the components of entertainment intervention.*

Key words: *entertainment, socio-educational intervention, educational components, education project*

* Licenciado en Comunicación Social, con Postgrado en Educación en Valores por la Universidad Católica del Uruguay. Candidato a Doctor en Ocio y Potencial Humano por la Universidad de Deusto (España). Director de Deporte y Recreación en la Universidad Católica del Uruguay.

DEL RECREACIONISMO A LA RECREACIÓN EDUCATIVA

Desde sus orígenes en plena consolidación de la sociedad moderna, la recreación es asociada a una intervención educativa del tiempo libre. Sin embargo, es recién en la década del ochenta cuando este enfoque se expande en los ámbitos e instituciones educativas de Uruguay (Lema 1999) y se lo empieza valorar como enfoque de intervención socioeducativa.

Hoy en Uruguay podemos distinguir diversas formas de intervención recreativa, algunas que ponen más énfasis en el consumo de actividades y otras que ponen el foco en la vivencia de la experiencia recreativa. Las primeras suelen ser llamadas recreacionistas, en tanto que las segundas se corresponden con los enfoques de recreación educativa (Lema 1999, Waichman 2004). Profundizar en la distinción de estos dos enfoques se vuelve necesario para precisar cuáles son las experiencias que pueden reconocerse en un enfoque educativo. En el contexto uruguayo nos hemos encontrado con que muchas propuestas se definen como educativas en el discurso, pero no siempre han logrado concretarlo en la práctica. Esto plantea dificultades a la hora de delinear los componentes de la intervención que caracterizan al enfoque educativo.

El *recreacionismo* es un enfoque que estructura su propuesta a partir del tiempo disponible de una comunidad (dimensión cuantitativa del tiempo libre) y desarrolla una oferta variada de actividades. Para Pablo Waichman, este enfoque «caracteriza a la recreación como un conjunto de actividades que tienen como sentido el uso positivo y constructivo del tiempo libre» (138). El éxito de estas actividades está en articular una oferta variada y completa de actividades atendiendo a los intereses, deseos y posibilidades de toda la comunidad.

Manuel Cuenca plantea algunas ventajas y desventajas en el modelo centrado en la actividad, las que pueden aplicarse al recreacionismo (208). Como ventaja inicial está el hecho de centrarse en el interés y la motivación personal, aunque luego no sea fácil mantener este interés y comprometer la continuidad. Estas propuestas son atractivas para la planificación pues se adaptan a diversos contextos y públicos, son flexibles y dinámicas adecuándose a las posibilidades de cada uno. Sin embargo, es muy fácil caer en el activismo y el consumo de distintas actividades sin profundizar en ninguna. Si bien contribuye parcialmente a la formación integral de la persona, su influencia educativa es escasa.

Quienes actúan desde un enfoque de este tipo, si bien en el discurso contemplan las múltiples necesidades de una población determinada, en la práctica apuntan a satisfacer la necesidad de ocio. La recreación pierde así su potencial sinérgico reduciéndose a prácticas de entretenimiento y, en el mejor de los casos, generando contención y adaptación social, las que no son necesidades personales sino, en todo caso, necesidades de la sociedad en la que se inserta esa comunidad.

Como contrapartida al enfoque recreacionista, en los últimos años se ha consolidado un abordaje educativo que pone el foco en la vivencia de la recreación como facilitadora de procesos de formación. La *recreación educativa* podríamos

definirla, siguiendo a Cuenca, como un modelo vivencial de educación en el ocio, en tanto intervención educativa a largo plazo, que se basa en situaciones, vivencias y experiencias formativas relacionadas con el tiempo libre. Estas propuestas las encontramos tanto en instituciones formales —actividades extraescolares— como en el ámbito no formal —asociacionismo juvenil, etc. (148)

Tomando en cuenta las ventajas y desventajas que plantea Cuenca para los modelos vivenciales (154), podemos reconocer en primer lugar que la fortaleza del enfoque educativo radica en que se basa en el propio interés y motivación del participante, con propuestas personalizadas y logrando aprendizajes duraderos, en la combinación de teoría y práctica. Las dificultades, a su vez, radican en cuanto a que el aprendizaje es lento y demanda un compromiso especial de los docentes, que no siempre son calificados. La planificación de la enseñanza se vuelve difícil cuando se trata de contemplar la libertad del educando quienes, a su vez, se muestran más vulnerables a los impactos negativos que se puedan dar en el proceso de aprendizaje.

A pesar de estas desventajas, consideramos fundamental a este enfoque porque potencia la capacidad sinérgica de la recreación, ya que asume integralmente las necesidades de una comunidad y busca movilizar los procesos de satisfacción en el tiempo libre.

Cuadro 1. DIFERENCIAS ENTRE RECREACIONISMO Y RECREACIÓN EDUCATIVA	
RECREACIONISMO COMO MODELO BASADO EN LA ACTIVIDAD	RECREACIÓN EDUCATIVA COMO MODELO VIVENCIAL
Énfasis en la actividad	Énfasis en el proceso grupal
Propuesta cerrada en la propia oferta	Propuesta abierta a intereses del grupo
Libertad de elección	Autonomía y participación en elaboración y gestión de la experiencia
FUENTE: elaboración propia en base a Cuenca (203)	

Ambos enfoques apuntan a generar procesos de satisfacción a través de propuestas recreativas, pero la intervención del recreador será muy diferente en uno y otro caso. En el recreacionismo se apunta a lograr la participación de la comunidad en tanto que, en el enfoque educativo, se procura facilitar ciertos aprendizajes personales y grupales.

Desde un enfoque recreacionista, la intervención del recreador estará orientada a la gestión de planes y programas que motiven la participación y satisfagan las necesidades de ocio de una comunidad. Para ello debe: atender al perfil del público destinatario diseñando un plan que contemple la diversidad de intereses, motivaciones y actitudes presentes en una comunidad; promover los factores que faciliten la participación y mitigar el impacto de los factores que la restringen; asegurar la mayor participación facilitando el acceso a los bienes de ocio.

Desde un enfoque educativo, en cambio, la intervención del recreador estará orientada a promover procesos de formación que faciliten los aprendizajes y

satisfagan la mayor cantidad de necesidades en una comunidad, aspectos claves para un desarrollo humano. Para ello debe atender también al perfil del público destinatario diseñando proyectos de formación que partan de los intereses, motivaciones y actitudes; realizar las actuaciones didácticas que faciliten el aprendizaje de una manera adecuada a esa comunidad; asegurar el pleno desarrollo humano a través de la formación de todas las capacidades personales.

Pero asumir a la recreación desde su papel educativo nos lleva a preguntarnos sobre las particularidades de este enfoque de intervención. Para profundizar en esto incorporamos un enfoque deliberativo de la acción didáctica en un intento de aplicarlo a las situaciones que nos plantea la recreación educativa.

COMPONENTES DE LA RECREACIÓN PROYECTO DE FORMACIÓN

Reconocer a la recreación desde su dimensión educativa nos plantea el desafío de encontrar un modelo adecuado para aplicar a las situaciones formativas que se dan en estos contextos. Esta es una reflexión que no suele ser muy frecuente en los enfoques asociados con la educación no formal y en la mayoría de los casos hemos visto una tendencia a responder en forma tecnocrática a estos requerimientos.

Creemos que una alternativa interesante es concebir a la recreación como proyecto de formación en lugar de acción didáctica. Analizar la recreación como proyecto de formación implica referirse a las condiciones en las cuales se potencian ciertos aprendizajes. Esto significa que la recreación desarrolla procesos de enseñanza que pueden dinamizar ciertos aprendizajes. Tal cual plantea Gilles Ferry, la formación es una acción del sujeto sobre sí mismo (desarrollo personal), aunque la situación de enseñanza le ofrece diversas mediaciones (docentes, aula, programa, etc.) con el objeto de aprendizaje (55). La mejor mediación que puede proporcionar un docente —y en nuestro enfoque, un recreador— implica crear las condiciones adecuadas para que se dé un aprendizaje.

Hablar de las condiciones que facilitan los procesos de formación implica intentar responder a unas cuantas preguntas: para qué y por qué enseñar; a quién enseñar y qué cosas; cómo, cuándo, dónde, con qué y quiénes; etc. La didáctica clásica da respuesta a esta interrogantes a través de un proceso lineal que parte de la definición de los objetivos de la enseñanza. Tomando en cuenta estos objetivos se definen los contenidos y, a partir de estos, los recursos didácticos a aplicar. Estos recursos son las herramientas apropiadas para obtener determinados efectos educativos y con ellos se desarrollan las actividades. El proceso se cierra con la evaluación del aprendizaje.

Esta concepción del proceso didáctico surge a partir de una racionalidad técnica que invadió la enseñanza en el último cuarto del siglo xx, tendencia a la que no han escapado las propuestas de educación no formal. Supone partir de una buena planificación de la enseñanza, congruente con estos objetivos, y una

gestión eficaz del proceso didáctico, acciones que permitirían el cumplimiento de dichos objetivos. La necesidad de formalización de ciertas propuestas de recreación educativa los ha llevado muchas veces a organizarse en función de una lógica de este tipo. Sin embargo, creemos que dicho abordaje no asume la complejidad de los procesos de formación que se dan a través de las propuestas de recreación educativa.

La acción educativa es mucho más una intención que el resultado de la aplicación eficiente de un programa. Por eso, más que de programas de formación, Joan Rué prefiere hablar de proyectos.

Rué se propone desarrollar un modelo generativo para la toma de decisiones en la preparación, en el diseño y en el desarrollo de propuestas de formación. Lo llama generativo, dado que su configuración permite desarrollar propuestas de formación muy diversas entre sí, abiertas en sus posibilidades y aplicadas a los contextos respectivos. La flexibilidad de este modelo permite una mayor adaptabilidad a las características de los enfoques no formales de educación y particularmente para nuestra propuesta de recreación educativa.

Para Rué todo proyecto de formación debe responder a seis preguntas fundamentales: ¿Qué enseñar? ¿Por qué y para qué? ¿A quién? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Y con qué resultado? Estas preguntas definen ámbitos de decisión fundamentales en la elaboración de proyectos de formación: el ámbito pedagógico, el ámbito de las competencias humanas, el ámbito psicodinámico, el ámbito académico, el ámbito metodológico y el ámbito de evaluación.

A diferencia de la metáfora de la producción que se atribuye a la didáctica clásica, estos ámbitos no constituyen una linealidad ni una secuenciación. Son ámbitos en interacción. Por ello Rué prefiere aplicar la metáfora de un cubo, donde las seis caras interactúan y dan estructura al proyecto de formación:

[L]a acción final que se propone y ejecuta no es consecuencia de las decisiones previas adaptadas en cada uno de los ámbitos de decisión, representados por cada una de las caras del mismo cubo, sino que el espacio de acción resultante es el que configuran las distintas decisiones cuando interaccionan entre sí. (68)

De este modo, el proyecto de formación es abordado como intervención global que no puede descomponerse en variables aisladas sino que debe tomarse como una acción integral. La acción del docente pasa por deliberar sobre cada uno de estos componentes en forma conjunta y desarrollar las estrategias apropiadas para cumplir con los propósitos de transformación específica de acuerdo con cierto sentido atribuido a esta transformación y tomando en cuenta las condiciones reales donde esta acción se concreta.

El modelo generativo que propone Rué, si bien está pensado desde el sistema escolar, no desconoce su aplicación a proyectos formativos en entornos no formales. La deliberación docente en cada uno de estos ámbitos es algo fundamental para contemplar la complejidad de cualquier acción educativa. Creemos que

puede sernos de mucha ayuda para repensar la recreación en tanto proyecto de formación, ya que esta puede explicarse mejor desde la deliberación del docente que desde el tecnicismo burocrático. Lo que nos proponemos aquí no es desarrollar un modelo de recreación educativa a aplicar —esto sería situarnos desde un enfoque tecnicista— sino contribuir a fortalecer ciertos criterios que ayuden a los recreadores en la toma de decisiones que supone un proyecto de formación. Para ello tomaremos como hilo conductor los seis ámbitos de deliberación introducidos por Rué.

ÁMBITO PEDAGÓGICO

El Ámbito Pedagógico tiene que ver con la intencionalidad educativa que desencadena todo proyecto formativo, propósito que se sustenta en valores de referencia que orientan la selección de contenidos y los métodos de enseñanza y aprendizaje. Este ámbito debe considerar al menos tres referentes para la acción educativa: los valores (sociales, culturales, éticos, epistemológicos, etc.) que inspiran y orientan la propuesta; el diagnóstico de las competencias humanas que demanda cierta realidad y de las necesidades de desarrollo de los alumnos en relación con esa demanda cultural; y la orientación formativa propuesta, que implica referentes culturales básicos y relevantes a tomar en cuenta para que el proyecto de formación sea viable. En este apartado nos interesará ver las particularidades que atiende la recreación, tomando en cuenta estos tres referentes.

Como toda propuesta de formación, el valor último que se persigue es la humanización en tanto autorrealización de la persona. Esta es una autorrealización integral, es decir que contempla la multidimensionalidad del ser, y que se plasma en los principios éticos básicos de autonomía, justicia y solidaridad.

La autorrealización personal involucra al individuo en todas las dimensiones de su personalidad; no sólo cognitiva sino también ética, espiritual, afectiva, comunicativa, lúdico estética, físico corporal, socio política. El desarrollo personal debe darse a través del crecimiento armónico de todas estas dimensiones, por lo que la recreación aboga por una *autorrealización personal e integral*.

Pero una mirada ética de la recreación debe atender no sólo al disfrute individual que posibilita el desarrollo personal sino también a la promoción de la justicia social. Para Cristina de la Cruz, esto implica una sana tensión entre el deber que todo individuo tiene de buscar sus máximos de felicidad a través de la experiencia del ocio y la equidad social que garantice que toda la población pueda aproximarse a esos mismos niveles de felicidad. Sólo en este caso podremos hablar de un correcto desarrollo humano (71).

Entre los componentes de una ética del ocio —y, por qué no, de la recreación—, se encuentran para De La Cruz, la autonomía, la justicia y la solidaridad. La *autonomía* hace referencia, primero, a la auto elección, a la capacidad de elegir libre de coacciones, y luego refiere también a la capacidad

de construir libremente su propio proyecto de vida feliz, es decir la autorrealización. La libertad no sólo se pone de manifiesto como ausencia de coacción (libertad de) sino también como capacidad para autodeterminar las propias acciones (libertad para) La vivencia de ocio está relacionada necesariamente a la falta de obligatoriedad, a la voluntad de querer hacer algo y a la satisfacción que experimentamos al realizarlo. Implica también asumir la responsabilidad en el ejercicio de esa autonomía. En el caso del ocio, la autonomía significa también una independencia de fines externos. La gratuidad de las actividades autotéticas es otro valor que se desprende del anterior.

En cuanto a la *justicia*, podemos decir que asegurar un acceso equitativo al ocio es un imperativo ético; un ocio justo debe ser un ocio inclusivo. Y respecto a la *solidaridad*, se refiere en este caso a ayudar a los demás en la satisfacción de sus necesidades relativas a las experiencias de ocio; es un componente estrechamente ligado a la responsabilidad social que supone promover conductas y estilos de vida acordes a unos valores morales basados en los derechos humanos fundamentales (79).

La perspectiva ética confluye también en una mirada humanista del ocio. Como dice De la Cruz, el ocio «se refiere a la vivencia personal de experiencias satisfactorias, en donde prima el placer, el bienestar, y/o también la perfección o autorrealización personal, en la medida que ciertas metas personales, consideradas justas, legítimas o simplemente deseables para uno mismo, son alcanzadas» (70). El placer, el bienestar y la búsqueda de satisfacción, aunque subordinados a los principios éticos básicos, son también valores determinantes de la recreación en la medida que contribuyen a la autorrealización.

Más allá de esta mirada humanista del ocio, la recreación busca consolidar la autonomía, la justicia y la solidaridad no sólo de las actividades de ocio sino de todo el tiempo humano. Por ello se la vincula con la formación en valores, en cuanto a que busca contribuir a las transformaciones sociales y culturales que aseguren el predominio de los comportamientos éticos en la vida cotidiana.

La realidad cotidiana de las sociedades moderna y postmoderna hace que la autonomía, justicia y solidaridad sean bienes escasos. En este contexto, las necesidades de desarrollo y las carencias a nivel de competencias humanas para este contexto plantean nuevas demandas a la educación. Sobre esto haremos referencia en el siguiente apartado, por lo que no profundizaremos ahora en el diagnóstico que dispara las orientaciones pedagógicas. Si nos referiremos a continuación a estas orientaciones que complementan el ámbito pedagógico.

Como tercer componente de este ámbito, nos interesa concentrarnos a continuación en ciertas definiciones que hacen a la orientación pedagógica de la recreación como proyecto de formación. Si bien estas orientaciones reflejan ciertas formas de entender lo que es enseñar y lo que es aprender, se hace difícil determinar un único encuadre. Al definir lo que entendíamos por proyecto de formación, ya estábamos dando cuenta de una forma de concebir a la enseñanza como deliberación ética. Esto implica poner el foco, más que en las técnicas, en la intencionalidad.

Cuando hablamos de recreación educativa estamos tomando distancias de otros enfoques que definimos como recreacionistas y que ponen el foco en la acción didáctica, es decir en cómo llevar adelante, de la mejor manera, un proyecto recreativo. En el enfoque educativo estamos poniendo el foco en la intencionalidad de la acción, para qué y por qué hacer un proyecto de recreación. El *énfasis en la intencionalidad educativa* es uno de los componentes fundamentales de la orientación pedagógica de este enfoque. Para Waichman este es uno de los puntos clave para la recreación, ya que proliferan las propuestas con énfasis didáctico que destinan mucho tiempo a la elaboración de técnicas pero muy pobres en cuanto a la reflexión sobre el sentido de esa acción.

Otro de los aspectos centrales de la orientación pedagógica, en el caso de la recreación educativa, está en el papel que cumple la *participación de los sujetos*. La recreación, en tanto actividad voluntaria, se sostiene en el involucramiento de sus beneficiarios. Pero esta forma de involucrarse no es igual en el caso de propuestas que tienden al recreacionismo que en el enfoque educativo. La participación en los primeros casos se limita al consumo de actividades propuestas por quienes gestionan el proyecto, de acuerdo al atractivo e interés que genere cada producto. El sentido de la participación, en el caso del enfoque educativo, es otro. Como dice Inés Moreno: «Participar es *ser parte* y no *estar*. Supone identificación y pertenencia con aquello de lo que uno es parte» (113).

Por participación entendemos, en el caso de la recreación educativa, el involucramiento activo de la persona, quien debe ser protagonista de su propio proceso de desarrollo (96), la persona como constructora de su propia historicidad, que se desarrolla a través de los diferentes procesos educativos que protagoniza (Waichman, 103). Implica también la participación activa e integral de la persona, ya que involucra la multiplicidad de dimensiones que la integran. Cuando hablamos de recreación, nos referimos a participar desde lo cognitivo, lo físico, lo afectivo, lo ético, etc.

Que los participantes se vuelvan protagonistas de su propio proceso de formación demanda un aprendizaje de la gestión del propio tiempo personal y grupal. El desarrollo de la *autogestión* debe ser un objetivo de todo proyecto recreativo, pues de ello depende su coherencia entre los fines que se persiguen y los medios que permiten alcanzarlos. No se puede educar la autonomía desde una propuesta de formación dirigista. Como dice Waichman respecto a la recreación educativa: «el mejor modo de cumplir los objetivos de esta tarea consiste en que los participantes logren hacerse cargo de todos los aspectos de organización y desarrollo de la misma» (111).

La autogestión debe apuntar a consolidar la libertad en el tiempo del hombre, no sólo en su tiempo libre, sino en todo su tiempo. Que las actitudes que se dan en el tiempo libre lo trasciendan a toda la vida cotidiana, transformándola globalmente. No es el tiempo libre lo que debe ser libre, sino el hombre. La recreación supone un «aprendizaje del uso creativo del tiempo de vida» (Moreno, 110).

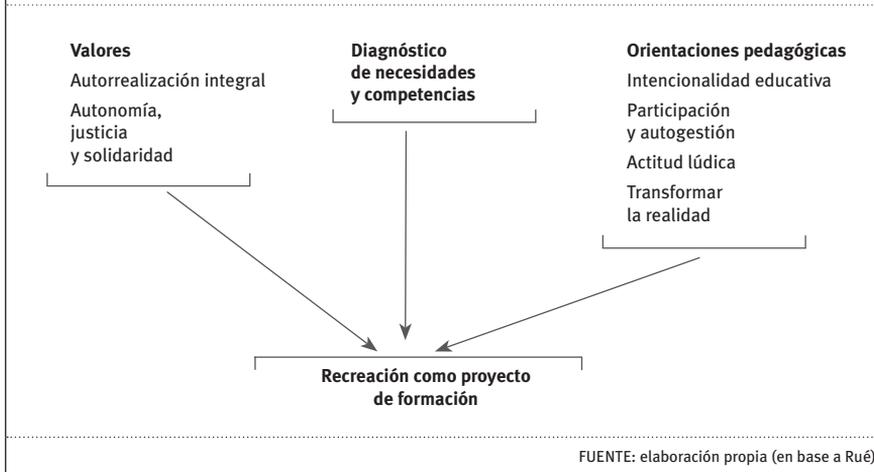
La *actitud lúdica* es uno de los componentes pedagógicos que atraviesa a todo el proyecto de formación. Supone no sólo un componente metodológico, sino también una forma particular de asumir la tarea educativa. El juego en los proyectos recreativos tiñe la mirada sobre la realidad y define una actitud ante la experiencia cotidiana. Como dice Moreno, el juego «constituye la base de una actitud presente en todos los momentos de la vida y en diferentes planos: el pensar, el sentir y el hacer» (118).

El juego no debe considerarse solamente desde su dimensión hedonista. Si bien es destacable la función del placer como dinamizador del aprendizaje, entendemos que el papel del juego en los procesos de formación radica en su capacidad para transformar la vida cotidiana. Lo lúdico determina las dimensiones ética y estética del proyecto de formación.

Finalmente, otro componente pedagógico que orienta la propuesta es una cierta vocación de *transformar la realidad*. Esto es algo que se explicita en los fines manejados por diversos proyectos de formación. En Lema (2003) distinguíamos tres tipos de fines que se le atribuyen a proyectos de formación en recreación: culturales, sociales y personales. Algunos proyectos de formación en recreación apuntan al desarrollo cultural (permitir el crecimiento de estatus, facilitar el desarrollo de la educación, promover la educación en valores), otros al fortalecimiento social (fomentar la integración social, desarrollar la cooperación y la solidaridad, fortalecer los lazos familiares, promover la acción comunitaria y democrática, prevenir situaciones de riesgo social) y otros al crecimiento personal (promover la modificación de conductas, mejorar la calidad de vida, contribuir a la salud física y mental, potenciar las capacidades individuales).

Más allá de que con estos fines concretos se busque un mayor acercamiento a la realidad de las propuestas, en todos ellos subyace una misma intención: transformar (alguna) realidad social. Ya sea que hablemos de desarrollo cultural, fortalecimiento social o crecimiento personal, en todos los casos está implícita una vocación de modificar una realidad concreta. La ideología que está presente en este enfoque surge como reacción a una realidad sociocultural que se cuestiona y se pretende superar (ya sean situaciones de marginación social, comportamientos desviados, valores deshumanizantes, etc.), una realidad que se busca re-crear, es decir «volver a crear», como propone la propia etimología. Recreación es transformación: transformación de la realidad cotidiana, del sí mismo y de la interrelación con los otros. En la recreación uno redefine y transforma su percepción de la vida cotidiana, su percepción de sí mismo y de quienes le rodean, modificando la realidad cotidiana (Lema 2003).

Estas orientaciones pedagógicas se articulan con las valoraciones que fundamentan la propuesta y con el diagnóstico de las necesidades del público a atender y de las competencias que deberían desarrollar para facilitar su desarrollo humano pleno. La deliberación que hace el recreador sobre estos tres componentes permite configurar el ámbito pedagógico que orienta el diseño del proyecto de formación.

Gráfico 1. SÍNTESIS DEL ÁMBITO PEDAGÓGICO

En la metáfora del cubo que plantea Rué, el pedagógico es un ámbito desencadenante. Se articula con el ámbito de las competencias humanas básicas de los destinatarios de la intervención definiendo un eje central alrededor del cual se ubican los otros cuatro ámbitos.

ÁMBITO DE LAS COMPETENCIAS HUMANAS BÁSICAS

El énfasis del proyecto de formación está en el desarrollo de competencias (los contenidos son sólo mediadores de ese proceso). Pero la finalidad de la formación no es el desarrollo de ciertas competencias si no que la orientación de la estrategia debe apuntar al desarrollo personal y humano (Rué, 128). Este ámbito nos demanda deliberar sobre los aprendizajes instrumentales que potencian de la mejor manera el desarrollo humano y, más concretamente, nos lleva a preguntarnos qué es lo que se aprende en los procesos formativos de recreación.

Para Ignacio Pozo, todo aprendizaje implica un cambio duradero, transferible a nuevas situaciones y que se da como consecuencia directa de la práctica realizada (162). Estos cambios pueden darse en el plano de los conocimientos, las formas de proceder y de comportarse. Los diseños curriculares toman en cuenta esta diversidad de componentes que pueden darse en el aprendizaje. En los ambientes escolarizados es muy recurrente hablar de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales como forma de clasificar estos componentes. Esta tipología suele aplicarse también a los procesos de formación en entornos no formales. Por ejemplo, Cuenca menciona tres tipos de resultados en los modelos de educación para el ocio: los conocimientos, actitudes y habilidades. Sin embargo, creemos que esta distinción no es suficiente para reflejar la complejidad

de los aprendizajes que se dan en procesos de formación como los desarrollados en recreación educativa.

Pozo sugiere una clasificación de los aprendizajes más compleja, que integra postulados de dos corrientes habitualmente contrapuestas del aprendizaje: el asociacionismo y el constructivismo. De este modo, el autor distingue cuatro resultados del aprendizaje, los que se desglosarán en tres versiones según tiendan a la asociación o hacia la reestructuración: aprendizajes conductuales, sociales, verbales y procedimentales¹ (183-93).

Especialmente los aprendizajes verbales, pero también los procedimentales, han sido considerados por la enseñanza escolarizada, ya sea desde un marco asociacionista o constructivista según fuera el encuadre de cada propuesta. Los aprendizajes conductuales y sociales muchas veces han sido relegados a estrategias no formales, en las propias instituciones escolares (programas extracurriculares) o fuera de ellas (programas comunitarios) siendo un complemento fundamental para los objetivos de desarrollo humano.

No obstante esto, en el caso de los procesos formativos que se dan en recreación, creemos que su potencial está en aquellos aprendizajes que tienen más que ver con la reestructuración cognitiva. La recreación educativa supone una intervención en los procesos culturales que le dan sentido a la vida cotidiana (Lema 2003) siendo éste uno de los diferenciales más significativos que se dan entre la recreación y otros modelos educativos. A través del juego, se interviene en los procesos de representación poniendo en cuestión las teorías implícitas sobre sucesos y conductas resignificando las representaciones sociales, generando cambios conceptuales e incidiendo creativamente en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Cuadro 2. RESULTADOS DE APRENDIZAJE EN RECREACIÓN

Intervenir en los procesos de representación para:

- poner en cuestión las teorías implícitas sobre sucesos y conductas
- resignificar las representaciones sociales
- generar cambios conceptuales
- incidir creativamente en el desarrollo de estrategias de aprendizaje

FUENTE: elaboración propia en base a Pozo (196).

¹ Los aprendizajes conductuales implican tres niveles que van de la simple asociación hasta la reestructuración cognitiva: aprendizaje de sucesos, de conductas y de teorías implícitas. Del mismo modo los aprendizajes sociales plantean tres categorías en este caso: el aprendizaje de habilidades sociales, de actitudes y de representaciones sociales. Respecto al aprendizaje verbal y conceptual, las tres categorías explicitadas por Pozo son: el aprendizaje de información verbal, el aprendizaje y comprensión de conceptos y el cambio conceptual. Por último, el aprendizaje de procedimientos supone tres versiones: el aprendizaje de técnicas, de estrategias y de estrategias de aprendizaje.

ÁMBITO PSICODINÁMICO

El ámbito Psicodinámico refiere a todo lo que dinamiza la conducta a favor del aprendizaje, especialmente las motivaciones que encuentran los destinatarios y sus posibilidades de satisfacer ciertas necesidades personales. Rué distingue tres grandes tipos de necesidades: las necesidades de quien se forma, los requerimientos del objeto o del fin de la formación propuesta y las necesidades y requerimientos que cubrirán los elementos mediacionales y situacionales que intervienen en el desarrollo de la formación (177). Todos estos elementos tienden a dinamizar la conducta hacia el aprendizaje. Por eso las necesidades no deben verse como déficit, sino como oportunidades que hay que aprovechar y promover².

Los participantes de un evento educativo de este tipo, que es por definición voluntario, se movilizan buscando la satisfacción de diversas necesidades. Los proyectos de formación en recreación tienden a la satisfacción de múltiples necesidades humanas —son satisfactores sinérgicos—. Pero este proceso de satisfacción se ve condicionado por factores psicodinámicos, algunos inherentes al perfil de los participantes y otros vinculados al contexto en el cual se da la intervención.

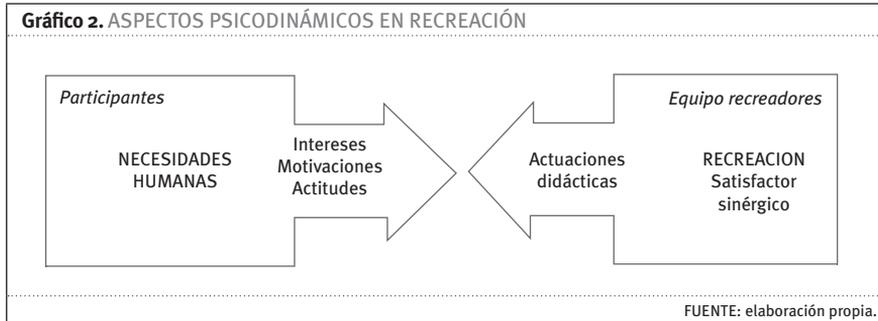
En la búsqueda de esta satisfacción, los individuos y grupos humanos van escogiendo en base a preferencias y hábitos de comportamientos, desarrollados por diversos factores, a veces innatos y otras veces adquiridos culturalmente. Los intereses, las motivaciones y las actitudes que van asumiendo los individuos son factores dinamizadores del aprendizaje, en tanto condicionan la decisión de participar en las propuestas de recreación³.

Si bien los intereses, las motivaciones y las actitudes definirán la intención de participar en ciertas propuestas recreativas, estos factores no son suficientes para asegurar la dinamización de los aprendizajes. Existen otras condicionantes que dependen menos del individuo y más de las acciones y los contextos en que se dan los aprendizajes. Estos factores operarán como facilitadores o como restrictores para concretar los aprendizajes.

Las actuaciones didácticas de los recreadores tenderán a generar las actitudes y relaciones que aseguren la experiencia educativa. Estas actuaciones dependen del rol que se asume como educador, del proceso grupal que se pueda generar y de la forma en que se organizan las actividades en el marco del proceso de formación (Puig y Trilla, 131-39).

2 En esta línea, Manfred Max-Neef entiende a las necesidades como carencia y potencia a la vez. Las necesidades no siempre denuncian la ausencia de algo; a veces comprometen, motivan y movilizan a las personas (44). Generalmente, las personas que participan en actividades recreativas no lo hacen para cubrir una carencia sino porque se ven motivadas y movilizadas por la propuesta. Comer puede satisfacer una carencia (cuando se hace por hambre) o puede ser consecuencia de una potencialización (cuando se vuelve una actividad social).

3 Sobre los aspectos psicodinámicos intrínsecos que inciden en la recreación, ver Bertoni, Mantero y Castelucci (167-95).



ÁMBITO ACADÉMICO

El Ámbito Académico supone las formas de seleccionar y estructurar el conocimiento y también la selección, estructuración y/o secuenciación de las actividades. Preguntarse sobre cuál es la selección de conocimientos más relevante para una formación determinada nos lleva a intentar situar esta selección en relación a un propósito, una finalidad o a ciertos valores.

La forma tradicional, es decir la organización académica del conocimiento, está estructurada a partir de asignaturas. Pero en el caso de la educación no formal se asume el punto de vista de quien recibe la enseñanza, del contexto, etc., o de las condiciones de enseñanza (Rué, 151) En este mismo sentido, Guillermina Mesa entiende que los contenidos de la secuencia de actividad recreativa no pueden ser establecidos como los contenidos escolares:

La secuencia de contenidos se construye con los participantes, emergen de la puesta en común de problemáticas afines, de la vida cotidiana y de las realidades sociales; del interés de realizar en cooperación un determinado proyecto de naturaleza recreativa: transformación y creación de espacios, organización de eventos. (11)

Esto condiciona ciertos perfiles del recreador que, en este caso, debe oficiar de facilitador de las sinergias grupales y de mediador entre los intereses grupales y los institucionales. A su vez implica un abordaje dinámico y un tratamiento flexible a los contenidos, que no pueden reducirse a una programación previa: «los contenidos y/o tareas son las actividades recreativas de origen social y cultural que emergen, se negocian, definen y redefinen gracias a la actividad pedagógica del recreador en el curso de la actividad conjunta» (8).

Siguiendo a Rué, diremos que los contenidos que se desarrollan en un proyecto de formación recreativa, dependerá de las necesidades de desarrollo específicas de los participantes, de las condiciones específicas de la dinámica grupal, del contexto sociohistórico y coyuntural en que se encuentre y del tipo de institucionalidad con que se da ese proyecto.

Entendemos a las *necesidades de desarrollo* como uno de los factores que más condiciona la definición de contenidos. Max-Neef aporta una tipología de necesidades desde una perspectiva de desarrollo humano, que será de utilidad para comprender el alcance de los contenidos de la recreación educativa. Este autor plantea nueve tipos de necesidades: de subsistencia, de protección, de afecto, de entendimiento, de participación, de ocio personal, de creatividad, de identidad y de autonomía. Todos estos contenidos pueden ser atendidos a su vez desde cuatro dimensiones existenciales: ser, tener, hacer y estar (53). Esta dimensión nos amplía el universo de contenidos a considerar en un proyecto de formación: los contenidos pueden referir al desarrollo de atributos personales (ser), a facilitar ciertos elementos instituidos (tener), a promover acciones personales y colectivas (hacer) o a facilitar el acceso a ciertos espacios (estar).

Además de las necesidades de desarrollo, la *situación del proceso grupal* es otro de los elementos que determina contenidos a trabajar, los que tendrán que ver con los procesos de formación del grupo, con el apoyo de la tarea grupal y con el apoyo del desarrollo de destrezas personales y grupales. La dinámica que se produce en la evolución de los grupos define una diversidad de contenidos educativos, los que van variando según el grado de madurez del grupo. En esta línea, Fernando Traversa plantea que un primer conjunto de contenidos tiene que ver con el proceso de conformación de un grupo: presentación de los integrantes y la tarea, conocimiento y confianza mutua. Otro conjunto de contenidos apunta a facilitar y promover el desarrollo de la tarea grupal: el caldeamiento o la creación de un clima de trabajo, la conformación de subgrupos, el fomento al trabajo en equipo, el diagnóstico-planificación-evaluación de la producción grupal y el estudio y trabajo de ciertos temas relevantes al grupo. Por último, el tercer conjunto de contenidos tiene que ver con generar el desarrollo de destrezas personales y grupales: la afirmación y autoconfianza, la escucha activa y la comunicación no verbal, el manejo de las emociones, la mediación y negociación de los conflictos, y la toma de decisiones.

Además de las necesidades de desarrollo y del proceso grupal, *el contexto sociohistórico* de la intervención nos plantea también la necesidad de trabajar desde ciertos contenidos. La realidad sociocultural y el momento histórico en el cual se interviene plantean una serie de desafíos pedagógicos a considerar. Sería imposible en este trabajo hacer una síntesis de estos desafíos, desarrollados en una gran cantidad de reflexiones sobre el impacto social, económico y cultural de la sociedad postindustrial, la cultura postmoderna, la economía globalizada del capitalismo avanzado y sus innumerables etcéteras.

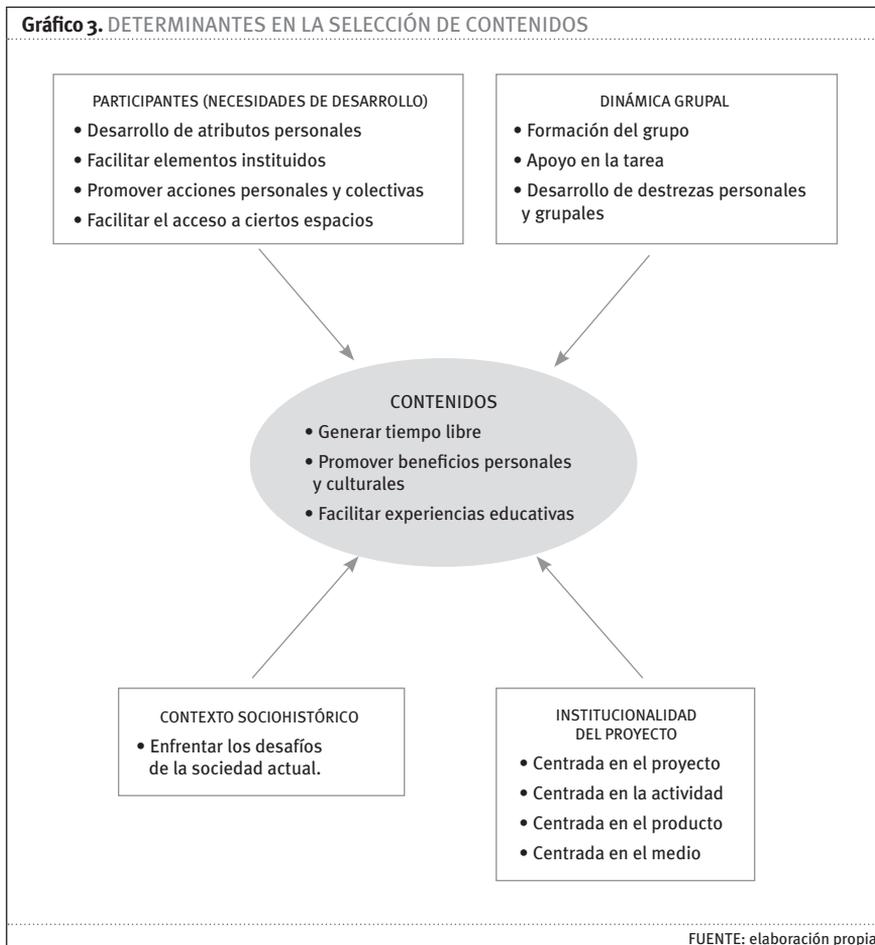
Los recreadores también van desarrollando en su praxis una mirada crítica sobre la realidad, la que pauta de alguna manera los contenidos de su intervención. Podemos encontrar en este discurso, al menos ocho variantes de desafíos educativos a los que nos enfrentamos ante la realidad actual del tiempo libre⁴:

4 Este listado fue elaborado a partir del intercambio con estudiantes, en ámbitos de formación de profesionales de recreación.

- Ampliar el «menú recreativo» permitiendo conocer otras propuestas de ocio.
- Generar alternativas para una utilización constructiva del tiempo libre.
- Revalorizar el tiempo libre cómo ámbito para uno mismo destacando su «utilidad» social y sus beneficios personales, sociales y ambientales.
- Modificar las concepciones culturales de tiempo libre y juego haciendo énfasis en el valor del disfrute.
- Generar la capacidad de autonomía, el goce del placer y la sana recreación.
- Modificar los estilos de vida predominantes de la sociedad postindustrial y las prácticas de tiempo libre que allí se desarrollan.
- Cuestionar lo establecido proponiendo una nueva ética social, nuevas formas de ser y relacionarse.
- Integrar los ámbitos formales y no formales de educación, en una pedagogía del tiempo libre que potencie la intervención.

Además de las condiciones del grupo y del contexto, el *tipo de institucionalidad* que tenga el proyecto también condicionará los contenidos. La especificidad de los contenidos dependerá del tipo de proyecto de formación. En este sentido, Jaume Trilla señala cuatro tipos de proyectos de formación en tiempo libre destacando los contenidos que cada uno enfatiza, según se centre en el proyecto, en la actividad, en el producto o en el medio. Las propuestas de recreación centradas en el proyecto dan importancia al grupo y sus relaciones, los contenidos se desarrollan en torno a un proyecto compartido promoviéndose la participación en la gestación y gestión de ese proyecto (es el caso del Movimiento Scout y de algunos clubes de tiempo libre). Las propuestas centradas en la actividad dan importancia a la actividad en sí misma y a los medios materiales ofrecidos, toman en cuenta la libertad de elección y valoran al sujeto como usuario de los servicios recreativos (es el caso de las ludotecas y algunas colonias). En las propuestas que se centran en el producto o la realización, la importancia radica en la realización de un contenido específico mediante un aprendizaje activo y contextualizado, basado en el esfuerzo automotivado y el disfrute personal (es el caso de un taller de pintura, grupo de ajedrez, etc.) Por último, las propuestas centradas en el medio refieren a ciertas experiencias no institucionalizadas que priorizan los contenidos que surgen de la vida cotidiana (tal es el caso de la «Ciudad de los Niños» propuesta por el pedagogo Francesco Tonucci).

Tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de los participantes, la dinámica del grupo en el cual se interviene, el contexto sociohistórico en el cual se da la intervención y la institucionalidad del proyecto, surge una gran cantidad de contenidos a considerar en un proyecto de formación en recreación. Si bien decíamos que es difícil reseñar los objetivos de los proyectos de formación en recreación, reconocíamos ciertos elementos que inciden en la definición específica, lo que nos permite extraer a priori ciertas constantes. Aún así, los contenidos de un proyecto de recreación se van configurando sobre la propia práctica.

Gráfico 3. DETERMINANTES EN LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Para Joseph Puig y Jaume Trilla, los contenidos de una pedagogía del ocio deben cumplir con tres cometidos: facilitar la creación de situaciones de ocio, trabajar para que las actividades de ocio sean beneficiosas y convertirlo en una experiencia educativa. En primer lugar, se trata de intervenir en el tiempo libre de los sujetos para asegurar la creación de situaciones de ocio. Esto implica enseñar en el uso y organización de ese tiempo, aunque sin alterar la autonomía personal en la gestión del propio tiempo. En segundo lugar, la intervención pedagógica permitirá que los sujetos actúen libremente en ese tiempo experimentando placer y satisfacción a través del descanso, la diversión y el desarrollo.

El educador únicamente puede producir las condiciones ambientales y actuar de manera que los educandos encuentren un clima favorable para crear ellos mismos situaciones de ocio. Es decir, para manifestar aquellas actitudes de libertad, placer y satisfacción de necesidades que requiere el ocio. (114)

Por último se trata de hacer de las actividades de ocio, además de un momento de descanso, diversión y desarrollo, experiencias realmente educativas, una vivencia ética de transformación personal y colectiva.

Tomando estas ideas como referencia, podemos decir que los procesos de formación en recreación pueden estructurarse a partir de tres grandes bloques de contenido: tiempo libre, beneficios y experiencia formativa. En primer lugar debe generarse, más allá del tiempo disponible, un auténtico tiempo libre. Para ello se debe comenzar por facilitar situaciones recreativas que aseguren un buen uso de ese tiempo. En segundo lugar, se debe asegurar la mayor cantidad de beneficios personales y culturales, como forma de consolidar este tiempo libre como experiencia positiva. Por último, se buscará el contenido ético necesario para que esos beneficios faciliten la vivencia de una experiencia educativa. Que el tiempo libre se convierta en una experiencia formativa supone que lo que allí suceda pueda ser transferido a la totalidad del tiempo social. Se trata de educar durante el tiempo libre, pero teniendo como objetivo la transformación de todo el tiempo de vida. Por ello nos debemos asegurar contenidos que puedan transferirse a la vida cotidiana. Como dice Moreno, «la actividad recreativa debe incluir la transferencia como parte de su proceso [. . .] Aprender a utilizar el tiempo supone adquirir las competencias para transferir a nuevas situaciones las conductas incorporadas» (95).

ÁMBITO METODOLÓGICO

El Ámbito Metodológico es la ejecución funcional del proyecto, lo que involucra a las cuestiones organizativas y procedimentales. Esto supone deliberar sobre los materiales, las técnicas y los recursos más adecuados para la intervención buscando la coherencia práctica de la propuesta con los propósitos que la definen. Los fines, objetivos e incluso la selección de los contenidos se someten aquí a la prueba de su articulación con la práctica.

Según Lars Bonell García, se suele confundir metodología con el método de la acción formativa. La metodología de un proceso formativo «es el ámbito en el que se reflexiona sobre las mejores formas para hacer que la gente aprenda» (164). Esto supone principios metodológicos, un método específico y los recursos necesarios para llevarlo adelante. En educación no formal muchas veces se definen los principios metodológicos y desde allí se definen las técnicas sin explicitar la estructura que le da coherencia y eficacia a la intervención, es decir, sin explicitar el método. El método de la acción formativa es la «manera en que está construida una acción formativa, para que la gente aprenda» (164). Para Bonell García, este método debe ser coherente con nuestras concepciones ideológicas y teóricas del aprendizaje, pero también debe ser eficaz en su intención de enseñar. A esto le llama la flexibilidad estratégica del método.

Siguiendo este enfoque, podemos decir que toda metodología de formación en recreación debería reflexionar en tres niveles. Un nivel teórico que haría referencia a

los principios metodológicos que orientan la acción formativa. Un nivel estratégico que implica el método a través del cual se lleva adelante dicha acción. Y un nivel técnico que se refiere a los recursos que permiten concretar y aplicar la acción.

En primer lugar, podemos decir que los principios que orientan una metodología de la recreación educativa encuentran su fundamento en los movimientos de renovación pedagógica que se han manifestado a lo largo del siglo xx, desde la Escuela Nueva hasta la Educación Popular⁵. Podemos destacar algunos de estos *principios metodológicos* fundamentales de la recreación educativa a través de los siguientes enunciados:

- La recreación contempla todas las dimensiones del ser
- Se basa en la capacidad del sujeto para recrear su mundo
- El grupo es la unidad básica de formación
- La participación dinamiza el proceso de formación
- Se educa actuando sobre lo cotidiano y potenciando lo extraordinario
- La tarea se organiza en proyectos basados en el interés de los participantes.
- El eje radica en el potencial educativo del juego

En segundo lugar nos referiremos a la forma en que se organiza la estrategia metodológica. Toda estrategia didáctica debe asumir una organización de las acciones, una estructura operativa para la realización de la tarea. La organización de una acción educativa supone un conjunto de personas y medios, estructurados en un sistema de relaciones comunicativas, que realizan un esfuerzo conjunto para perseguir un objetivo común.

Es difícil precisar el método en recreación educativa, cuando su desarrollo práctico se plasma en una diversidad de experiencias. Desde nuestro punto de vista, hay algunas precisiones de la estrategia que, si bien no están presentes en todos los casos, suelen concretarse en aquellas experiencias que consideramos más representativas de este enfoque. Siguiendo a Puig y Trilla, podríamos sintetizar el *método recreativo* integrando la organización de siete dimensiones estratégicas (117):

- la organización de los espacios
- la organización del tiempo
- la organización de los sistemas de comunicación que dan estructura al proyecto
- la organización de la vida cotidiana del grupo, de modo de facilitar los procesos de aprendizaje

⁵ Una buena síntesis de los aportes de estas corrientes a la educación no formal se puede encontrar en Rafael Lamata (36-46)

- la organización de las normas que dan un marco de acuerdo para el funcionamiento del proyecto
- la organización y animación de las relaciones humanas
- la organización de la tarea, tanto de las actividades planificadas como de las pequeñas acciones de cada día

Finalmente nos referiremos al tercer nivel metodológico, el de los *recursos y técnicas*. Además de la organización de la estrategia formativa se deben considerar los procedimientos que permiten concretar la acción formativa. Estos procedimientos se materializan en recursos y técnicas que le dan cuerpo a una secuencia didáctica.

Las técnicas son procedimientos específicos estandarizados que nos permiten obtener algunos aprendizajes. Según Bonell García, no todas las técnicas se adaptan a cualquier situación de formación. Las técnicas son adecuadas cuando sirven para que se aprenda lo que queremos, cuando se adapta al grupo, cuando los docentes son capaces de guiar su desarrollo con garantías de éxito y cuando se cuenta con los recursos didácticos más adecuados para aplicarla (2003, 199).

La Recreación suele asumir una diversidad de técnicas que provienen de ámbitos diversos como la educación, el arte, el deporte y hasta la actividad militar. Lo que las hace particulares a estas técnicas es que se aplican con un enfoque lúdico. Una competencia, una marcha al aire libre, una dramatización son actividades que, en el marco de un proceso de recreación, se aplican como juegos. Este énfasis lúdico es un diferencial que hace al uso particular de esta diversidad de técnicas y las unifica en un modo específico de proceder.

De acuerdo con este criterio, las técnicas recreativas pueden clasificarse en cinco categorías: lúdicas, de aire libre, de expresión y creación, deportivas y de animación de grupos. Dentro de las técnicas lúdicas agrupamos a los juegos propiamente dichos —cortos o largos, de salón o exteriores, físicos o intelectuales, etc. Las técnicas de aire libre engloban a las propuestas vinculadas al contacto con la naturaleza: campamentos, caminatas, canotajes, cabalgatas, escalada y descenso con cuerdas, ciclismo en sierras, etc. Las técnicas de expresión y creación incluyen toda la variedad de expresión plástica —pinturas, trabajo con arcilla, papiroflexia, escenografías—, de expresión corporal —dramatización, pantomima, sombras chinas- y de expresión musical —tocar y crear instrumentos, canciones, danzas.

Últimamente han surgido nuevas propuestas extraídas del ámbito del espectáculo popular como las técnicas de circo, malabares y las de magia. Como técnicas deportivas denominamos a todas las relacionadas con el uso recreativo del deporte, tanto el tradicional como nuevas propuestas (torneos recreativos, olimpiadas, deportes alternativos). Y por último llamamos técnicas de animación de grupos a todas las que dinamizan los procesos de conformación grupal, que organizan la tarea y que permiten el desarrollo de destrezas personales y grupales.

Como toda división, suele ser arbitraria dejando algunas técnicas afuera y otras superpuestas en más de una categoría. De todos modos, esta división permite clarificar la variedad de propuestas que suelen incorporarse en una secuencia didáctica de recreación.

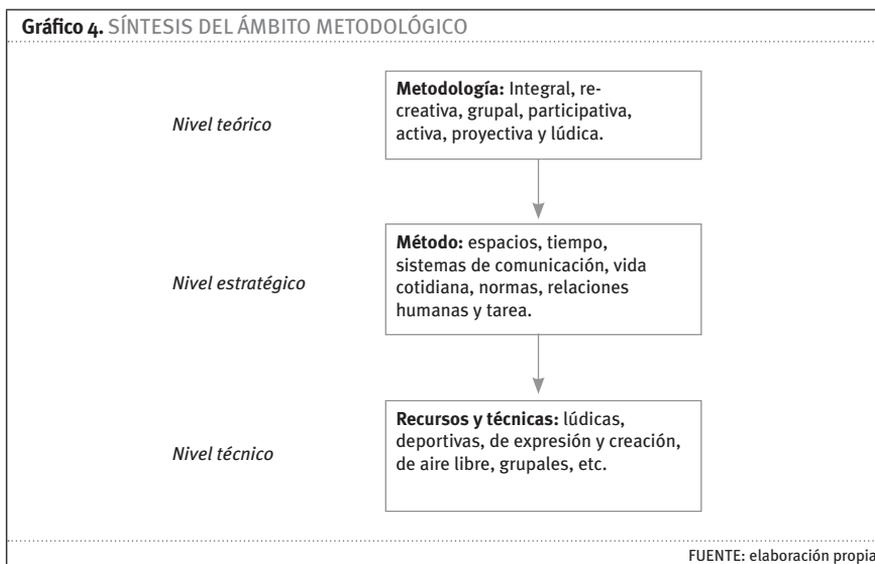
Si bien diferenciamos al menos cinco categorías, hay un común denominador que las une y éste es el juego. Estas técnicas se basan en el juego y en su capacidad de motivación. Son actividades voluntarias, que buscan satisfacer diferentes necesidades vitales y generar un sentimiento de placer en quienes las practican. Esto hace que muchas veces se confunda a la recreación con un entretenimiento, un pasatiempo. Sin embargo, estamos hablando de técnicas y no de meras actividades recreacionales. Hay intencionalidad y hay objetivos educativos en la acción. Esto nos permite diferenciar, a su vez, una propuesta de intervención recreativa de aquellas propuestas que se limitan a ser un simple recreo, sin lograr estas últimas consecuencias educativas relevantes. Las técnicas son procedimientos formalizados que pretenden optimizar una acción, en este caso socioeducativa. A través de estas técnicas se persiguen objetivos, en el marco de una propuesta de intervención. Es importante que los recreadores tengan esto en cuenta para no caer en el activismo, es decir en la acción reiterativa despojada de finalidad.

Las técnicas precisan de recursos didácticos para llevarse adelante. Estos son elementos materiales que diseñamos o nos apropiamos para, a través de una técnica, insertarlo en un proceso formativo y obtener así algún objetivo de aprendizaje (Bonell García, 210). Una cualidad de la recreación en nuestra región tiene que ver con el diseño artesanal de recursos didácticos, incluso en algunos casos realizados a partir de material de desecho. Esto permite implicar a los recreandos en el diseño de sus propios recursos interactuando y resignificando los elementos del entorno y desarrollando actividades en sí mismas.

Los procedimientos, junto con el método y los principios metodológicos, configuran los tres niveles de la metodología: técnico, estratégico y teórico, respectivamente. La metodología de la recreación da cuenta así de unos fundamentos que provienen, en su mayoría, de la crítica a la educación escolarizada, junto con métodos desarrollados por diferentes enfoques de la educación no formal y técnicas adaptas de diversas disciplinas.

ÁMBITO DE LA EVALUACIÓN

Completando el recorrido por los seis ámbitos, definidos por Rué para los proyectos de formación, vamos a destinar este último apartado a la evaluación. El Ámbito de la Evaluación supone deliberar sobre las formas de evaluar no sólo los resultados sino también todo el proceso de formación. Esto supone entender a la evaluación no como un control sobre los alumnos sino como una estrategia didáctica en sí misma para facilitar el proceso de aprendizaje. Por ello, hablamos



de evaluación no sólo para mejorar lo hecho sino también para ajustar lo que se está haciendo o incluso para prever lo que sucederá.

Evaluar supone emitir juicios de valor a partir de cierta información relevada. Implica transformar un dato fáctico en valor. Según Jean-Marie Barbier (77) la evaluación de los procesos de formación es un acto deliberado y socialmente organizado, dirigido a generar juicios de valor sobre la actividad y/o el sujeto de formación.

La evaluación suele ser un aspecto descuidado por la educación no formal. Muchas veces estos programas se limitan a relevar el grado de satisfacción respecto de ciertos aspectos de la acción formativa, sin profundizar en el impacto alcanzado a nivel de los aprendizajes y sin demasiado rigor metodológico.

Se evalúa, si, pero muchas veces de manera subjetiva y basada en una serie de datos recogidos a partir de técnicas no sistematizadas, casi siempre fruto de la observación participante en la interacción entre el profesorado y el alumnado durante la acción formativa. (Pulgar Burgos, 61) ⁶

La evaluación de la formación, por el contrario, debe asumirse como un sistema complejo de acciones diversas, acciones que se dirigen a diferentes aspectos del proyecto de formación, que intervienen en diferentes momentos de este proceso

⁶ Si bien compartimos esta afirmación, también nos resulta interesante la advertencia de Lorenzo Casellas que va en sentido contrario. Para éste, el afán evaluador conlleva un riesgo que es «sobrecargar de tensión evaluativa la acción formativa: la evaluación no puede convertirse en algo más importante que el propio proceso de aprendizaje» (232). Los sistemas de evaluación deben ser acordes al tamaño de los proyectos de formación, si no se corre el riesgo de generar una tensión excesiva en los equipos de trabajo.

y que cumplen con variadas funciones. Según Pulgar Burgos, diseñar un proceso de evaluación implica responder a una serie de preguntas: por qué evaluar, para qué, cómo hacerlo, qué cosas se deben evaluar, con qué técnicas, cuándo se debe evaluar y quién debe hacerlo (65). Por ello, un componente fundamental en el diseño de proyectos de formación será el diseño del plan de evaluación.

La evaluación en procesos de formación puede tener varios niveles. Casellas entiende a la evaluación como un proceso que implica avanzar, paso a paso, en seis niveles de profundidad: en el nivel 1 nos preguntamos qué tal ha salido, en términos generales, una acción formativa; en el nivel 2 nos preguntamos por qué esa acción ha salido así, lo que implica valorar parcialmente los distintos aspectos que configuran una acción formativa; en el nivel 3 nos preguntamos si realmente hemos conseguido algún resultado; en el nivel 4 nos preguntamos sobre aquello que debemos corregir para la próxima sesión; en el nivel 5 nos preguntamos si los aprendizajes adquiridos son aplicados en la realidad cotidiana; por último, en el nivel 6 nos hacemos una pregunta crucial que juzga la validez de toda la acción: ¿para qué sirve todo esto? (230).

Los proyectos de formación en recreación deben atender a todos estos niveles. Muchas veces la evaluación queda restringida a los primeros niveles valorando la satisfacción sobre diversos aspectos de la acción y, en el mejor de los casos, observando los resultados de aprendizaje en los sujetos involucrados e introduciendo los ajustes necesarios. Pero si la recreación pretende ser una herramienta de transformación social, deberá avanzar hacia los niveles de mayor profundidad evaluando en qué medida esos aprendizajes tienen un impacto en la vida cotidiana y son factores de transformación de la realidad social.

Para ello es necesario construir un sistema complejo que incorpore los diferentes ámbitos del proyecto de formación. Para comprender la complejidad del proceso de evaluación, es importante determinar cuándo se evalúa y qué es lo que se evalúa. Respecto al cuándo, la evaluación puede ser retroactiva para mejorar lo ya hecho, interactiva cuando sirve para ajustar lo que se está haciendo o proactiva cuando orienta la acción según una previsión de lo que sucederá. (Rué, 216) Respecto al qué, debemos distinguir entre la evaluación de los agentes orientada a sujetos, grupos e instituciones (evaluación de los recreadores, de los participantes, institucional, etc.) y la evaluación de las acciones orientada a los procesos (evaluación del trabajo, métodos, actividades, mecanismos y sistemas) (Barbier, 85). Tomando en cuenta los dos tipos de objetos de evaluación (agentes y acciones) y los momentos en los que debe darse la evaluación (proactiva, interactiva y retroactiva) elaboramos un cuadro donde se distribuyen diferentes aspectos del proyecto de formación en recreación, desarrollados en los ámbitos anteriores. Este cuadro pretende reflejar un sistema complejo de evaluación para este tipo de proyectos.

OBJETOS DE EVALUACIÓN EN RECREACIÓN

Cuadro 3. REFERENTES DE EVALUACIÓN EN RECREACIÓN		
	AGENTES	ACCIONES
Proactiva	Énfasis en los elementos de diagnóstico (necesidades de desarrollo, contexto)	Énfasis en valores y orientaciones pedagógicas
Interactiva	Énfasis en participación (intereses, motivaciones y actitudes)	Énfasis en metodología y actuaciones didácticas
Retroactiva	Énfasis en resultados del aprendizaje	Énfasis en selección de contenidos y actuaciones didácticas.
FUENTE: elaboración propia		

Tomando en cuenta los agentes del proyecto de formación, se debe partir de una evaluación proactiva de los elementos de diagnóstico, especialmente de las necesidades de desarrollo referidas a los sujetos afectados. Luego, durante el proceso, la evaluación interactiva pondrá el foco en la participación, en cómo los aspectos psicodinámicos (intereses, motivaciones y actitudes) facilitan o restringen el buen desarrollo del proyecto formativo. Finalmente, terminada la acción formativa, una evaluación retroactiva permitirá evaluar los resultados del aprendizaje: en qué medida se concretaron los aprendizajes esperados, cómo impactan éstos en la realidad cotidiana del sujeto y en qué medida son fuente de transformación social.

Del mismo modo, tomando en cuenta las acciones del proyecto de formación, tendríamos que comenzar por una evaluación proactiva de los valores y de las orientaciones pedagógicas que inspiran el diseño del proyecto. Durante el desarrollo de la actividad, la metodología y en cierta medida las actuaciones didácticas podrán ser evaluadas en forma interactiva procurando concretar los ajustes que permitan aproximarse de la mejor medida a los objetivos de formación. Y por último, la evaluación retroactiva se concentrará en las actuaciones didácticas realizadas y en la selección de los contenidos de aprendizaje y, al igual que en el caso de los agentes, no sólo importará la calidad de las acciones emprendidas, sino también en qué medida éstas impactan en lo cotidiano y potencian la transformación de ciertos aspectos de la realidad social.

El juicio de valor para la evaluación de los proyectos de formación en recreación debe partir de un cúmulo de información relevado que permita comparar el objeto con su referente. Esa información puede ser relevada de diferentes formas y por diferentes actores en el proceso de formación. Escapa a las posibilidades de este trabajo el diseño de los instrumentos y la definición de indicadores para atender a la diversidad de referentes que este sistema complejo requiere. Simplemente es nuestro propósito insistir en la necesidad de reconocer un enfoque complejo de la evaluación que dé cuenta de un enfoque complejo de los proyectos de formación en recreación, como el desarrollado en este artículo.

CONCLUSIONES

Hemos presentado un avance de investigación que, partiendo del modelo deliberativo de Joan Rué, se propone delinear los componentes fundamentales del enfoque educativo de la recreación institucionalizada. En el recorrido de los seis ámbitos que, según Rué, hacen a un proyecto de formación, hemos intentado reflejar las condiciones de enseñanza que se promueven desde la intervención recreativa. Asumir a la recreación como proyecto de formación implica un proceso complejo que aborda integralmente estos seis ámbitos. El recreador, más que un técnico que administra linealmente un programa de actividades, es un docente que delibera constantemente sobre las diferentes caras de este proceso y la compleja particularidad de su acción didáctica.

Se trata por el momento de una investigación básica, centrada en la exploración de fuentes bibliográficas que analizan alguno de estos componentes de la intervención recreativa. Aspiramos, en una segunda fase del proceso de investigación, contrastar estas ideas con la realidad empírica de numerosas experiencias de recreación institucionalizada que se desarrollan en el Uruguay.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, Jean-Marie. *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Bertoni, Marcela, Juan Carlos Mantero y Daniel Castelucci. «Ocio en jóvenes de Mar del Plata: intereses, motivaciones y actitudes» en Toselli, Claudia y María Raquel Popovich *Medio ambiente y ocio*. Buenos Aires: USAL, 2000, pp.167-95.
- Bonell García, Lars. «Método: cómo conseguimos que las personas aprendan» en Domínguez Aranda, Rosa y Rafael Lamata Cotanda *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea, 2003, pp.163-95.
- Casellas López, Lorenzo. «Evaluación de los procesos formativos» en Domínguez Aranda, Rosa y Rafael Lamata Cotanda *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea, 2003, pp.223-255.
- Cuenca Cabeza, Manuel. *Pedagogía del ocio, modelos y propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.
- De la Cruz Ayuso, Cristina. «Una lectura ética sobre la incidencia del ocio en nuestra sociedad» en Cuenca Cabeza, Manuel (coord.) *Aproximación multidisciplinar a los Estudios del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004, pp.59-82.
- Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.
- Froufe, Sindo y María Ángeles Sánchez. *Planificación e intervención socioeducativa*. Salamanca: Amarú, 2005.
- Lamata Cotanda, Rafael. «Fuentes educativas» en Domínguez Aranda, Rosa y Rafael Lamata Cotanda *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. Madrid: Narcea, 2003, pp.23-55.
- Lema, Ricardo. «Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay» en *Revista Prisma*, vol.11, 1999, pp.136-42.

- . *Recrear la cultura: recreación, juego y construcción de sentido*. Tesis de Licenciatura. Universidad Católica. Montevideo, Uruguay, 2003.
- Max-Neef, Manfred. *Desarrollo a escala humana*. Montevideo: Nordan, 1993.
- Mesa Cobo, Guillermina. *La recreación «dirigida»: ¿mediación semiótica y práctica pedagógica?* Mimeo, 2004.
- Moreno, Inés. *Recreación: proyectos, programas, actividades*. Buenos Aires: Lumen Humanistas, 2006.
- Pozo, Ignacio. *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza, 2008.
- Puig Rovira, Josep y Jaime Trilla. *Pedagogía del Ocio*. Barcelona: Alertes, 1996.
- Pulgar Burgos, José Luis. *Evaluación del aprendizaje en educación no formal*. Madrid: Narcea, 2005.
- Rué, Joan. *Qué enseñar y por qué. Elaboración y desarrollo de proyectos de formación*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Traversa, Fernando. *Las técnicas en el apoyo de destrezas personales y grupales*. Montevideo: Foro Juvenil-SIPRON, 2002.
- Trilla Bernet, Jaume. «Tres pedagogías del tiempo libre» en *Educador* vol.72, pp.8-27.
- Waichman, Pablo. *Tiempo libre y educación, un desafío pedagógico*. Buenos Aires: PW, 2004.

Recibido el 14 de junio de 2010.
Aceptado el 23 de setiembre de 2010.

NO ONE SIZE FITS ALL: MAINSTREAMING IN THE U.S. VS. MAINSTREAMING IN URUGUAY

No a los talles únicos: inclusión educativa en aulas de Uruguay y Estados Unidos

JENNIFER VINAS-FORCADE*

Abstract. The United States has become the source of new ideas about the public treatment of people with disabilities. Many countries are considering adopting policies modeled on those introduced in the United States. The idea of mainstreaming children with disabilities in schools -i.e., placing them in regular classrooms rather than providing them with special education facilities- has become widespread in the U.S. Given the transnational flow of ideas and the prestige the United States enjoys for its educational system and its treatment of citizens with disabilities, many other countries are considering following the U.S. lead. However, I argue that problems in implementing the policy and the negative consequences of mainstreaming children with disabilities in U.S. public schools would likely be aggravated if this policy was applied in less developed countries such as Uruguay, where the idea has reached the government and voices have been raised advocating the policy. In this case study, I analyze the challenges in and results of implementing the policy of mainstreaming in the United States, and then analyze likely outcomes in Uruguay.

Keywords: special education, integration/inclusion, resources, stigma

Resumen. Los Estados Unidos se han convertido en fuente de ideas sobre el tratamiento de personas con discapacidades. Muchos países están considerando adoptar políticas inspiradas en las allí iniciadas. La idea de integrar a los niños discapacitados en las escuelas –en vez de enviarlos a instalaciones específicas para la educación especial- se ha extendido en los Estados Unidos y, dado el flujo transnacional de ideas, muchos otros países están considerando seguir este modelo. Sin embargo, considero que los problemas en la implementación de estas políticas y las consecuencias negativas de la integración de los niños con discapacidades en las escuelas públicas de los Estados Unidos probablemente se agravarían de aplicar políticas similares en países menos desarrollados, como Uruguay, donde la idea ha llegado al gobierno y se han levantado voces que defienden la integración. En esta investigación, analizaré los desafíos y probables consecuencias que tendría, en Uruguay, la adhesión al modelo estadounidense.

Palabras clave: educación especial, integración/inclusión, recursos, estigma

* Jennifer Vinas-Forcade has a BA in Social Communications from Universidad Católica del Uruguay. She is part of the Institute of Educational Assessment of this university and also holds a Certificate in International Journalism from Hamline University, Saint Paul, MN, USA. Vinas-Forcade is currently in Belgium working towards a Master Advanced in Cultures and Development from the Katholieke Universiteit Leuven.

EDUCATIONAL CONCERNS

Back in 2006 I volunteered at a summer camp for kids with emotional, behavioral or learning problems. Participating in this kind of experience made me wonder what is best for these kids. Sharing my concerns with others, I realized there are many opinions on what the best way is to insert this kids in the system and therefore in their societies. This experience brought me back to my first days in the u.s., when I was surprised by the way disabled people and people with special needs are a visible part of the American society. You see them taking the bus or driving, traveling alone, solving things on their own and performing a great variety of jobs.

Back where I live, in Uruguay, the laws that force buildings and businesses to provide facilities for disabled people are still recent. People with disabilities or special needs do not have a lot of chances to succeed in life, nor can they do much on their own. Their best chance is to attend non academic workshops and learn how to cook, knit or do carpentry; but they still have to be economically supported by their family or the government.

Education is also different. The u.s. promotes equal opportunity and favors the inclusion of these people in a regular classroom. Special education exists, but integration is encouraged. In Uruguay most people with special needs either receive special education or no education at all. Most are supported by their families and spend the days at home, which makes them «invisible» for the rest of the society.

But even in the u.s., inclusiveness is not always perceived positively. Some argue that it benefits no one: average kids do not relate to the kids on special education. At times special needed kids are seen as disruptive. Some of them require one on one attention and teachers can not find enough time to give all students the attention they deserve. They emphasized how frustrated these kids feel when they are the only ones in a whole classroom that can not get things right.

I started wondering what was best for this kids, for the rest of the kids and for the society overall. That is a really hard question, and there is probably not a single answer: what is best for one may not work for another one. So I asked myself what are the effects of the inclusiveness promoted in the American education system.

This question opens up a whole variety of issues. How does the u.s. educational system work? Who determines whether the kid is sent to a regular or a special education (ed). classroom? How do the rest of the kids react to or integrate these kids? What are the effects of the kind of education the kid receives on his/her future as an adult? What are the opinions on the current system? Are there any proposals of change? If there are, which are those proposals and what do they include? Would that help?

I soon noticed the u.s. system does not only exist in the u.s. Its ideas, policies and implementation techniques have been extended to other countries as well. The idea of mainstreaming and working towards integration is favored in many places, after all, equity and access to education are some of the human rights.

What was left to know is how Uruguay is dealing with this. Is the idea expanded there as well? What do Uruguayan laws say about it? What do people think of the current system? Could the U.S. model be applied? What would be necessary? Would it work well?

METHODOLOGY

In conducting my research, the first step was textual analysis. I started with content analysis of the U.S. special education laws, determining how they developed and why. Afterwards, I did content analysis of international regulations on the Universal Declaration of Human Rights and the Convention on the Rights of the Child. I conducted discourse analysis on what non U.S. governments and media texts say on what their choices are; the tendency is to favor the U.S. idea of mainstreaming. Those international regulations were key to understand why the same ideas are reflected in other countries. All the countries that signed those documents recognized the same rights. They all recognized equity, accessibility and education as rights for all human beings, more specifically for all children. They had to find a way to fulfill those expectations and turned to the U.S. model. Why did they choose the U.S. model? An explanation could be found on the globalization paradigm.

Defined by Anthony Giddens, this term refers to «the process of strengthening the worldwide social relations that link distant localities in such a way that local events are shaped by circumstances at remote places in the world» (in Barnett and Rosen, 165). As John Downing puts it, «for some writers, globalization more or less means Americanization» (33), the predominance of the U.S. culture in the international culture. The U.S. possesses a great amount of the international communication networks. A great part of the international flow of information originates in the U.S.

But it's not like all countries totally bought a U.S. package of ideas and applied those to their countries without questioning anything. They had to consider their own cultures, traditions and people. Same happened with the adoption of human or children's rights: they all recognized the rights, but their understanding of those rights varied from culture to culture. This is why ways to achieve equity, access and education, as well of what is considered equity, accessibility or education, varies from country to country, from culture to culture. To understand this phenomenon, I looked at the ideas of Roland Robertson, for whom

global cultural flows often reinvigorate local cultural niches [. . .] local difference and particularity still play an important role in creating unique constellations. Robertson rejects the cultural homogenization thesis and speaks instead of «glocalization» —a complex interaction for the global and local characterized by cultural borrowing. (in Steger, 75)

Having a sense of what the global tendencies are, I turned back to the U.S. and did discourse analysis on what governments and media had to say about the tendency towards mainstreaming, the way to implement it and its consequences. There was not much of a controversy, for most available information would state the benefits and drawbacks of mainstreaming, not taking a conclusive position.

To better understand the way the system works, its difficulties, challenges, benefits and impact, I conducted interviews in Hancock Elementary, a school in the Twin Cities, Minnesota. Given time restraints and the concerns the U.S. culture has about privacy and disclosure of information, Hancock, a school that has a coalition with Hamline University—where I conducted my research—, seemed like the best choice.

I do not pretend my findings at Hancock to be representative of the whole U.S. educational system, which shows great variations from state to state, from district to district, even from school to school among the same district. Still, the school is an illustrative example of how the laws translate to practice in the U.S.

My choice was to work face to face in warm, unstructured, unscheduled single interviews. I focused on interviewing teachers in charge of different areas of special education, the principal, social worker and a teacher from a regular classroom that includes students with special needs. This was again illustrative: the opinion and experiences of teachers vary from classroom to classroom, year to year and school to school.

The school did not allow me to interview parents or children directly. I contacted the Parent Advocacy Coalition for Educational Rights (PACER) and talked to one of its representatives on their views and experiences.

Resources appeared to be the main challenge faced. The next step was to find the costs of special education, for which I used statistics and official information on government's expenses, at times contacting the offices directly involved.

To analyze the situation in Uruguay, I started with content analysis of laws related to special education and searched for statistical information. Doing online research on education related websites, it was clear that the idea of inclusion is present in Uruguay, and the possibilities of taking it into practice are slowly being considered.

I gathered information on resources available based on statistics and publications. I interviewed some teachers and professionals that work with disabled students, the chief of the National Inspection of Special Education, a few parents and students. Starting with people I knew, one source led me to the other. Since I was living in the U.S., I used e-mail interviews and, in some cases, sent the questions to people that would conduct the phone or face-to-face interviews.

After analyzing all the evidence on how the system works both in the U.S. and in Uruguay, as well as the rationale behind its functioning, I argue that the problems in implementation and negative consequences that mainstreaming children with disabilities has had in public schools in the U.S. would likely be aggravated when applying this idea in less developed countries, like Uruguay.

On the pages that follow, I'll go through my findings.

WHEN MAINSTREAMING IS THE PREFERRED CHOICE: SPECIAL EDUCATION LAW IN THE U.S.

The United States has extensive written legislation on the rights of people with disabilities. According to the Americans with Disabilities Act of 1990,

The term disability means—with respect to an individual,

- a) a physical or mental impairment that substantially limits one or more of the major life activities of such an individual;
- b) a record of such impairment; or
- c) being regarded as having such impairment. (U.S. Department of Labor)

According to the U.S. Department of Education's proposed regulations to implement the Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA) in August 2006,

- (a) [. . .] *Child with a disability* means a child evaluated [. . .] as having mental retardation, a hearing impairment (including deafness), a speech or language impairment, a visual impairment (including blindness), a serious emotional disturbance (referred to in this part as «emotional disturbance»), an orthopedic impairment, autism, traumatic brain injury, an other health impairment, a specific learning disability, deaf blindness, or multiple disabilities, and who, by reason thereof, needs special education and related services. (218)

The same text provides a definition of special education as specially designed instruction, at no cost to the parents, to meet the unique needs of a child with a disability, including

- (i) Instruction conducted in the classroom, in the home, in hospitals and institutions, and in other settings; and (ii) Instruction in physical education. (2) *Special education* includes each of the following, if the services otherwise meet the requirements of paragraph (a) (1) of this section— (i) Speech-language pathology services, or any other related service, if the service is considered special education rather than a related service under State standards; (ii) Travel training; and (iii) Vocational education. (223)

The legislation on Special Education was the result of a long process of awareness on the challenges disabled people were facing and the rights they had as individuals.

In the beginning of the Twentieth century, according to *Special Education Law* (Murdick et al.), most public schools would not accept disabled individuals, who were usually placed in special state institutions created to train and adapt them to their community. Those institutions often served as means of isolation of these people, perceived as harmful for their communities.

This fear, according to Margaret A. Winzer's, goes back to before 1700, when social, political, religious, intellectual, or physical differences were rarely tolerated. Those who differed from, or differed with, what a society deemed appropriate and normal were subject to abuse, condemnation, or destruction. With rare

exceptions, disabled persons were regarded with aversion and subjected to astounding cruelty; in most cultures they were scorned as inferior beings and were deprived of rights and privileges. Their afflictions were misunderstood, frequently looked upon as having supernatural causes and therefore being unamenable to human treatment. Legal mandates denied them basic civil rights; theological canons excluded them from church membership; and philosophy pronounced them incapable of mental or moral improvement (4).

Fearing their integration in the community or attempting to provide them with the care they needed, institutions would be the homes for individuals all through their lives. But institutions soon became overcrowded, affecting the services and quality of life. The proposed alternative was «deinstitutionalization». Either individuals would work in agricultural colonies —therefore paying for their care— or «paroled» back to the communities. The aim was «normalization» of the behavior of the individual. For the first time, the idea of «social valorization» was introduced and «affirmed, not only the right of an individual to be both valued and different, but also the right of an individual to a life with dignity». (Murdick et al., 5).

The 60s and 70s were times of advocacy for civil rights. Normalization was criticized for not including but isolating the person from the society. Some advocated for disabled people to be seen as a «minority community» (Murdick et al., 5) and a bill of rights was developed to promote equity among those with developmental disabilities and those without them.

John F. Kennedy had a sister with mental retardation which, according to Murdick, probably led him to form the President's Panel on Mental Retardation in the 60s. The group investigated ways to improve the life of disabled people. Their recommendations were a basis for legislation to come in the next 20 years.

Legislation was also shaped after the outcomes of court cases, which determined that separate was unequal, denial of services through mislabeling was functional exclusion, children with disabilities should be included in public schools and standardized tests should not be biased. A Rehabilitation Act took place in 1973 and a Developmental Disabilities Assistance and Bill of Rights Act came in 1975. «The Supreme Court affirmed the right to a free appropriate education for all citizens» (Murdick et al., 16), disabled people could access federal funded services. The situation was getting better, but schools would still find ways to neglect students, especially the severely disabled. The access was not equal and the quality of services varied.

In 1975 the government enacted the Education for All Handicapped Children Act (EAHCA), aiming to guarantee all individuals with special needs a free appropriate public education (FAPE) and promoting six principles:

- Zero Reject
- Nondiscriminatory Assessment
- Procedural Due Process. All the rights of the individual are guaranteed
- Parental Participation

- Least Restrictive Environment. The preferred placement is the regular classroom
- Individualized Education Program (IEP). (Cited by Murdick et al., 25-7)

Zero reject meant that «all children can learn and be taught» (Murdick et al., 25). The Least Restrictive Environment (LRE) meant

special classes, separate schooling, or other removal of children with disabilities from the regular educational environment occurs only if the nature or severity of the disability is such that education in regular classes with the use of supplementary aids and services cannot be achieved satisfactorily (U.S. Department of Education, Federal Register, 226-27).

After several amendments, the act was renamed IDEA (1990) and extended its scope to reach more individuals and include more services.

In 2001 president George W. Bush signed a No Child Left Behind Act (NCLB), which «seeks to close the achievement gap by holding states, local school districts and schools accountable for improving the academic achievement of all children» (Murdick et al., 35).

The 2004 amendments to IDEA aligned it with NCLB and contemplated the Americans with Disabilities Act of 1990, which legislates against discrimination in employment, education and recreation services, further guaranteeing civil rights.

By reviewing all this laws, it is easily perceived that the tendency to mainstream is deeply rooted in the U.S. history and backed up on its legal system. Considerations on the Least Restrictive Environment deeply favor the regular classroom.

MIRRORING THE U.S., WORLD TENDENCIES TOWARDS MAINSTREAMING

The Universal Declaration of Human Rights (1948), states that

Article 1: All human beings are born free and equal in dignity and rights [. . .]. Article 2: Everyone is entitled to all the rights and freedoms set forth in this Declaration, without distinction of any kind, such as race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national or social origin, property, birth or other status [. . .] Article 7: All are equal before the law and are entitled without any discrimination to equal protection of the law. All are entitled to equal protection against any discrimination in violation of this Declaration and against any incitement to such discrimination. (United Nations 1996)

Equity is recognized as a right, and so is education on Article 26:

Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages [. . .] Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. (United Nations 1996).

The 1989's Convention on the Rights of the Child has a similar approach to education on Articles 28 and 29:

States Parties recognize the right of the child to education, and with a view to achieving this right progressively and on the basis of equal opportunity, they shall, in particular: (a) Make primary education compulsory and available free to all; (b) Encourage the development of different forms of secondary education, including general and vocational education, make them available and accessible to every child, and take appropriate measures such as the introduction of free education and offering financial assistance in case of need [. . .] the education of the child shall be directed to: (a) The development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential; (b) The development of respect for human rights and fundamental freedoms, and for the principles enshrined in the Charter of the United Nations [. . .] (d) The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin. (United Nations 1997)

It goes further to include information on the rights of disabled children. Article 23 talks about the responsibilities of the states to

recognize that a mentally or physically disabled child should enjoy a full and decent life, in conditions which ensure dignity, promote self-reliance and facilitate the child's active participation in the community [. . .] recognize the right of the disabled child to special care and shall encourage and ensure the extension, subject to available resources, to the eligible child and those responsible for his or her care, of assistance [. . .] provided free of charge, whenever possible, taking into account the financial resources [. . .] and ensure that the disabled child has effective access to and receives education, training, health care services, rehabilitation services, preparation for employment and recreation opportunities in a manner conducive to the child's achieving the fullest possible social integration and individual development, [. . .] promote [. . .] the exchange of appropriate information in the field of preventive health care and of medical, psychological and functional treatment of disabled children, including dissemination of and access to information concerning methods of rehabilitation, education and vocational services, with the aim of enabling States Parties to improve their capabilities and skills and to widen their experience in these areas. In this regard, particular account shall be taken of the needs of developing countries. (United Nations 1997)

The situation is much more complex in developing countries. *A Critical Review of the literature Relating to the Education of the Disabled Children in Developing Countries*, presented on the Enabling Education Network, points out that

the vast majority of the literature is produced, validated and influenced by a small number of Western special education professionals, as reflected in Mittler, Brouillette and Harris (1993) which although intended as a

global overview, has only 3 out of 20 chapters written by authors from developing countries [. . .] UN statistics are used to demonstrate that there are large numbers of disabled children who lack access to services in developing countries [. . .], the key issue is seen to be merely one of implementation (Stubbs, 2)

The worldwide tendency is to follow policies that favor inclusiveness. Conducting my research I found many examples of countries that have taken the ideas first started in the U.S. and adapted them to their own legislation, culture and educational systems. Some of these nations encountered more problems than others on implementing these policies, particularly those less developed.

THE U.S. EXPERIENCE

10.84% children are identified as having special needs in the U.S. In Minnesota, the current number is 10.30% (PACER, 2006). According to Barb Ziemke, a parent training advocate at PACER, both «federal and [Minnesota] state positions apply IDEA 2004». Research has shown children benefit more when mainstreamed: «If you want a child to learn a language you don't put him in a room with other kids that don't talk, she exemplified. The idea is to follow the LRE principle described above. Sara Lovat, social worker at Hancock elementary, explained that «even though it's a federal law, special education varies state by state».

According to material provided to Hancock by Saint Paul Public Schools, once a child in the regular classroom is identified as having a problem, the teacher fills a performance review form or referral information sheet that goes to the principal. If the interventions then tried are deemed unsuccessful, the review is sent to a committee. Once the principal gets it back, a team evaluates the referral. If considered necessary, they send the parents a request for assessment. If they authorize it, the child is evaluated. The team meets again, reviews the evaluation and writes a summary report. If the child is eligible for special ed, the team prepares an IEP for the child. Parents are notified and, with their approval, services begin.

Hancock/Hamline Magnet Elementary is a school in Saint Paul, located on 1599 Englewood Avenue. The 2005-2006 school report card shows the school's ethnic composition as 50% Asian, 28% Black, 9% Hispanic and 13% White. 62 % of the students have limited English proficiency and 85% qualify for free/reduced price lunch. 11% of the students are on special education. The population is 541 students (Minnesota Department of Education 2005a). Compared to the entire district, the school mainly differs on the amount of students with limited English proficiency: almost two times the district's average. Ethnic composition is also different, the district having considerably more Black and White and less Asian kids, as well as including a few American Indian. The number of special education is higher (16%) in the district, and the qualification for lunch is lower (71%), (Minnesota Department of Education 2005b).

The answers of those interviewed were very consistent, not only among Hancock interviewees, but also with the representative from PACER and Jen Pubentz, a teacher from the summer camp that triggered this study. They all personally favor the idea of mainstreaming or inclusion in the regular classroom. This goes along with the results of my textual analysis. As summarized on Stephanie Liberman's *Mainstreaming Special Education Students*, the tendency is to favor inclusiveness in the sense that

both disabled and nondisabled students will encounter new experiences and gain knowledge about each other. Special education students can learn practical life lessons. They can interact with nondisabled students, learn basic social skills and advance mentally. They can be encouraged by the challenge of keeping up with a regular education classroom. Mainstreaming is beneficial because special education students can learn to interact in a «normal» society. They can learn about the attitudes of people in society. They can learn to defend themselves against prejudices and mockery that they may encounter. Moreover, regular education students can learn about the nature of the problems that special education students have. Once these students are educated about special education students and their problems the jokes can stop and the hate may go away. All children have the right to obtain an equal education. Special education students deserve the chance to be educated in a regular classroom. They are entitled to the chance to excel. (Liberman)

«I think it's better to err on that side than to have students pulled out when they don't really need it», Lovat said. Ziemke added that once mainstreamed, these kids have access to the general curriculum, preventing gaps in their education. At the same time, she emphasized what others also mentioned as the «hidden curriculum: skills from the rest of your life, that you'll also need on jobs, like when to talk and when not to, the importance to be on time, listen, pay attention, not talk back». These rules are more relaxed in a special education classroom, where students are allowed behaviors that some may be able to control. Ziemke also signaled it helps teachers to approach lessons in a variety of ways, benefiting all students. She concluded mainstreaming «really benefits all the students in the classroom, and the teacher».

Nevertheless, mainstreaming is not always the best option. The LRE gives the option of trying different environments if the first one doesn't work. Hancock has a Resources room, where those students get additional help, being pulled out of the classroom when needed. The teachers in charge are Shirley Devine, for Developmentally and Cognitively Delayed (DCD) kids, and Sarah Wright, for the Learning Disabled (LD) children. Though they used to work mostly on their specialty, a drop in the number of DCD students, increase in those identified as having Other Health Disabilities (OHD) and budget cuts that shortened staff, forced them to work with all array of students. Devine takes the younger kinder-3rd grades and Wright the older 4-6 grades. Though kids used to spend most of the school day in there, now they are there for no more than 90 minutes a day, explained Devine.

Wright and Devine, together with teacher assistants, social worker and Hamline students also work with the students while they are in class. This is a least restrictive option than the pull out, but it doesn't work for all students at all times. «It's too far for some of them, they're sitting there lost,» Wright said.

Hancock also has what Principal Marjorie Abrams identifies as a «segregated program with a mainstream component» for Emotional and Behavioral Disorders –EBD. Jennifer Holmes is a teacher on that program, which operates in an adjacent building: the Learning Center. On a personal interview, she explained they currently have three classrooms, with 24 students in total. Each small groups —10 students maximum— has a teacher and two aids. Three other aids run intervention rooms for when students need time off from the classrooms. In addition, students work with Lovat, the social worker.

Students are referred to the learning center when «their behaviors are so severe they can't be mainstreamed at all», said Holmes: when they are aggressive towards others, and also when they are very withdrawn, though the last ones do not cause much trouble and, therefore, are usually not identified. Some of the students are mainstreamed for a few portions of the day, but the program is mostly self contained. They «work through what keeps them out of the mainstream, academic and social problems», said Abrams.

Mainstreaming or not? It really depends on the child. As illustrated by Kathleen Walsh, a 6th grade teacher at Hancock

it depends on their cognitive functioning, where they can learn the best. If a whole group environment helps, then that's where they need to be, maybe with somebody to be with them. But, if the cognitive functioning is so low it means [instruction] will go over their heads, even when it's the best socially, you have to balance how much they need academically at their level and how much they need socially, to their developmental level. You have to forfeit one to have the other. It's a case by case decision.

Ziemke identified other problems of mainstreaming. The behaviors of some kids could be too disruptive for the rest of the classroom, especially when there is not enough staff and the teacher has to spend a lot of the time focusing on a single student. Also, having adults intervening in the classroom —as speech therapy— can distract other students. Having students that require special attention in the classroom takes attention away from the rest of the students, who may not get enough instruction at their level.

One more problem usually identified is the frustration children experience when they can not measure to their peers. They may feel singled out, intimidated, or fearing underachievement, as signaled in BBC news feature on *Special schools or inclusion?* (Harrison). Ziemke, whose son is DCD, recognizes it is «hurtful» when her son —now 18— wants but can not do what his peers are doing, but it is a «lifelong skill to learn to deal with what I can't do and strengthen what they can do [. . .] eventually school is away and you have to deal with that», she

said. This brings us up to the two largely identified problems in implementation: availability of resources and overcoming stigma.

Resources is a very complex issue. In the U.S. system, money is provided to schools from federal, state and district's funds. The federal government budget appropriations for 2005 show that approximately 12 out of the almost 38 billions spent on primary and secondary education went to special education, (U.S. Department of Education, Budget History, 9), almost one third of the total budget for those grades. The federal government has «increased special education grants in \$4.7 billion (or 75 percent)» since 2001 (White House, Office of Management and Budget).

The state of Minnesota situates its special education expenditures on 17,7% of the kinder-12 grade total (Minnesota Department of Education III 2006, 1572)—about 1.3 of roughly 7 billion. The Saint Paul district received almost 96 million (Minnesota Department of Education 2006b, K571, U571, K409).

A lot is spent on special education, but sometimes it is not enough. The problem, explained Bob Porter—from the MN Department of Education's Division of Program Finance—is special education doesn't produce enough revenues to cover its expenses. Money has to be used from the general education funding, in a cross subsidy. In fact, for the same year 2005, special education only generated about 632 millions, approximately half of its expenses (Minnesota Department of Education 2006c, N571). In Abram's words,

we have to be financed and the federal government doesn't give the full cost of that additional support. We call these «unfunded mandates.» It pits regular education against special education: the only way to pay for services the children need but can't get is through the regular education system. They are pitting against each other for the same dollar.

Abrams also explained the paperwork requires a lot of time and needs to be perfect because «money is attached to children. Since [those on special ed] are more expensive to educate», the pressure is «to identify fewer students» with the need, and that «those on special ed are significantly variant from those who are not.» In fact, for example, Michigan state consultants affirm «it costs nearly three times as much to educate a special-education pupil as it does a general-education student», (Special Education Costs).

Holmes feels the pressure on the learning center, the program «costs a lot of money. They want to see proof: Is what you are doing here effective or not to justify the costs?» For Lovat, solutions to the problems of mainstreaming mentioned above «come out of funding. If you have money to buy some other adults to be in the classroom, some special curriculum, special materials. It comes down to money being available and how to spend it to meet the needs of each classroom».

In fact, all interviewees signaled the importance of resources being available, mostly emphasizing the need of staff and materials. Another area of improvement was the communication between regular and special ed teachers, «we don't

have a lot of time in American schools, a 15 minutes prep is not enough, we need a couple of hours every day [to meet],» said Walsh. Having more staff would allow people to take turns and meet for longer.

More staff and communication would resolve another frequently mentioned problem: scheduling. «Special ed is a scheduling nightmare, you work around everyone's times, and lunch. If I had more people it would be different», said Devine. «Scheduling is the hardest part of the job», said Wright, who conducted a 2004 survey on LD teachers in Saint Paul for her Master's and concluded «the majority of them would like to do [inclusion] more but... it's hard to get into every classroom, so we end up [pulling kids out].»

Having enough staff also keeps groups smaller. «They are talking about a case load of 25 students which is too many. Right now I have 18, it's plenty. When you have too many you just can't work», added Wright.

But not all is bad news. As Walsh recognizes, «our building is really lucky. It gets a lot of good resources. Not all schools in the district will tell you that.» Also «we get money every year to spend for classroom. We have lots of games, books, whatever we need pretty much we can get. We have training, programs, people, staff», mentioned Wright.

Still, the fear is always there, «someday that might go away, hopefully we'll be so used [to how we work] even if we lose people we'll have enough power and interventions,» said Wright, who explained «the district has made a strong commitment to inclusion, it's an expectation, exclusion is not accepted. They said «we'll give you the resources as much as possible». If the government's policies, emphases and priorities change, the money might go to new priorities. Even now, special ed money is not enough, and the difference between revenues and expenses needs to be pulled out from regular education funds.

As for stigma, I will consider social stigma as the disapproval of personal characteristics that differ from the norm, leading to discrimination. Through the interviews, I found out there is not so much of that at Hancock. With 62% of children with limited English proficiency, most of them taking part of the Language Academy or the English Language Learner (ELL) Program, and 85% in poverty, children are used to see peers leave the classrooms. Also, volunteers, Hamline students and teacher assistants going in and out of the rooms have accustomed kids to have more than one adult in the classroom. «We have such a special needs building that no one thinks twice about it,» Abrams said. «There's so many different cultures, disabilities, so many levels of language, the kids are so used to that they don't even "flinch",» Walsh added.

Abrams recognized it changes as children grow older, «once in junior high or in high school, they don't want to be different». According to Walsh, who has worked on different grade levels, it also changes as students advance in elementary school. Her 6th graders «are watching more sophisticated TV telling them what's right and what's wrong, what's normal and abnormal. They want to be seen as normal and do everything they can to fit in».

Devine also said «the gap does widen, socially and academically, as they get older a lot of kids are aware they are different», but «they don't change schools often. They've seen since kindergarten that so and so may be a little bit different but it's ok, they understand it». She explained DCD kids «have friends, they are included, it's very positive for them».

«Depending on the disability, when they function socially normally, they don't seem different. If there's a big difference, physically or cognitively, there may be some mistreatment because of that», said Walsh. The mistreatment may not always be teasing or stigmatizing, sometimes it's giving extra help, treating that child as more dependable.

Stigma is strongest with parents. In Walsh's words:

America is not perfect, there's still stigma, no one grows up and says «gosh I hope my children will have a learning disability», there's still a hardship with that, even kids who need glasses, it's one more thing you have to watch out. You don't want children to have things that are going to make their lives harder or put them outside the norm. But it happens, maybe there's more acceptance in some cultures than others.

All interviewees recognized Somalis as specially resistant to having their kids assessed for special education or accepting the services provided. They also noticed for some cultures disabled people are perceived as only to be taken care of. Those parents do not want their children to be challenged and require more special services. Walsh even identified some cultures —mostly in the past— as deeming it the mother's fault of raising an imperfect child, or the disability perceived as a curse over the family for something done wrong. All of these make disability taboo. Parents positions vary according not only to culture but also to the disability diagnosed. Lovat explained an EBD label is more stigmatizing than a LD label, the first ones having a harder time taking the services than the latter ones.

All interviewees said teachers are always willing to try new interventions, though there can be some detachment from regular classroom teachers not recognizing disabled students as *their* students, but as the special ed teacher's students. In Ziemke's words, mainstreaming doesn't work «when the teacher doesn't see that student as their student but the special ed student or parents' student. When she barely interacts, all the students do the same». Children understand differences and know how to deal with them. «I see adults having more issues», Ziemke said. Still, it is apparent when listening to the interviews that special education teachers use a lot of possessives when talking about special ed children, *their* children.

As a result of my analysis, it can be perceived mainstreaming is a tendency in the U.S. because it is dictated by law, because it has had good results and is widely favored by those in the area. The main problems have to do with implementation, especially related to resources and, in less degree, to stigma. The U.S. society has done a pretty good job in dealing with stigma. Resources are provided, though not always considered sufficient.

SPECIAL EDUCATION IN URUGUAY

The Uruguayan legal framework on disabilities is more recent than that of the U.S. In 1989, the law 16.095 defined a disabled person as

suffering a permanent or temporary functional alteration, physical or mental, that in relation to its age and social environment implies considerable disadvantages for its familiar, social, educational or work related integration. (Parliament of Uruguay II 1989)

The 2004 *National Survey of Disabled People* (Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad) by the National Institute of Statistics (Instituto Nacional de Estadística) determined about 7.6% of Uruguay's population is disabled. 17.6% under 30 years old. This group has the most significance in urban areas other than the capital city. The same survey determines 40% of them need help with transportation, while 20% require help for learning or taking care of themselves. About 15% need help to relate socially or for domestic mobility. From the ones declaring they don't get the help they need, 15% referred to learning environment and 9% to establish relationships.

In population 6 to 18 years old, 81.8% receive education, compared to 90.6% of the non disabled population. About 32% completed 6 years of elementary education, but 37.7% have a low level of instruction or none at all —compared to 12.6% of non disabled population. About 3% of those under 30 years old are disabled: 3.6% male, 2.5% female. Numbers are similar for population under 15. As Elida J. Tuana interpreted, «at those ages half of disabilities are learning related» (Tuana 44).

Of the population 14 or older, the survey points out 19.6% participate in the job market, compared to 62.4% of those non disabled. 53.2% of the disabled population 14 or older receives incomes from transferences —invalidity benefit, compensation for work injuries, scholarships, family support— compared to 20.8% of non disabled population. People with disabilities in Uruguay largely depend on others for economical support and daily life.

Discapacidad en Uruguay (Disability in Uruguay) summarizes the legal framework progress. The first initiatives were in 1936 and 1948 on assistance of psychopaths, lately referred to as those with mental illnesses. In 1962 the first laws appeared on automobiles for disabled people. In 1980, law 15.084 regulating family allocations mentioned that benefits are extended «for a lifetime or until perceived a different assistance from social security, when the benefited suffers a psychological or physical disability that prevents its incorporation to all kinds of remunerated life,» (Parliament of Uruguay 1989a).

In 1987 the International Labor Organization's Agreement 159: Professional Adaptation and Employment of Disabled People (Acuerdo de la Organización Internacional del Trabajo 159: Adaptación Profesional y Empleo de Personas con Discapacidad) is approved and principles are outlined on that efforts should be made to promote equity among workers. As a result, in 1989 by law 16095

a system of integral protection of disabled people is established aiming to grant their health care, education, physical, social, economical and professional rehabilitation and social security coverage, as well as grant them the benefits, provisions and stimulus that allow to neutralize the disadvantages provoked by their disability and gives them the chance, through their effort, to play in the community a role equivalent to that exercised by the rest of the people [. . .] the integral rehabilitation of those disabled is declared of national interest. (Parliament of Uruguay 1989b)

A National Honorary Commission of the Disabled (Comisión Nacional Honoraria del Discapacitado) is created to «elaborate, study, evaluate and apply national policies of promotion, development, rehabilitation and social integration of the disabled», (Parliament of Uruguay 1989b). On education, Articles 33 to 40 mention that

Those disabled must be integrated with those non disabled in curricular courses, since kindergarten in advance, as long as this integration is beneficial for them in all aspects. If it is necessary, additional special education will be provided in the regular teaching establishment, with the adequate support and complements. [When] the disability requires it, teaching will take place in special educative centers, with teachers specialized in the subject matter. Programs will be adapted to the particular situation of those disabled [. . .] to those whose incapacity to start or finish compulsory education has been properly proved, a training will be provided to allow them to have an occupation adequate to their vocation and possibilities [. . .] special schools will have occupational habilitation workshops. [. . .] All disabled person that has completed the compulsory instruction, will be assisted to have a chance to continue its studies. [. . .] Awareness and education of the community on the significance and adequate behavior towards disabilities will be promoted. [. . .] Recreation, sport or social centers will not be able to discriminate the admission of people protected by this law. (Parliament of Uruguay 1989b)

In 2000 the activity of the disabled person is determined compatible with the allocation the person receives because of its disability. In 2001 sign language is recognized as the first language of deaf population. Since 2004 those deemed incapable receive two times the amount of allocation they qualified for.

On a quick comparison with u.s. data, disability laws in Uruguay are more recent and less specific on interpretation and implementation. As for percentages, Uruguay recognizes having only 3% of disabled population both under 15 and under 30 years old, while the u.s. recognizes more than 10%. Assuming disabilities are evenly distributed in the world, this is an area to study in more detail. I will get back to it below.

TRANSFERRING THE U.S. MODEL TO URUGUAY

The tendency in Uruguay is that special education takes place in institutions other than the regular schools. Nevertheless, it has been shifting, with initiatives to carry out what was established by law 16.095.

In March 2006, an *Interactive Seminar of Information on Inclusive Education. Strategies to put it into practice* (Seminario Interactivo de Información sobre Educación Inclusiva. Estrategias para poner en Práctica) was held to promote the change, and a publication transcribed the lectures. «While in other areas it could be considered an innovative proposal, [in education] nowadays we are witnessing an extension of this approach, which we deem necessary to overcome lots of school failures, with a high social and individual cost». (Pereira and Tomeo, 6)

There is a Uruguayan Ministry of Education, but the design and execution of educational programs is assigned to an autonomous entity, the National Administration of Public Education (Administración Nacional de Educación Pública, ANEP). To control quality and performance, inspection systems function at national and regional levels.

On *Inclusive education. An institutional project with a clear horizon*, Teresa Pereira, a school's inspector, mentioned the first publication of the seminar's lectures sold out and a second series was being prepared. Given the interest demonstrated, a second seminar was held in July.

The number «of children or teenagers with disabilities would allow to think of inclusive education» as a chance (Tuana, 44). Inspector and teacher Stella Maris de Armas Bollazi explained Uruguay «is going through a slow process of accepting diversity, determined by a gradual integration, which still cannot be considered inclusion». She remarks a change in paradigm «from segregation to integration» and one that would go «from integration to inclusion» (de Armas, 58-9).

Luis Belora, chief of the National Inspection of Special Education explained that in Uruguay

operates a mixed system of inclusion and exclusion. Public and private systems are specialized and supervised by the state. The system works in three levels according to the degree of disability. The first level includes the disabled person in regular classrooms with special supplies or staff. The second level includes those who attend specialized schools, divided according to their specific disability in schools for blind people, or people with mobility problems, hearing impaired, etc. It could be a single school with a classroom for each disability. The other system utilized is the mixed one: students attend school both in the morning and afternoon, complementing regular instruction with activities at a special institute. In the private system students are treated according to their disability and not included with those non disabled.

According to the *2005 Statistic Yearbook of Education* (Anuario Estadístico de Educación, 2006) from the Ministry of Education and Culture (Ministerio

de Educación y Cultura, MEC), special education as a program only exists for elementary school, grades 1st through 6th (ages 6 to 11). From the 365,840 who attended elementary school in 2005, almost 87% went to a public school —the remaining 13% attended a private school. Children in special ed are 2,64% in public schools and 5,57% in private schools (MEC 2006, 23). There are 81 public special schools (4% of all public schools): 73 for cognitive disabilities, 4 for visually impaired and 4 for hearing impaired. 45 private schools (12%) are special schools (MEC, 121-22). This confirms special education mostly takes place outside of the regular schools. From personal experience as an inspector, Belora affirmed «once inclusion in the classroom happens, integration is achieved». Nevertheless, some pilot experiences show it may take more than that.

Public kindergarten *Enriqueta Comte y Riqué*, the first one in Latin America to try inclusion, puts one disabled child in each classroom. Pilar Cobas, who teaches a group of 31 four-year-olds, including a child with Down syndrome, says

parents of the integrated children do not think the stimulus would compensate or improve the punctual deficit of their children. They end up choosing a special school, where the child spends more time at school —6 hours instead of 4— and specialized technical support, extracurricular activities, feeding services and, above all, groups of 10-12 children.

Consulted on her overall opinion on mainstreaming, Cobas said that

philosophically I totally agree with inclusion but regrettably physical and material conditions are not given for it to be viable. It is done in numerous groups (of 30, 35+) without the specialized teacher to monitor the child more than twice a week. There are qualified people, but they have multiple functions to perform. [Inclusion] is positive for the child's social life but, without the technical advisory the regular teacher does not adapt the curriculum to each of the cases.

Same as in the U.S., the main problems she identified were «lack of human resources, highly qualified personnel but low salaries».

Belora affirmed «there's not plenty but there's enough» resources, and mentioned a school that adapted a restroom for a student on a wheelchair.

However, those cases may be the exception. Uruguay is a Republic, a system in which all money comes from the central government. Education totals 14.79% from its total expenses in 2005. In «pesos,» Uruguayan currency, that would be \$13,388,143 —about half a million dollars, 35% goes to initial and primary education— where special education is included. Specific figures for special education were not available, but the 2005 Yearbook (*Anuario 2005*) notices «for all years [since 2001] ordinary expenses exceeded 90% of the total educative expenses. Mostly salaries; which is normal for an area mostly work-intensive as education». In 2005, ordinary expenses account for 95% (MEC, 50). Special education takes about 6% of a total of 15,860 elementary education teachers (MEC, 144). Since most education expenses go to salaries, it could be estimated special

education takes about 6% of the total for elementary education. \$280,000 pesos—about \$11,250 dollars; a number considerably lower than that from the U.S. In addition, Belora explained all schools—including private institutions—receive a fraction of the allocation social security gives to people with disabilities, which varies according to family income and disability.

The U.S. federal government spends over 12 million times more money on special education than Uruguay does. Of course the sizes of the populations served are different, and so are their economies—including costs and salaries. It is not my objective to compare those two economies but just to point out the big difference in special education investment.

The main problems identified when dealing with resources in Uruguay were infrastructure, staff, training and class sizes. «It is necessary to modify the infrastructure beyond education. Once students complete their education, there is a need for a way for them towards working life and independence with an adapted urban infrastructure», said Belora. Though modifications take place in education centers once kids are integrated, the previous inexistence of facilities may discourage families and individuals, who opt for a special school with accessible buildings.

Alicia Viñas, a psychomotrician for disabled children, explained the Superior Institute for Teachers (Instituto Magisterial Superior, IMS)—graduate school for teachers, closed in 1992. It was where they would focus on special education or learning disabilities, among others. Now the alternative is attending the University Institute Center for Teaching, Information and Investigation in Learning (Centro de Docencia, Investigación e Información en Aprendizaje, CEDIIAP), a private institute, recognized by MEC but not by the Public Health Ministry. As Viñas said, «CEDIIAP graduates have limitations.» In the public setting, since 1996, the Center for Training and Teaching Improvement (Centro de Capacitación y Producción, CECAP), offers short courses with emphases on specific disabilities.

Gabriela Rodríguez, currently pursuing a B.A. in Education Sciences from the Uruguayan State university «wanted to study psycho-pedagogy to emphasize in an area like different capacities, and discovered it doesn't exist in any public setting».

Because of all these new ideas on inclusion, a reopening of the Superior Institute for Teachers (Instituto Magisterial Superior, IMS) is being considered, said Viñas. Another motive, according to Cobas, is «there are few graduates left [from IMS], all working in public schools because social security recognizes 4 years for every 3 years they work». As a consequence, when regular private schools try mainstreaming children, «the parent that ends up paying the salary of the special ed teacher, generally not an IMS graduate».

Belora emphasized

all teachers in special ed schools have a degree. There are different levels of specialization: a first level of teachers with complete formal education to teach disabled students, a second level of those trained in courses focused in a specific disability, and at last those whose main training comes from work experience and who rated highly on inspections.

In Cobas opinion «short entitling courses must be forbidden, it has to be a degree with required daily teaching practice».

Class sizes are bigger than in the U.S. —where the average, according to interviewees, is 20-25 students per class. In Uruguay, a 1996 UNESCO report situated aspirations for number of students in the classroom in 20-25 for 1st and 2nd grade, 30-35 in 3rd and 4th grade, and up to 40 in 5th and 6th grade (UNESCO, 57). Though data is from 10 years ago, interviewees indicated the situation hasn't changed. Classrooms are still crowded, with roughly 30 students each. This problem has been identified as a challenge for inclusiveness.

Stigma is also present, though not easily recognized, potentially making it harder to overcome. This takes us back to the discrepancy in the percentages of disabled children in Uruguay (nearly 3%) and the U.S. (over 10%). A similar discrepancy can be found in the geographical distribution of disabilities. The 2005 yearbook (*Anuario 2005*) shows half of the population with disabilities located in the capital —when only a third of the population lives there.

Two conjectures could be made about the relative over-representation of population from the capital in special education. It could be a problem of insufficient offer of facilities in the rest of the country. Another possible explanation could be pedagogic: the criteria to move a student to special education could be less restrictive in the capital. (MEC, 64)

Uruguayan culture differs from the U.S. culture on that it is not totally well seen to require special services of any kind. Even psychotherapy is a secret carefully hidden by many, or so has been my personal experience with people I know. In this context, aggravated in the more traditional «interior» —contrasted to the capital, it can be harder to tell parents in a rural or small city's school that their child should be assessed for special education.

All interviewees seemed to perceive inclusion as positive, but fears were still there. «We worry when we hear about the aggressive behavior of these kids without really knowing what the teacher does to contain these spontaneous situations», said Ivanna Cirio, mother of two girls that attend the kindergarten mentioned above. A child with Down syndrome stopped going to school «because of the teacher's mistreatments», as Cirio learned from the child's mom.

Since experiences with mainstreaming are so few, it was hard to collect many reactions. Graciela Riotorto, principal in a regular public school that mainstreams some children with cognitive disabilities, coincided with U.S. interviewees on that «the issue [stigma] comes with adults, other than that the children are well received».

Juan Mila, a psychomotrician, said «the only obstacle in the process of integration [isn't] the child to be integrated [. . .] but the kids environment, at a social and family level. Those obstacles [institution, teachers, family and society] are sometimes hard to overcome» (Mila, 4).

On the negative perception towards people with disabilities, «awareness and training should be increased, taken to a greater universality from elementary school to high school, to college and to working fields», said Belora.

CONCLUSION: WOULD THE U.S. MODEL WORK IN URUGUAY?

When I first started this project, my personal opinion was against the U.S. special education model; I did not think it was the best way to deal with the problem. Not knowing a better alternative, I decided to further investigate the topic. After some research my opinion changed. I still do not totally agree with the system but it seems to work well for the most part, and a great number of people consider it positive.

For that to happen, the system requires great investment on resources: people, training, material, supplies, paperwork, and infrastructure. Also, it works in a society that accepts diversity and mostly understands special education as a service provided for the child. Even then, my findings point out resources are not always sufficient, and stigma is still present to some extent.

Uruguay is currently considering implementing inclusiveness the same way the U.S. has. The conversation is still in the area of ideas, but policies are being considered, with strong advocacy towards change.

For inclusion to happen, a lot would have to change. A greater investment on education and special education demands resources. Having those resources, staff should be trained and hired, infrastructure should be adapted for accessibility, supplies and materials should be made available. An adequate function of all of these would require laws being more specific on implementation, regulations and assessment.

The problem with stigma would require a more complex cultural change. This would not happen from one day to the other. Education should start early on, and continue in adult life, in the work environment. As Belora said: «once inclusion in the classroom happens, integration is achieved», the change is easy if it is done in practice. Once buildings are appropriate, and resources allow for inclusion to operate, with enough trained staff, adequate supplies and smaller classrooms; once the attitude changes in teachers, it will also change in students, and therefore in parents. Once children with disabilities are in the classroom, and conditions allow this to work well, people will get used to the situation, first respecting and then accepting it.

At the same time, if the idea of mainstreaming was to be implemented in the current system, as it has been for the pilot experiences, then the main problems identified in the U.S. —resources and stigma— would most likely be aggravated. Though stigma may vary from culture to culture and country to country, the problem with resources could be extended to all less developed — compared to the U.S.— or non-developed countries, for that the development label denotes they have fewer resources than the U.S. does, and if resources are an issue in the U.S., they would also be an issue —probably a greater one— in those countries.

REFERENCES

- Barnett, George A. and Devan Rosen «The Global Implications of the Internet: Challenges and Prospects» in Kamalipour, Yahya (ed) *Global Communication*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2006 [2001], pp.157-80.
- Chalaby, Jean K. «American Cultural Primacy in a New Media Order: A European Perspective» in *The International Communication Gazette*, vol.68, n.1, 2006, pp.33-51.
- De Armas, Stella. «Atención a la diversidad en la educación técnica (Attention to diversity in technical education) in Seminario Interactivo de Información sobre Educación Inclusiva. Estrategias para su puesta en práctica (Interactive Seminar of Information on Inclusive Education. Strategies to put it into practice). Montevideo: National Advisory of Technical-Professional Education, Graphic Industries School, 2006, pp.46-78.
- Discapacidad en Uruguay. Legislation (Disability in Uruguay. Legislation)*. Available at www.discapacidaduruguay.org/legislacion.asp. Accessed December 2006.
- Downing, John D. H. «Drawing a Bead on Global Communication Theories» in Yahya, Kamalipour (ed.) *Global Communication*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2006 [2001], pp.22-38.
- «Education for Children with Special Needs» en Bizchut: The Israel Human Rights Center for Peoples With Disabilities. Available at www.bizchut.org.il/eng/upload/activities/education.html. Accessed October 2006.
- European Agency for Development in Special Needs Education. «About Us» in *European Agency for Development in Special Needs Education*. Available at www.european-agency.org/site/about/index.html. Accessed October 2006.
- . «Development of Inclusion/Integration» in *European Agency for Development in Special Needs Education*. Available at www.european-agency.org/nat_ovs/denmark/6.html. Accessed October 2006.
- Harrison, Angela. «Special schools or inclusion?» in *BBC News*, 11 de febrero de 2004. Available at http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/3478721.stm. Accessed October 2006.
- Instituto Nacional de Estadísticas (National Institute of Statistics) «Encuesta Nacional de Personas Discapacitadas» (National Survey of Disabled People), 2004. Available at www.ine.gub.uy/biblioteca/discapacidad/discapacidad.pdf. Accessed October 2006.
- Kagan, Carolyn and Mark Burton. «Exclusión, Discapacidad y Cambio Social» in *Community Psychology UK*. Conference at Universidad Nacional Pedagógica de México, Cuernavaca and Universidad Autónoma de México, Iztaapalapa, March, 2004. Available at www.compsy.org.uk/listkb.htm. Accessed October 2006.
- Liberman, Stephanie. «Mainstreaming Special Education Students», 1997. Available at <http://monicapalm334.tripod.com/id19.html>. Accessed October 2006.
- Mila, Juan. «Acerca de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en Uruguay». (About School Integration of Children with Special Educational Needs in Uruguay), 1999 Available at http://portal.huascar.edu.pe:8080/basicaespecial/articulos/integracion_uruguay.doc. Accessed November 2006.
- Ministerio de Educación y Cultura (Ministry of Education and Culture, MEC) *Anuario Estadístico de Educación 2005* (2005 Statistic Yearbook of Education), Available at www.mec.gub.uy/educacion/estadistica/Anuario2005.pdf. Accessed December 2006.
- Minnesota Department of Education. «School Report Card. Hancock/Hamline Magnet Elementary», 2005a. Available at http://education.state.mn.us/ReportCard2005/schoolDistrictInfo.do?SCHOOL_NUM=482YDISTRICT_NUM=0625DISTRICT_TYPE=01. Accessed November 2006.
- . «School Report Card. Saint Paul Public School district», 2005b. Available at http://education.state.mn.us/ReportCard2005/schoolDistrictInfo.do?SCHOOL_NUM=000YDISTRICT_NUM=0625DISTRICT_TYPE=01. Accessed November 2006.
- . «Expenditures by Percentage», 2006a Available at www.education.state.mn.us/MDE/Accountability_Programs/Program_Finance/Financial_Management/School_District_Financial_Profiles/index.html. Accessed December 2006.

- . «Total Expenditures», 2006b. Available at www.education.state.mn.us/MDE/Accountability_Programs/Program_Finance/Financial_Management/School_District_Financial_Profiles/index.html. Accessed December 2006.
- . «Total Revenues», 2006c. Available at www.education.state.mn.us/MDE/Accountability_Programs/Program_Finance/Financial_Management/School_District_Financial_Profiles/index.html. Accessed December 2006.
- Murdick, Nikki L., Barbara Gartin C. y Terry Crabtree. *Special Education Law*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2006 [2001]
- Open Society Institute y Soros Foundation Network. «International Policy Fellowships. About this Initiative», 2005. Available at www.soros.org/initiatives/ipf/about. Accessed October 2006.
- Parents Advocacy Coalition For Educational Rights (PACER) «Special education in Minnesota», 2006. Available at www.pacer.org/legislation/ccd/sped_in_mn.htm. Accessed December 2006.
- Parlamento de Uruguay (Parliament of Uruguay) «Ley No. 15.084: Dirección de las asignaciones familiares» (Law # 15.084: Destination of family allocations), 1989a. Available at www.parlamento.gub.uy/Leyes/Ley15084.htm. Accessed December 2006.
- . 1989 «Ley No. 16.095: Personas Discapacitadas» (Law # 16.095: Disabled People), 1989b. Available at www.parlamento.gub.uy/Leyes/Ley16095.htm. Accessed December 2006.
- Pereira, Teresa. *La educación inclusiva. Un proyecto institucional con un horizonte claro (Inclusive education. An institutional project with a clear horizon)*. Montevideo: UTU, 2006, pp.8-9. Available at www.utu.edu.uy/Publicaciones/Boletin/boletinUTU4%20.pdf. Accessed December 2006.
- Pereira, Teresa and Fernando Tomeo. «Presentación» in *Seminario Interactivo de Información sobre Educación Inclusiva. Estrategias para su puesta en práctica (Interactive Seminar of Information on Inclusive Education. Strategies to put it into practice)*. Montevideo: National Advisory of Technical-Professional Education (Consejo de Educación Técnico Profesional), Graphic Industries School, 2006, pp 5-8.
- «Special Education Costs» in *Michigan in Brief*, 2002. Available at www.michiganinbrief.org/edition07/Chapter5/SpecialEd.htm. Accessed October 2006.
- Starikova, Irina. «Policies of Inclusion of Disabled Students in Russia», 2003. Available at www.policy.hu/starikova/PolicyRecommendations.doc. Accessed October 2006.
- Steger, Manfred B. *Globalization: A very short introduction*. New York: Oxford University Press, 2003.
- Stubbs, Sue. «A Critical Review of the Literature Relating to the Education of Disabled Children in Developing Countries», 1994. Available at www.iddc.org.uk/dis_dev/strategies/critical_review.doc. Accessed October 2006.
- Tuana, Elida J. «Educación Inclusiva» (Inclusive Education) in *Seminario Interactivo de Información sobre Educación Inclusiva. Estrategias para su puesta en práctica (Interactive Seminar of Information on Inclusive Education. Strategies to put it into practice)*. Montevideo: National Advisory of Technical-Professional Education, Graphic Industries School (Consejo de Educación Técnico Profesional, Escuela de Industrias Gráficas), 2006, pp.37-45.
- UNESCO. «Desarrollo de la Educación: Informe Nacional Uruguay» (Development of Education. National Report Uruguay). Available at www.ibe.unesco.org/countries/countryDossier/natrep96/uruguay96.pdf. Accessed December 2006.
- United Nations. Office of the High Commissioner for Human Rights. «Universal Declaration of Human Rights», 1996 [1948]. Available at www.unhchr.ch/udhr/lang/eng.htm. Accessed November 2006.
- . «Convention on the Rights of the Child». 1997 [1989] Available at www.unhchr.ch/html/menu3/b/k2crc.htm. Accessed November 2006.
- U.S. Department of Education. Budget History. «Education Department Budget History Table», 2006. Available at www.ed.gov/about/overview/budget/history/edhistory.pdf. Accessed December 2006.
- U.S. Department of Education. Federal Register. «Assistance to the States for the Education of Children with Disabilities and Preschool Grants for Children with Disabilities», 2006. Available at www.ed.gov/legislation/FedRegister/fnrule/2006-3/081406a.pdf. Accessed December 2006.
- U.S. Department of Labor. Employment Standards Administration. «Americans with Disabilities Act», 1990. Available at www.dol.gov/esa/regs/statutes/ofccp/ada.htm. Accessed November 2006.

- White House. «Office of Management and Budget Department of Education» Available at www.whitehouse.gov/omb/budget/fy2005/education.html. Accessed December 2006.
- Williams, John M. «China Struggles to Educate People with Disabilities», 2004. Available at www.nod.org/index.cfm?fuseaction=page.viewPagepageID=1430ynodeID=1yFeatureID=1427yredirected=1yCFID=10582294yCFOKEN=73045513. Accessed October 2006.
- Winzer, Margaret A. *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1993.

PERSONAL INTERVIEWS

- Cirio, Ivanna. December 13th and 14th, 2006
- Cobas, Pilar. December 13th, 2006
- Devine, Shirley. November 28th, 2006
- Holmes, Jennifer. December 1st, 2006
- Lovat, Sara. November 29th, 2006
- Pubentz, Jen. November 27th, 2006
- Riotorto, Graciela. December 14th, 2006
- Rodriguez, Gabriela. December 18th, 2006
- Viñas, Alicia. December 10th, 2006
- Walsh, Kathleen. December 15th, 2006
- Wright, Sara. November 29th, 2006
- Ziemke, Barb. December 4th, 2006

Recibido el 4 de mayo de 2010.
Aceptado el 16 de junio de 2010.

UN SISTEMA DE CERTIFICACION DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR: LECCIONES DESDE LA EXPERIENCIA DE FUNDACIÓN CHILE (2002-2010)*

A quality certification system for school management: lessons learned from the experience of Chile Foundation (2002-2010)

JOSÉ WEINSTEIN** | MARIO URIBE***

Resumen. Fundación Chile ha desarrollado una innovadora experiencia certificando la calidad de la gestión de cientos de establecimientos escolares chilenos. Esta conferencia condensa las lecciones aprendidas en este proceso. Se destaca que el levantamiento de un «modelo de calidad» ha permitido contar con un referente para la mejora; que la propuesta de un «ciclo de mejoramiento» ha abierto modalidades prácticas de trabajo; que se han generado condiciones políticas y técnicas para alcanzar una escala nacional; que los procesos de certificación han impactado en avances comprobables en los resultados académicos; y que el sistema escolar ha podido contar con nueva información sobre las áreas más deficitarias de la gestión escolar. Entre otros, los desafíos mayores son lograr sostener a los establecimientos para que cumplan el ciclo de mejoramiento completo.

Palabras clave: gestión, certificación, efectividad, mejora, liderazgo

Abstract. Chile Foundation has developed an innovative initiative in order to certify the quality of management in hundreds of Chilean schools. This conference summarizes the lessons learned in this process. Among them the following should be emphasized: the creation of a «quality model» has enabled to have a reference point for improvement; the proposal of an «improvement cycle» has opened practical modes of work; political and technical conditions to reach a national scale have been generated; certification processes had an impact on demonstrable advances in academic results; new information on the most deficient areas of school management has become available for the school system. Among others, the main challenges are to support schools for them to perform the whole improvement cycle.

Key words: management, certification, effectiveness, improvement, leadership

* Conferencia presentada en el seminario «International Best Practices in Secondary Education» organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Ministerio de Educación de Brasil, el 3 y 4 de mayo de 2010 en Brasilia.

** Gerente del Área de Educación de Fundación Chile

*** Director del Programa de Gestión Escolar de Fundación Chile

En los últimos 20 años, Chile ha vivido una amplia reforma educativa.¹ No sólo se ha quintuplicado el presupuesto destinado al sector educacional sino que se ha transformado el conjunto del currículo escolar, se ha multiplicado el tiempo real de estudio para los estudiantes (paso de doble jornada a jornada única), se ha ampliado sustantivamente la alimentación escolar, los textos escolares y el acceso a computadores y se ha instituido como derecho ciudadano los doce años de escolaridad obligatoria y gratuita. Producto de esta reforma, y del desarrollo económico general del país que ha permitido una reducción muy significativa de la pobreza, ha existido un salto sustantivo en el acceso a la educación.

Contra lo que podría esperarse, esta ampliación del acceso de una generación a la siguiente no ha significado una amplia conformidad con la *educación realmente existente*, sino que ha ampliado la crítica y la insatisfacción ciudadana. Por una parte, los mayores niveles educativos alcanzados por la población, especialmente por los grupos medios y populares urbanos, se han traducido en una ampliación de sus expectativas extendiéndose el deseo de alcanzar la educación superior. Por otra parte, se ha constituido una opinión negativa de la calidad de la enseñanza, asentándose la visión de su mediocridad, así como de la fuerte desigualdad imperante. En esta crítica ha jugado un rol relevante la reiteración pública de los bajos e inequitativos resultados en los test anuales de medición de los aprendizajes (SIMCE²) y el mensaje posterior de frustración y cuestionamiento de parte de los medios de comunicación y la clase política. Asimismo el prestigio tradicional de los docentes se ha visto mermado siendo creciente la puesta en duda de sus competencias profesionales.

Los cambios recientes en el marco general de la educación chilena apuntan, en consecuencia, a asegurar una *educación de calidad para todos*. La iniciativa más emblemática ha sido la aprobación por el parlamento de la nueva Ley General de Educación (2009), que no sólo reivindica este derecho ciudadano a la calidad, sino que crea un sistema de aseguramiento de la misma, con instituciones—como la Agencia de la Calidad— que deben resguardarla y con el mandato de que los proveedores educacionales que no brinden sostenidamente un buen servicio deberán salir del sistema.

Esta reforma de *cantidad con búsqueda creciente de calidad* ha sido el telón de fondo sobre el que se ha desarrollado la experiencia de certificación de la gestión

1 En esta nota introductoria seguimos una interpretación de la reforma educacional chilena, sus logros y sus actuales desafíos, que hemos desarrollado más ampliamente en otros textos recientes (Weinstein y Muñoz 2009 y 2010).

2 El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) mide anualmente el nivel de aprendizaje en las asignaturas básicas (lenguaje, matemáticas y ciencias) de todos los estudiantes en 4° grado, y bi-anualmente en los grados 8° y 10°. Estos resultados son comunicados públicamente tanto a las propias comunidades escolares como a la sociedad en su conjunto. Desde hace una década los resultados del SIMCE no muestran mayor progreso a pesar de los cuantiosos recursos invertidos en el sector.

escolar que ha impulsado la Fundación Chile, desde el año 2002 en adelante³. Entonces se puso a disposición en las escuelas y liceos un procedimiento voluntario para iniciar un camino de mejoramiento continuo basado en un modelo de calidad de la gestión escolar que culmina en la certificación. Esta iniciativa fue pionera en Chile, introduciendo temáticas desconocidas, frente a las que frecuentemente existían prejuicios y resistencia —v.g., asimilar estos procesos exclusivamente a las empresas y a una visión *economicista* de las organizaciones. Empero, a la fecha, este ciclo ha sido iniciado por más de 2000 establecimientos, lo que representa más del 20% de los establecimientos urbanos del país. A continuación describiremos lo hecho, resumiéndolo en relación con un conjunto de lecciones —o aprendizajes— que pueden extraerse de esta experiencia, con la ambición de que ellas puedan ser útiles a quienes quieren construir referentes para que las comunidades escolares puedan canalizar sus ansias de mejora.⁴

1. DESARROLLO DE UN MODELO DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Este desarrollo permite concretizar la noción abstracta de «calidad» brindando un referente comprensible para la mejora y superando la visión reduccionista que hace equivalente calidad con resultados de aprendizaje de los alumnos.

Efectivamente, se trata de un *modelo*, puesto que expresa un comportamiento en forma sistemática, simplificada y de fácil comprensión; es de *gestión* porque implica intención y propósito requiriendo de resultados concretos, mejorados continuamente, con una visión integral de la organización escolar mediante un proceso interactivo entre directivos, profesores, estudiantes y padres o tutores. Finalmente es *escolar* porque considera a la escuela como unidad de cambio y por ende considera las instancias y procesos internos y su adaptación al entorno socio-político e institucional.

Al integrar diferentes dimensiones referidas a calidad en la escuela (liderazgo, clima, orientación y foco en lo pedagógico), el modelo permite superar la visión reduccionista en boga (que hace equivalente los resultados de los estudiantes en un test estandarizado de aprendizaje, como es el SIMCE, al nivel general de calidad)⁵.

3 Más antecedentes para profundizar en los fundamentos conceptuales del Modelo de Gestión Escolar se puede consultar otro artículo reciente (Uribe, 2008).

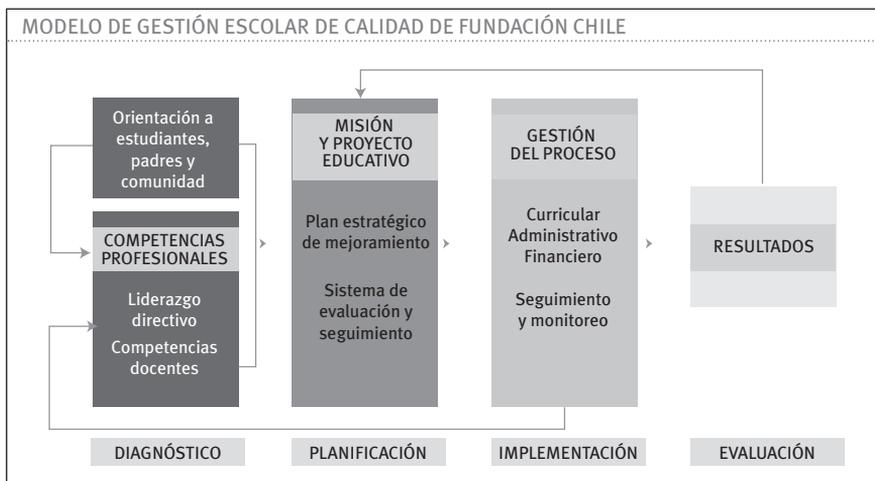
4 Subyace la noción de que los procesos de cambio que han resultado eficaces y que modifican prácticas, sólo son posibles en la medida en que la comunidad educativa y particularmente los profesores y directivos le dan un significado a los procesos de cambio que son necesarios para la mejora de la escuela (Fullan).

5 La evidencia internacional, como nuestra propia evidencia, indica que la calidad de la educación es una resultante compleja de los aspectos propiamente pedagógicos pero al mismo tiempo de las condiciones o variables organizacionales que dan las condiciones favorables al aula en cuanto a formación y aprendizaje (Talis, OCDE y UNESCO-LLECE)

El Modelo de Calidad de la Gestión Escolar está basado en las siguientes premisas:

- La gestión de calidad se fundamenta en el conocimiento profundo de las necesidades y expectativas de los usuarios y beneficiarios de la organización escolar.
- La visión y estrategia institucional consolidan la contribución y la forma en que la organización se propone responder a las necesidades y expectativas de la comunidad escolar.
- Los integrantes de la comunidad escolar saben cómo contribuir al logro de los fines institucionales, siendo reconocidos por ello.
- Los procesos de gestión tienen como foco el aprendizaje organizacional y se basan en estándares de desempeño y efectividad que son monitoreados sistemáticamente.
- Los resultados son conocidos, analizados e informados a la comunidad escolar y se asume la responsabilidad pública por ellos

El Modelo se representa gráficamente del modo siguiente:



Este Modelo se compone de seis áreas en función de las que se agrupan diversos componentes específicos denominados «descriptores de gestión» que, en total, suman 79⁶. Las áreas se detallan a continuación:

- Área 1. Orientación hacia los alumnos, sus familias y la comunidad (comprende 9 descriptores). Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza

6 Para ver mayor desagregación de este modelo consultar en www.gestionescolar.cl y www.consejogestionescolar.cl/interior.htm

la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.

- Área 2. Liderazgo Directivo (comprende 15 descriptores). Aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la «agregación de valor» en el desempeño organizacional. También incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales. Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados de establecimiento.
- Área 3. Gestión de las Competencias Profesionales Docentes (comprende 10 descriptores). Comprende el desarrollo de las competencias docentes y considera el diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo para generar un liderazgo pedagógico, la integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Se traduce en sistemas que suponen la existencia y uso de perfiles de competencias docentes, que posibiliten los procesos de selección, capacitación, promoción y desvinculación de los profesionales de la institución.
- Área 4. Planificación (comprende 11 descriptores). Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual) y el diseño del seguimiento y evaluación de los procesos y resultados de lo planificado.
- Área 5. Gestión de Procesos (comprende 22 descriptores). Aborda el desarrollo sistemático de los procesos institucionales en el ámbito curricular, pedagógico, administrativo y financiero.
- Área 6. Gestión de Resultados (comprende 12 descriptores). Incluye el análisis de los logros de aprendizaje de los alumnos, medidos en términos absolutos y relativos; la efectividad organizacional expresada en términos de satisfacción de los beneficiarios y usuarios; los resultados financieros y el logro de las metas anuales. Incluye la forma en que se utilizan los resultados para la toma de decisiones respecto de los procesos del establecimiento.

Es necesario visualizar este Modelo y su expresión operativa cómo algo dinámico y sujeto a continua revisión, de manera de ir aprendiendo de la experiencia de aplicación (v.g. descriptores que funcionan o ayudan en una mejor orientación al funcionamiento de la organización) pero también de ir integrando los cambios que van aconteciendo en el entorno escolar y que deben irse reflejando en estas herramientas (v.g., introducción de nuevos descriptores que se corresponden con cambios en la normativa escolar)⁷.

7 Siguiendo esta visión dinámica, este Modelo ha sido ya ajustado en dos ocasiones (2005 y 2009), y no se descarta volver a hacerlo a futuro.

2. EL MODELO DEBE OPERACIONALIZARSE EN UN CICLO DE MEJORAMIENTO

Para ser útil a los establecimientos, el modelo de calidad debe operacionalizarse en una propuesta comprensible, sistemática y viable de trabajo para la comunidad escolar: el Ciclo de Mejoramiento. En nuestra experiencia, hemos denominado «Ciclo de mejoramiento» a este camino que se invita a recorrer a las comunidades escolares. El Ciclo son etapas sucesivas de desarrollo que se inicia con un proceso participativo de Diagnóstico y termina en la solicitud de una Evaluación Externa voluntaria que le permite al establecimiento educativo optar a la Certificación de Calidad a la Gestión Escolar —con su Sello de Calidad. En este ciclo, como puede apreciarse en el gráfico siguiente, una de las etapas claves lo constituye el diseño de un Plan de Calidad.



El proceso de Diagnóstico inicial, como todo el proceso, debe ser liderado por el equipo directivo. El Diagnóstico incluye tres etapas: Autoevaluación de actores, Dimensionamiento de la escuela (tamaño, datos históricos de matrícula, eficiencia interna, etc.) y Levantamiento de Evidencias en relación a los descriptores de gestión de calidad que describe el Modelo. La Autoevaluación es un análisis de las percepciones de actores sobre el nivel de satisfacción, conocimiento y participación de estudiantes en la Escuela. Participan del proceso, padres y/o apoderados, profesores y directivos opinando sobre el nivel de instalación de los sistemas de gestión. El Diagnóstico se inicia con la Autoevaluación que se aplica a través de cuestionarios que se responden vía Internet, a través de un sitio especializado (www.gestionescolar.cl).

Posteriormente, la comunidad escolar organizada, analiza las tendencias de las respuestas y se organizan equipos de estudios por área. Complementariamente se analizan los resultados y las evidencias documentales que dan cuenta de la existencia y estado de desarrollo de los *descriptores de gestión* que analizan en

detalle las Áreas del Modelo de tal forma de diseñar un Plan de Mejoramiento que se concentre en las áreas y descriptores que presentan debilidades. La implementación de esta fase a nivel nacional ha implicado procesos permanentes de formación de capital humano especializado en gestión escolar y el uso intensivo de tecnologías de información, como veremos más adelante.

Como parte del Ciclo de Mejoramiento continuo, la Certificación de Calidad se obtiene, luego de una Evaluación Externa que se solicita voluntariamente a un ente autónomo denominado Consejo Nacional para la Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar. Los requisitos que este Consejo ha fijado como fundamentales para poder presentarse voluntariamente a un Evaluación externa, con la aspiración de obtener el Sello de Calidad, son dos: haber realizado un proceso de autoevaluación y cumplir con un puntaje igual o superior a la media nacional del puntaje promedio en el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) del año en que se presenta⁸.

La Evaluación Externa otorga un puntaje final, cuyo estándar de exigencia mínimo es un 70% ponderado entre todas las Áreas sin que ninguna en particular presente un promedio menor a 50% de logro. La ponderación de cada una de las áreas del Modelo es la siguiente:

MODELO Y PONDERACIONES PARA EVALUACIÓN EXTERNA	
ÁREAS DEL MODELO	PONDERACIÓN
1. Orientación hacia las Familias y la Comunidad	12 %
2. Liderazgo Directivo	12 %
3. Gestión de las Competencias Profesionales Docentes	12 %
4. Planificación	18 %
5. Gestión de Procesos	22 %
6. Gestión de Resultados	24 %

Este proceso ha significado⁹, en sí mismo, una contribución al análisis institucional para los establecimientos escolares participantes, permitiéndoles identificar las fortalezas, debilidades u omisiones basadas en evidencias y, a partir de esta información, iniciar o potenciar el mejoramiento institucional.

8 Este pre-requisito ha permitido asegurar una coherencia básica entre acreditación y resultados de aprendizaje de los alumnos, pero al mismo tiempo ha limitado al grupo de potenciales acreedores del Sello de Calidad (McMeekin).

9 En otro artículo (Garay y Uribe) se profundiza sobre el Ciclo de mejoramiento en el contexto de la reforma escolar de Chile.

3. UN SISTEMA DE CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD REQUIERE DEL DESARROLLO DE CIERTAS CONDICIONES POLÍTICAS Y TÉCNICAS

Para instalar un sistema nacional de certificación de la calidad de la gestión escolar, se requiere del desarrollo de ciertas condiciones políticas y técnicas de base tales como legitimidad pública, recursos humanos capacitados y accesibilidad de los instrumentos.

La certificación escolar se organizó a partir de la creación de un ente autónomo denominado Consejo Nacional de Certificación de la Calidad de la gestión Escolar (CNCGE, www.consejogestionescolar.cl) de amplia representación donde concurren representantes de organismos que representan a escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas, así como facultades de educación y centros de estudios especializados. El Consejo cuenta con un órgano ejecutivo denominado Secretaría Técnica de Certificación.

El propósito de la instalación de sistemas de certificación es promover el mejoramiento y asegurar la calidad de la gestión de los establecimientos escolares de educación básica y media en nuestro país (CNCGE 2002). Este Consejo ha declarado que, a través de la certificación, se pretende contribuir a «la calidad de la educación: porque establece normas y estándares de excelencia en la gestión, que constituyen referentes para los establecimientos escolares, los que son públicamente conocidos y muestran la imagen deseada de la forma en que la escuela debe planificar sus acciones y recursos, organizarlos, ejecutarlos y evaluarlos» (s/p). La amplia representación del Consejo lo ha legitimado frente a las autoridades ministeriales y a los diversos actores del sistema, en particular las escuelas.

Adicionalmente han estado presentes dos condiciones de base para implementar el ciclo de mejoramiento y los procesos de certificación a nivel de sistema, a saber: la formación de capital humano con experticia en gestión escolar —que permite la creación de una red de consultores en gestión escolar a nivel nacional— y el uso de tecnologías de información y comunicación (TICS) como soporte que permite la accesibilidad para las escuelas.

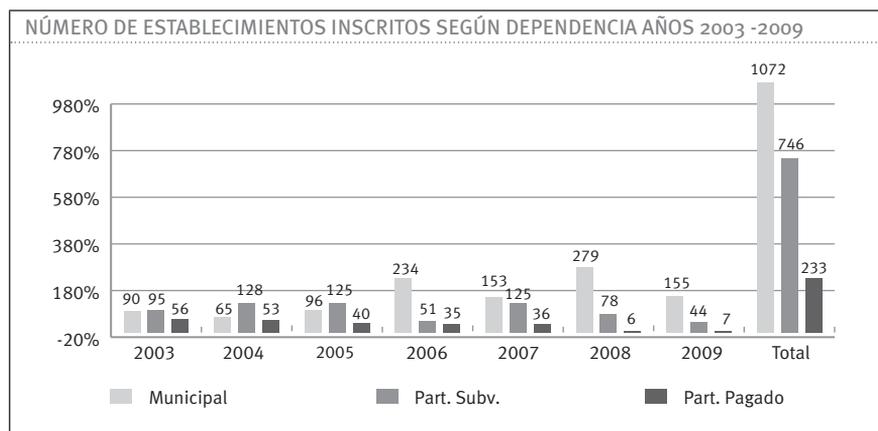
Dado que en Chile no había experticia en el tema, se decidió generar una red de profesionales que, teniendo conocimiento en el campo educativo, adquirieran nueva competencia en gestión escolar y procesos de mejora para poder desarrollar «consultoría externa» en estas materias. Para formar estas nuevas capacidades especializadas, se ha desarrollado una línea de formación de consultores en el Modelo de Gestión Escolar de calidad¹⁰. El *rol* del consultor es constituirse como un asesor independiente y objetivo que ayuda a los miembros de la organización escolar a clarificar y proponer soluciones. Los consultores provienen de todo el territorio nacional, posibilitando así una transferencia potencial del Modelo a

10 Anualmente Fundación Chile ofrece un curso semi-presencial para la formación en gestión escolar. Suelen postular 400 profesionales, de los que se seleccionan 100. Su proceso formativo incluye la realización práctica de una intervención, basada en el Modelo de Calidad, en un establecimiento.

centros escolares de su misma área geográfica. Los consultores activos suman más de 350 a la fecha y son mayoritariamente profesores, aunque también hay ingenieros, psicólogos y otros profesionales de las ciencias sociales ligados al tema educativo.

Complementariamente, desde el año 2003 a la fecha se han graduado más de 460 profesionales en el nivel de postgrados (Postítulos y Magíster) en base a este modelo y su marco de referencia conceptual¹¹.

Para facilitar el contacto de los establecimientos escolares con la certificación, se desarrolló un instrumento en web auto-administrable por las escuelas que permite aplicar encuestas masivas *on line*. La página especializada www.gestionescolar.cl no sólo es un sitio especializado en gestión escolar sino una plataforma donde se encuentran los recursos para responder encuestas de autoevaluación de manera masiva, desarrollar planes de calidad y realizar su posterior monitoreo. Debe destacarse que este sistema entregue una tabulación automática de los datos puesto que, lejos de ser un detalle intrascendente, ello permite que las comunidades escolares dediquen su tiempo a la reflexión y análisis derribando una importante barrera de entrada. Esta iniciativa ha congado la adhesión voluntaria de establecimientos de todas las dependencias y orígenes, lo que ha significado una participación muy significativa de actores del sistema. El cuadro siguiente muestra la masiva participación desde el año 2003 al año 2009:



Es decir que en estos años han participado del proceso 2050 establecimientos, lo que representa alrededor de un cuarto de los establecimientos urbanos del país.

11 Además del curso de consultores en gestión escolar, Fundación Chile ha hecho una alianza con la Universidad del Desarrollo para brindar formación de postgrado en distintas ciudades del país.

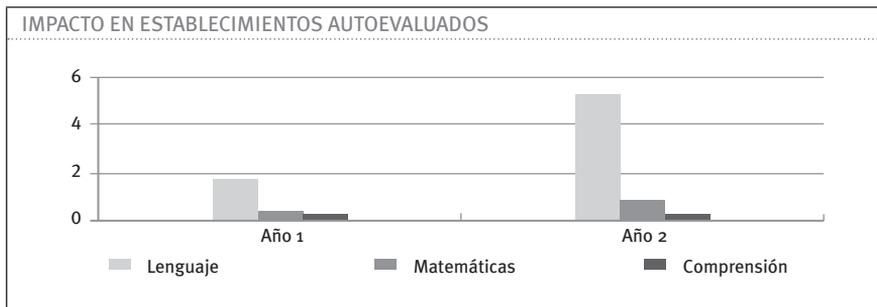
4. IMPLEMENTAR EL CICLO DE MEJORAMIENTO TIENE UN IMPACTO POSITIVO PARA EL ESTABLECIMIENTO

La implementación del Ciclo de Mejoramiento tiene un impacto positivo para el establecimiento incluso al nivel de los resultados de aprendizaje de los alumnos. Estos avances en calidad son atribuibles al propio proceso de mejora y parecen independientes respecto a si finalmente el establecimiento logra, o no, la certificación.

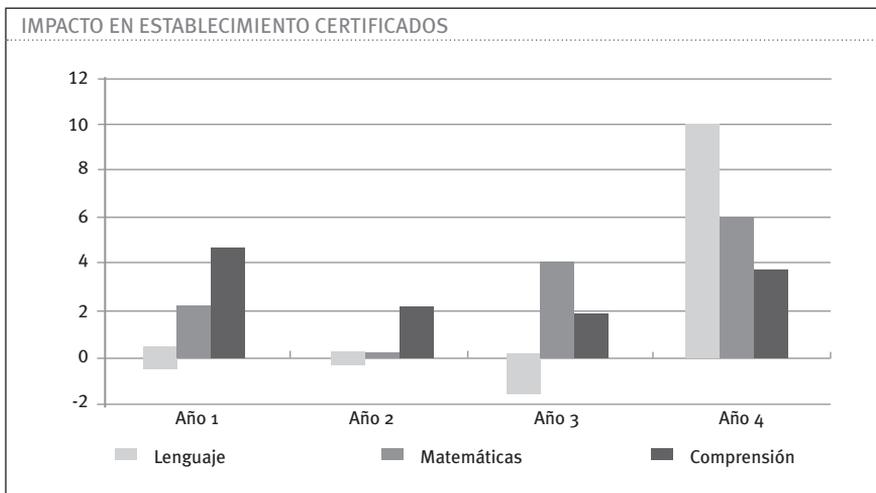
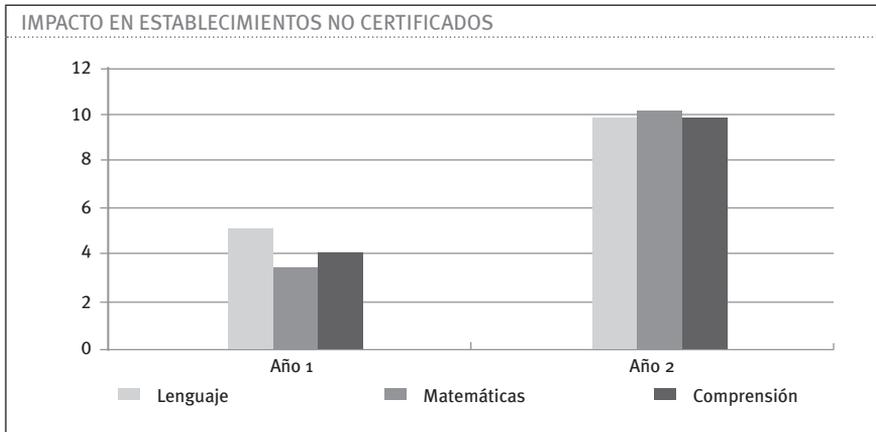
Es comúnmente aceptado que el desarrollo de estos procesos de mejoramiento genera efectos positivos al nivel de la gestión del establecimiento así como en relación a la satisfacción de los usuarios (en especial, alumnos y padres) con el servicio educativo. De hecho, muchos de los objetivos que se plantean los planes de mejoramiento apuntan en esa dirección. Empero resulta más discutible que ellos impacten en cambios de las prácticas pedagógicas en los docentes y por ende en los aprendizajes de los estudiantes.

Para medir este eventual impacto en los resultados escolares, se cuenta —por ahora— con la evidencia aportada por un estudio independiente¹², cuyas conclusiones mostraron una asociación significativa entre participación del establecimiento en este proceso de certificación y avances en el aprendizaje de los alumnos.

Así, el hecho de llevar adelante este proceso de calidad permite mejorar las condiciones institucionales para el aprendizaje, como muestran los gráficos que se presentan a continuación que detallan la evolución posterior de los puntajes en las pruebas nacionales de lenguaje, matemáticas y comprensión del medio natural y social para los establecimientos que han realizado la auto-evaluación institucional, así como para los que se han presentado a la certificación externa:



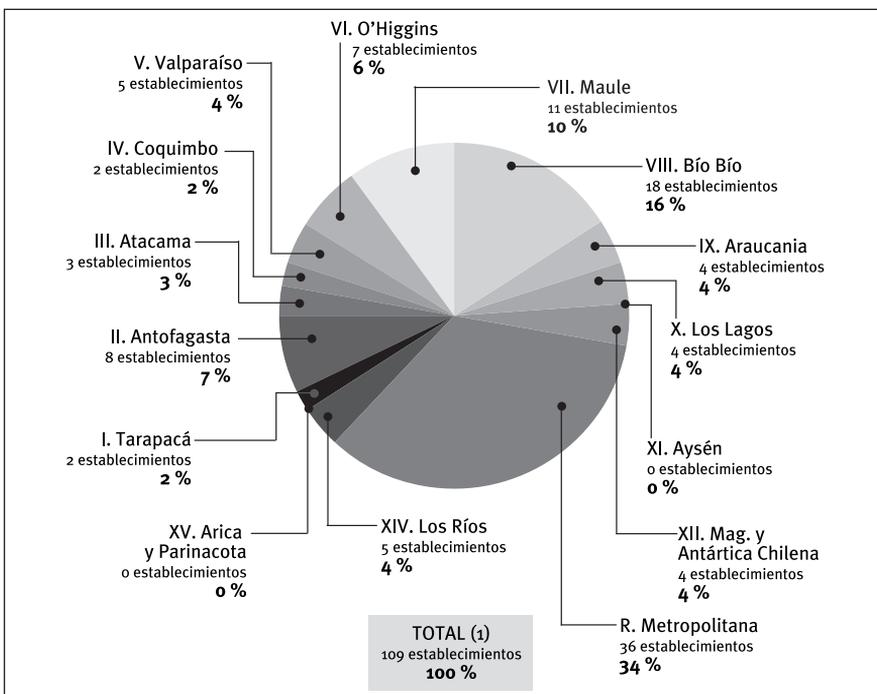
12 El año 2009, los académicos Rodrigo Montero y Claudio Thieme de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Diego Portales desarrollaron la investigación *Resultados del estudio Evaluación de impacto del sistema de autoevaluación y certificación de la calidad de la gestión escolar de la Fundación Chile*. Así se aplicó el estimador *matching propensity score* construyéndose colegios «clones» a partir de variables de tamaño del colegio, ingreso familiar per cápita promedio de los alumnos del colegio, años promedio de escolaridad de la madre y del padre y el puntaje promedio del colegio. Además, se acotó la búsqueda de los colegios clones a la misma región, ruralidad, y dependencia del establecimiento educacional y con puntaje promedio SIMCE superior a 250 puntos.



De este modo el estudio concluye que el seguimiento del proceso de acreditación por parte de un establecimiento se traduce en impactos positivos en los puntajes SIMCE. Cuando los establecimientos obtienen la certificación se aprecian impactos positivos crecientes en el mediano plazo (3 y 4 años), mientras que, en los establecimientos no acreditados, este impacto es también positivo y creciente pero en el corto plazo (años 1 y 2).

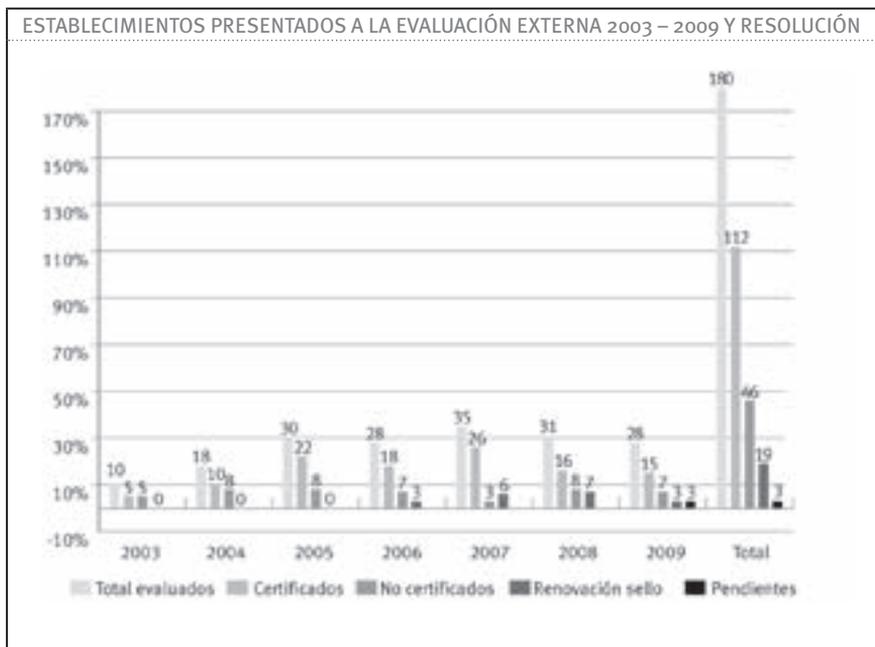
5. EL GRUPO DE ESTABLECIMIENTOS QUE LOGRA TERMINAR EL CICLO DE MEJORA ES VARIADO PERO REDUCIDO

Sostener el proceso voluntario de transformación, llegando hasta la fase final, se vuelve dificultoso para la mayoría, requiriéndose un incentivo mayor que el solo «Sello de Calidad» del Consejo Nacional de Certificación de la Calidad. Durante estos años de vigencia de este sistema de certificación promovido por Fundación Chile se han presentado 180 establecimientos escolares a la certificación. Estos establecimientos, que han recorrido todo el camino de la mejora propuesto, son muy diversos: de básica y media, de distinta dependencia¹³, con poblaciones escolares de distinto nivel de vulnerabilidad y de distintas regiones del país. Justamente, el siguiente cuadro muestra la distribución regional de los establecimientos certificados:



Debe destacarse, como puede apreciarse en el cuadro siguiente que llegar hasta el final del Ciclo de Mejoramiento no asegura que se obtendrá el Sello: hay más de un cuarto de los establecimientos postulantes que han sido rechazados en su solicitud por parte del Consejo de Certificación.

13 Conviene destacar la alta proporción de establecimientos particulares subvencionados que buscan diferenciarse positivamente del resto de la oferta educativa existente, lo mismo que la canalización por esta vía de las intenciones de mejora de ciertos establecimientos municipales tradicionales —que ven una posibilidad de impedir la declinación mayor que está sufriendo la educación pública en términos de matrícula y preferencia ciudadana.



Más generalmente, es necesario detenerse en un aspecto fallido de esta exitosa experiencia: la alta «mortalidad» durante el proceso. En efecto, en acápites anteriores hacíamos ver la masividad del uso de las herramientas de autodiagnóstico: miles de establecimientos las han utilizado. No ocurre lo mismo en las fases siguientes: una proporción bastante menor sigue en la fase de presentación y desarrollo de los planes de mejoramiento y el «embudo» se cierra aún más cuando se trata de presentarse a la certificación. Como puede apreciarse en el cuadro siguiente, la proporción de quienes terminan respecto de los que inician el camino de la mejora es de sólo el 9%. Ello muestra la necesidad de reforzar los incentivos para que los establecimientos finalicen el ciclo¹⁴.

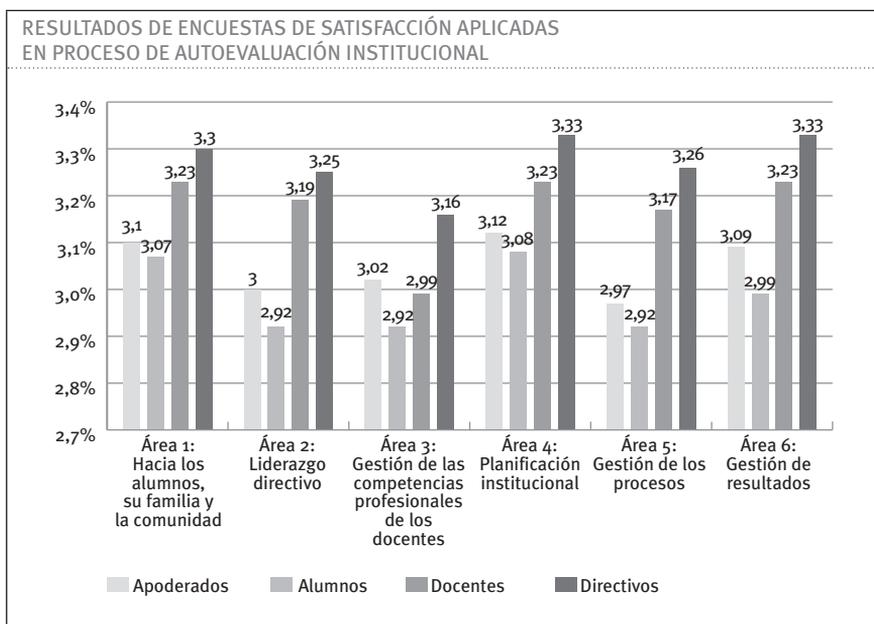
CICLO DE MEJORAMIENTO 2003 - 2009		
	Nº	%
Inscritos para iniciar el Ciclo de Mejoramiento	2050	100
Terminan su Autoevaluación / Plan	1426	70
Se presentan a la Evaluación Externa	180	9
Esc. Certificadas	112	5

14 En otros países se ha logrado una mayor tasa de finalización del proceso mediante una amplia publicidad al sello de calidad, de tal manera de instituirlo como una marca distintiva que permite a quienes la obtienen gozar de un alto prestigio frente a la sociedad. En Chile, hemos instituido recientemente el Premio a la Calidad Gabriela Mistral de manera que los establecimientos certificados puedan contar con una distinción adicional.

6. EL SISTEMA DE CERTIFICACIÓN HA ENTREGADO CONOCIMIENTO ÚTIL AL SISTEMA ESCOLAR

Levantar un sistema de certificación ha entregado conocimiento útil al sistema escolar y no sólo a los establecimientos participantes. Así, la operación de este modelo ha permitido contar con un «diagnóstico consolidado de las escuelas en su conjunto» respecto de los ámbitos más débiles que presentan los establecimientos en su gestión pudiéndose implementar iniciativas de remediación al respecto.

La primera externalidad de un sistema como el presentado es la valiosa información agregada que se puede obtener. Por ejemplo, el siguiente gráfico nos indica el promedio de la «Satisfacción por actor» en relación al «Desempeño de la escuela» en 500 establecimientos en los distintos ámbitos considerados por el Modelo¹⁵.



La información recolectada constituye una fuente directa para iniciar líneas de investigación de variables asociadas a temas de eficacia escolar. Así algunos de los resultados que emergen —y que requieren ser analizados en profundidad— son los siguientes:

- Directivos y docentes poseen un nivel de percepción de los procesos siempre superior a apoderados y alumnos en una matriz general de mejor valoración de parte de *prestadores* que de *usuarios* del servicio educacional.
- Todos los actores coinciden en cuanto a que el «Área 3: Competencias profesionales docentes» es el ámbito débil en la escuela en Chile.

15 Se usa una escala de 1 a 4, siendo 1 el mínimo y 4 el máximo de satisfacción.

- Los apoderados y los alumnos tienen diferencias significativas en la autoevaluación en relación al liderazgo directivo (Área 2), a los Procesos (Área 4) y a la Gestión de Resultados (Área 5) de la escuela, en contraste con una visión más positiva de los profesores y directivos.

Las debilidades en la gestión escolar que se deducen de esta información pueden —y deben— constituirse en foco de atención de los actores del sistema escolar pudiendo derivar en iniciativas de remediación y cambio de la situación existente.

Así, a partir de esta constatación sobre la falta de claridad sobre las competencias profesionales docentes, se desarrolló por parte de Fundación Chile una investigación que dio como resultado el levantamiento de un sistema integrado de competencias que incluyó 12 competencias conductuales o genéricas y 68 funcionales. Las competencias antes mencionadas dan origen a 18 perfiles profesionales entre los que se encuentran el de educadora de párvulos, profesores del primer y segundo ciclo básico y profesores de enseñanza media, director(a), Jefe Técnico Pedagógico y profesionales de apoyo a la labor docente¹⁶.

Adicionalmente, en 2008 se desarrollaron, por encargo del MINEDUC, los perfiles para directivos escolares de manera que el sistema contara con este referente tanto para diseñar programas formativos como para desarrollar futuros instrumentos de evaluación de su gestión.¹⁷

Generados a partir de esta carencia detectada por el sistema de certificación, los perfiles de competencias constituyen hoy por hoy una fuente de información básica del sistema de formación inicial y en servicio tanto de docentes como de directivos¹⁸, teniendo un alto uso por parte de universidades y organismos capacitadores.

7. LA EXPERIENCIA DE CERTIFICACIÓN DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR HA SIDO RELEVANTE PARA UNA «CULTURA DE LA CALIDAD»

El desarrollo de la experiencia de certificación de calidad de la gestión escolar ha sido relevante para introducir una «cultura de la calidad» en el sistema escolar chileno, así como para apoyar a que los establecimientos más pro-activos tengan un modelo para seguir. Sin embargo, su contribución no logrará por sí misma solucionar las deficiencias de muchos establecimientos que brindan un deficiente servicio educativo y que requieren de un sistema prescriptivo que les presione para cambiar —asegurando calidad a los alumnos.

16 Los textos que definen los perfiles y sus competencias asociadas se pueden ubicar en www.gestionescolar.cl

17 En Chile se da la curiosa paradoja de que los docentes de aula del sistema público son evaluados centralizadamente cada 4 años, mientras que los directivos de los establecimientos no cuentan con procedimiento alguno de evaluación (Weinstein). Estos perfiles de competencias probablemente servirán para construir sistemas evaluativos en el futuro próximo.

18 Más antecedentes en «Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar» (Uribe 2007)

La experiencia de instalación de un sistema voluntario de certificación de la calidad de la gestión en los establecimientos escolares ha sido muy beneficiosa para el sistema escolar chileno. Ésta ha permitido impulsar una valoración de la calidad, así como mostrar un modelo concreto (con sus dimensiones y variables) en que los actores educativos pueden visualizar un referente a seguir. No es menor que este referente contenga una visión ampliada de lo que significa «calidad» en un contexto en que tiende a primar una visión reduccionista que sólo considera los resultados de los test de aprendizaje de los estudiantes como significativos —no atendiendo a la importancia de otras dimensiones, como la convivencia o la participación, que resultan estratégicas para la formación escolar. Esta experiencia no ha sido relevante solamente cultural o conceptualmente sino que se ha manifestado en que un 20% de los establecimientos urbanos del país ha ocupado las herramientas que, gracias a las nuevas tecnologías, se han puesto a disposición iniciando procesos de mejora. Igualmente, este referente ha sido validado por diferentes actores nacionales en el Consejo Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar alcanzándose un valioso consenso técnico y político que podrá ser empleado por las nuevas instituciones públicas que se establecerán para resguardar la calidad¹⁹. Por último, esta acción ha tenido una prolífica dimensión formativa perfeccionando a centenares de especialistas en gestión escolar, los que hoy están a disposición de los establecimientos escolares para apoyarles en sus procesos de mejoramiento²⁰.

Sin embargo, esta experiencia, basada en la voluntariedad, no resuelve el problema de la baja calidad crónica de muchos establecimientos y el «camino» que propone, que contiene muchos aspectos de auto-impulso, no es seguible por este tipo de establecimientos²¹. Ante esta «realidad escolar difícil» se requiere propiamente un sistema de aseguramiento de la calidad que fije estándares mínimos que los proveedores del servicio educacional deben obligatoriamente cumplir, sea para acceder al sistema o para permanecer en el mismo. La nueva institucionalidad educacional en Chile ha avanzado recientemente en esta dirección: la calidad del servicio educativo es ahora un derecho exigible por parte de los ciudadanos y es un deber del Estado resguardar el cumplimiento de aquella por parte de los proveedores del servicio. De ahí que puede vislumbrarse un sistema escolar que combinará la exigencia de estándares mínimos de calidad a

19 En particular, la nueva Agencia para la Calidad, institución generada junto con la Superintendencia de Educación en la Ley General de Educación (2009), deberá contar con estándares indicativos para la gestión de las escuelas, los que debieran partir desde esta larga acumulación de conocimientos y dispositivos (Weinstein y Muñoz 2010).

20 Debe anotarse que esta acción formativa resultará especialmente valiosa en el marco de la implementación de la nueva ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) la que, desde el año 2008, entrega recursos financieros adicionales a los establecimientos escolares que atienden a alumnos vulnerables socio-económicamente debiendo ellos implementar planes de mejoramiento para alcanzar ciertos mínimos de calidad en un plazo de 4 años. Estos establecimientos requieren, para poder desarrollar exitosamente sus procesos de cambio, apoyarse técnicamente en instituciones y personas naturales (Bellei) como los que se han formado al alero de la certificación.

21 Estos establecimientos más vulnerables socio-educativamente requieren un apoyo externo sostenido en el tiempo que les ayude a generar las capacidades de base a partir de las cuales pueden iniciar dinámicas auto-sostenidas de mejora continua (McMeekin).

cumplir por todos los establecimientos escolares junto con la apertura a la certificación voluntaria en modelos de calidad más exigentes, una meta que probablemente perseguirán aquellos proveedores del servicio educativo que no se conforman sólo con superar los mínimos fijados y que buscan convertirse en líderes dentro de la enseñanza chilena.

BIBLIOGRAFÍA

- Bellei, Cristián. *Asistencia técnica educativa en Chile: ¿aporte al mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: CONICYT – FONDEF - Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, 2010.
- Consejo Nacional de la Gestión Escolar. www.consejogestionescolar.cl/interior.htm
- Fullan, Michael. «El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizajes» en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.6, Universidad de Granada, 2002, pp.1-14.
- Gestión y Dirección Escolar de la Calidad. www.gestionescolar.cl
- 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*, 4(4e), 2006, pp.39-64.
- McMeekin, Robert (2006) «Acreditación, *accountability* y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables» en *Revista Pensamiento Educativo*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol.39, n.2, pp.237-53.
- Montero, Rodrigo y Claudio Thieme. *Resultados del estudio evaluación de impacto del «Sistema de autoevaluación y certificación de la calidad de la gestión escolar de la Fundación Chile»*. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009. Disponible en www.gestionescolar.cl/UserFiles/P0001/File/Ev%20de%20impacto%20oresumen%20ejecutivo.pdf
- OCDE. *Improving School Leadership: Volume 1: Policy and Practice*. 2008. Disponible en www.oecd.org/dataoecd/32/12/44374889.pdf
- OCDE. «Climbing on Giants Shoulders: Better Schools for All Chilean Children» en *Economic Survey of Chile*, OCDE, 2010, pp.103-38. Disponible en www.oecd.org/document/43/0,3343,en_2649_34571_44434283_1_1_1_1,00.html
- TALIS. «Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS» en *Leading to Learn: School Leaderships and Management Styles*. TALIS, 2009, pp.189-205. Disponible en www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/internacional/talis_2009_informe_esp.pdf
- UNESCO-LLECE. «Avance de los Estudios de Factores Asociados SERCE» en Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, 2008, en pp.151-70. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>
- Uribe, Mario. «Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile» en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.5(5e), 2007, pp.149-56. Disponible en www.rinace.net/arts/vol5num5e/art21.pdf.
- Uribe, Mario. «Aplicaciones de un Modelo de Gestión Escolar de Calidad: de la teoría a la práctica» en *Organización y Cambio en las organizaciones educativas*, vol.5, ICE-Universidad de Deusto Bilbao, 2008, pp.915-47.
- Weinstein, José. «Liderazgo educativo. Asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena» en *Revista Estudios Sociales*, n.117, CPU, pp.123-49. SIMCE, 2009.
- Weinstein, José y Gonzalo Muñoz, Gonzalo. «Una agenda para la calidad de nuestra educación», en *Fundación Dialoga*. Disponible en www.dialoga.cl/content/view/full/838270/UNA-AGENDA-PARA-LA-CALIDAD-DE-NUUESTRA-EDUCACION.html
- Weinstein, José y Gonzalo Muñoz. «Calidad para todos: la Reforma Educacional en el punto de quiebre» en Bascañán, Carlos, Germán Correa, Jorge Maldonado y Vicente Sánchez (eds.) *Más acá de los sueños, más allá de lo posible: La concertación en Chile*, vol.2, LOM. Santiago de Chile, 2008, pp.299-341.

Recibido el 14 de junio de 2010.

Aceptado el 30 de setiembre de 2010.

Políticas educativas en el Cono Sur: dimensiones críticas del cambio, de Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone (compiladores). Montevideo: Grupo Magro Editores, 2010. 232 págs.

El estudio de las políticas educativas constituye un subcampo en claro proceso de emergencia en el heterogéneo ámbito de las Ciencias de la Educación. Con aportes de larga data en otras zonas, en Uruguay la producción de trabajos en esta área comenzó a mediados de los noventa y ha cobrado un perfil de mayor realce muy recientemente, en el último lustro. Hoy el término «políticas educativas» parece estar en boga y el libro compilado por Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone se inscribe justamente en esta tendencia.

Se trata de una obra colectiva que reúne trabajos de una serie de autores con destacada trayectoria en la educación latinoamericana, varios de los cuales han conjugado la vida académica con la gestión de políticas y programas educativos, con la riqueza de perspectivas que dicha conjugación implica. A través de siete artículos y una presentación, el libro aborda cinco temas que, como se anuncia en el subtítulo, constituyen dimensiones ciertamente críticas del cambio educativo en América Latina: la cuestión docente, la integración social, la evaluación de la calidad educativa, los vínculos entre educación y la cultura digital, y la relación entre la calidad de la política y la generación de políticas educativas.

En el tratamiento de estas dimensiones se hace referencia a una variedad de políticas educativas: políticas de

formación docente, políticas de profesionalización docente centradas en las condiciones laborales de maestros y profesores, políticas curriculares, políticas institucionales en general y referidas al gobierno de la educación en particular, políticas de evaluación de la calidad educativa, políticas de equidad educativa.

En algunos artículos tales referencias se sustentan en un bagaje teórico muy rico, como en el texto de Rafael Bayce sobre educación inclusiva que cuestiona fuertemente esta corriente sobre la base de un amplio abanico de teóricos sociales, o en el de Cristián Cox que mira la actual agenda educativa chilena con categorías provenientes del análisis clásico de las políticas públicas. En otros artículos cobra particular relevancia la sistematización de la evidencia empírica disponible sobre la realidad educativa de la región. Así, Gustavo Cosse estudia la complejidad de la evaluación internacional de la calidad educativa a partir de los datos de PISA y TIMMS, en sus diversas ediciones. A su vez, en su abordaje sobre los vínculos entre educación y cohesión social, Francisco Piñón parte de las estadísticas procesadas y difundidas por SITEAL (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina).

Tomado en su conjunto, el libro constituye un aporte a la comprensión de las políticas educativas en tanto políticas públicas al considerar —aunque no de forma sistemática— tres dimensiones claves: el contenido de las políticas, su proceso y su institucionalidad.

En la primera dimensión, los artículos no avanzan en la definición de posibles líneas de política pero sí precisan cuáles son algunos de los principales problemas que las políticas debieran enfrentar en nuestros países: la transformación de las prácticas docentes (Cox), la

incorporación por parte de la escuela de un modelo de comunicación cercano a la cultura digital (Fainholc), la fragmentación social (Piñón). Por su parte, sin llegar a enunciar políticas específicas, Denise Vaillant adelanta cuatro factores que deben ser considerados a la hora de reformular las políticas docentes: la creación de entornos profesionales facilitadores, la implantación de formación de calidad, la evaluación que retroalimente la tarea y la valoración social. En igual plano se posiciona Cosse cuando recomienda fortalecer las instancias nacionales de evaluación de la calidad educativa porque ellas facilitan la incorporación de los rasgos de funcionamiento del sistema educativo y del contexto social como factores explicativos de los resultados educativos.

En cuanto al proceso de las políticas educativas, Javier Hermo y Cecilia Pittelli examinan cómo operó el déficit de participación de la sociedad civil en general y de los docentes en particular en la reforma argentina de los noventa: «El Estado se mostró ineficiente y débil para liderar un proceso de reforma que necesitaba de grandes consensos y metas de cara al futuro y que enriquecieran el debate del tan promocionado Congreso Pedagógico» (88).

En esta dimensión procesual resulta particularmente esclarecedor el artículo «Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la política» de Cristián Cox, quien profundiza en la incidencia de las condiciones políticas sobre la generación y la implementación de las políticas educativas, con especial referencia a la situación de Chile a partir de la Administración Bachelet. Sin tapujos, frente a un tema que suele desatar resistencias en algunos actores educativos, el autor señala que «las dos agendas que enfrenta el país en educación al

aproximarse el Bicentenario demandan una alta capacidad de respuesta del sistema político. Esta dimensión poco examinada de la «política educacional» es, sin embargo, clave. Al final, la calidad de las nuevas regulaciones y programas que se concuerden, como la coherencia del conjunto, dependerá decisivamente de «la política», es decir de las relaciones entre Gobierno y Oposición, de los partidos, y la calidad del proceso de generación de leyes» (201).

Respecto a la tercera dimensión, la institucional, Cosse presenta una excelente sistematización de los hallazgos de la investigación reciente respecto a la opaca relación entre descentralización y calidad de la educación, al tiempo que Cox resume la agenda institucional que quedó planteada en Chile a partir del año 2006 cuando el movimiento estudiantil y la reunión del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación actuaron como factores catalizadores del largamente postergado debate sobre los aspectos institucionales y regulatorios del sistema educativo.

En suma, el libro compilado por Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone aporta a la creciente acumulación en el campo de las políticas educacionales, además de servir de insumo a quienes trabajan en algunas de las temáticas específicas tales como inclusión, evaluación educativa, entre otras. Adicionalmente, puede marcarse como virtud del texto la confianza que transmiten varios de los artículos en cuanto a las posibilidades de transformación de la educación latinoamericana en el siglo XXI, confianza ligada al reconocimiento de la escuela como un producto histórico, resultante de la interacción entre actores sociales y políticos, ideologías, visiones pedagógicas.

Sin perjuicio de lo reseñado, cabe señalar que, con las reformas educativas de los noventa como telón de fondo de la reflexión de la mayor parte de los autores, el libro podría haber precisado con claridad el alcance dado a la noción de «política educativa» de forma de evitar el riesgo de «estiramiento conceptual» —usando la conocida expresión de Giovanni Sartori—, de pérdida de especificidad del concepto. Ello sucede en capítulos como el de inclusión educativa —focalizado en dicho paradigma sin mayores referencias a las políticas educacionales— o el referido a la cohesión social —centrado en los desafíos

educativos para la cohesión, no en las políticas que podrían conducir a dicho objetivo.

También podría haber avanzado en una lectura transversal de las políticas presentadas y/o profundizado en la justificación de por qué la cuestión docente, la fragmentación social, la cultura digital, la medición de la calidad educativa y la relación entre el sistema político y el educativo pueden ser calificados como puntos críticos en los procesos de cambio de la educación latinoamericana.

María Ester Mancebo
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Evaluación de los Aprendizajes. Un enfoque basado en competencias de Julio Herminio Pimienta Prieto. México: Pearson Prentice Hall, 2008. 144 págs.

El autor nació en Cuba y en 1993 obtuvo la nacionalidad mexicana. Inició sus estudios en el Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona de La Habana y los finalizó en la Escuela Normal Superior F.E.P. de la Ciudad de México. Licenciado en Educación con especialización en Matemática y doctorado en Educación («Diagnóstico, Medida y Evaluación de la Intervención Educativa») en la Universidad Anáhuac (México), Pimienta se desempeña actualmente como Profesor

Investigador de Tiempo Completo y Coordinador Académico del Programa Doctoral «Diagnóstico y Evaluación de la Intervención Educativa» (MIDE) en la Facultad de Educación de la Universidad Anáhuac. Al momento cuenta con una vasta trayectoria como consultor y como docente en Educación Media y en Educación Superior (grado y post grado) en las áreas de Matemática, Didáctica y Evaluación Educativa, entre otras. Además ha escrito varios libros y artículos en relación a estas disciplinas desde un enfoque constructivista y en la línea de una educación por competencias.

El libro *Evaluación de los Aprendizajes: un enfoque basado en competencias* ofrece orientaciones para diseñar instrumentos para evaluar los aprendizajes de los alumnos en el marco de un currículo basado en competencias. Su

autor entiende que esto es fundamental porque, si bien en México se está trabajando en la planificación por competencias, no se han atendido desde la misma perspectiva los procesos de evaluación. Este libro tiene el propósito de servir de guía a las demandas surgidas en la práctica de la evaluación en el aula. En él se recogen los intereses manifestados por los docentes con los cuales ha interactuado luego de que, en 2005, se editara su libro *Metodología Constructivista: guía para la planeación docente*. En palabras del autor: «en los últimos años he tenido la fortuna de acercarme a una cantidad considerable de profesores, y muchos de ellos me han comentado la necesidad de algo que sea «como una guía» para diseñar las evaluaciones. [. . .] Aunque cuidé las referencias y las citas durante todo el desarrollo del trabajo, de ninguna manera he pretendido que este sea un libro de consulta» (ix).

La obra está organizada en cuatro capítulos y un anexo. En el primero, «Brevisísima introducción a la evaluación educativa», se aborda la historia de la evaluación conceptualizando los modelos preponderantes en cada etapa y señalando su carácter procesual. En el segundo, «La evaluación del aprendizaje de los estudiantes», se ofrece en primera instancia un marco de referencia para la evaluación en el aula estableciendo puntos de relación con el currículo basado en competencias que se ha implementado en casi todos los niveles del sistema educativo mexicano. Luego se detallan los procedimientos para evaluar los aprendizajes, describiendo las fases del proceso de evaluación en el aula. El tercer capítulo «¿Cómo evaluar los aprendizajes de los estudiantes?» detalla y ejemplifica métodos y recursos posibles de aplicar en la evaluación en el aula.

El cuarto, «Ejemplos de pruebas para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes» ofrece una muestra de instrumentos para recabar la información, aplicables en las aulas de los diferentes niveles del sistema educativo. En el Anexo se hace un replanteo de la evaluación del aprendizaje en el nivel de educación preescolar y se recogen las reflexiones del autor a partir de los intercambios realizados con educadoras de México y de cinco países de Centro América (Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua).

El aporte principal del trabajo es la orientación a los docentes en las formas de aplicar en su práctica de aula varios conceptos fundamentales sobre la evaluación del aprendizaje que, si bien suelen ser muchas veces manejados a nivel declarativo, no siempre se ven plasmados en las acciones con los estudiantes. Según el autor, el concepto «Evaluación como instrumento de mejora» se concreta a partir del momento en que los actores toman el control de sus aprendizajes haciendo uso adecuado de las informaciones que van obteniendo. En este sentido plantea que, a partir de los resultados de la evaluación, los alumnos deberían poder responder a preguntas tales como «¿Por qué obtuve este resultado y no otro? ¿Por qué aunque parecen iguales los resultados, al comparar mi examen con los de otros compañeros, mi respuesta no es aceptada? ¿Qué debo hacer la próxima vez?» (28). Por su parte, los profesores deberían contestar interrogantes del tipo: «¿Por qué han obtenido esos resultados mis alumnos? ¿Es correcta la metodología que utilicé? ¿Estoy planeando las sesiones conscientemente? ¿Estoy evaluando con la técnica y el instrumento adecuados? ¿Estará bien construido el instrumento utilizado? ¿Estoy evaluando lo que he contribuido

a desarrollar? ¿Evalúo atendiendo al programa de estudio o a mi «vasta experiencia»? ¿Diseñé una nueva evaluación, o simplemente apliqué la misma del año pasado?» (28).

Otro concepto es el del «Carácter procesual de la evaluación en el aula». Al centrar la evaluación en los aprendizajes de los alumnos en el marco del desarrollo de competencias, se reconocen seis fases en el proceso a llevar a cabo por el docente que, según indica el autor, se inicia en la determinación de los propósitos y finaliza en la toma de decisiones a partir de los resultados. Este aporte se complementa con la descripción de cinco procedimientos para llevar a la práctica la tarea de evaluar a los alumnos. Muy oportunamente pone el énfasis en la importancia de trabajar a partir de tablas de especificaciones, dado que ellas son instrumentos muy pertinentes para garantizar que las tareas que se proponen a los estudiantes involucren todas las competencias a evaluar y, a la vez, impliquen poner en juego diferentes niveles de complejidad cognitiva. Además, se destaca el hecho de que, en el texto, se ofrezcan orientaciones prácticas para que los docentes aborden tareas de metaevaluación.

El libro también hace un recorrido bastante amplio por distintos tipos de instrumentos para recabar la información sobre el aprendizaje de los alumnos: guías de observación, de entrevista, de autoevaluación y de coevaluación; cuestionarios; escalas; pruebas objetivas, de respuesta construida y de desempeño; proyectos; portafolios. Además se ofrecen ejemplos de pruebas de diferentes niveles de complejidad cognitiva («nivel de asimilación del conocimiento» en palabras del autor) para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), para la media superior y para la educación

superior. Algunas son extraídas de los estudios nacionales e internacionales de evaluación estandarizada de aprendizajes. (Al respecto de estos ejemplos, es necesario señalar la existencia de un error en la propuesta de evaluación sobre el tema «Figuras planas» que aparece al final de la página 97. La tarea pide trazar un rectángulo que contenga la mitad del área del que se presenta: 16cm^2 . Sin embargo, tanto en la solución que se ofrece como en el detalle del procedimiento a seguir para obtenerla se alude a un rectángulo cuya área es la cuarta parte de la figura dada: 4cm^2).

El carácter instrumental que el autor atribuye a su libro y la cantidad de temas relevantes que plantea sobre la evaluación de aprendizajes en el aula quizás sean algunas de las causas por las que el lector observe la ausencia de ciertas especificaciones en el trabajo. Hubiera sido muy útil agregar a esta «guía» orientadora para el docente datos sobre algunas formas prácticas para promover el uso de los resultados con sentido formativo. Así el autor expresa: «¡Cuántas veces después de entregar las «evaluaciones» (simples exámenes) a los estudiantes, no realizamos ni el mínimo comentario!» (27), expresión que señala un hecho bastante común en las aulas. Sin embargo, el texto no hace aportes concretos al respecto de posibles formas para hacer buenas devoluciones a los alumnos con el fin de orientar los procesos de autorregulación de sus aprendizajes. Cuando se trata el tema de la validez de la evaluación se focaliza en la validez del contenido de los instrumentos, sin detenerse a tratar la validez del uso de los resultados, aspecto que contribuye especialmente a la evaluación para la mejora de los aprendizajes. De la misma forma, al hablar de la confiabilidad del instrumento de evaluación, el

autor plantea que las calificaciones pueden estar afectadas por la subjetividad del evaluador porque «no hay claridad en los criterios de evaluación» (32). No obstante, al aludir a los referentes para la evaluación, solamente hace mención a las competencias establecidas en los currículos sin poner ejemplos de qué se puede hacer para garantizar que, a partir de ellas, se logre dar carga conceptual a las escalas de calificación que se aplican en el aula, hecho fundamental para asegurar que las valoraciones otorgadas por diferentes colegas sean consistentes. (Cabe señalar que estamos en conocimiento de que en 2010, Jorge Pimienta Prieto, en coautoría con Sergio Tobón Tobón y Juan Antonio García Fraile, publicó el

libro *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* cuyo capítulo 4 dedica un apartado al tema del pasaje de las competencias a los criterios y las evidencias para establecer valoraciones consistentes).

De todas maneras, la obra ofrece interesantes insumos a los docentes para que los apliquen en forma inmediata a los procesos de evaluación de sus estudiantes. A la vez da pistas para seguir profundizando en ellos en la búsqueda de la mejora continua a partir de la reflexión y el intercambio sobre las prácticas en el aula.

Beatriz Picaroni

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

La escuela enredada. Formas de participación escolar en la sociedad de la información, de Ángel San Martín Alonso. Barcelona: Gedisa, 2009. 286 págs.

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Valencia, el autor es investigador y productor de audiovisuales educativos siendo la relación entre la escuela y los medios audiovisuales uno de los principales temas abordados por San Martín en su producción previa.

El texto aborda un tema de indiscutible actualidad: el avance en el acceso a

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la sociedad en general y en los centros educativos en particular y la compleja relación de éstos con aquéllas. Esta especial relación se nos prefigura en la alusión al «enredo» del título. El libro es un intento de reflexionar acerca de esta relación y de cuáles podrían ser las claves para lograr en algún grado su «desenredo».

Conviene explicitar, en primer lugar, que cuando el autor alude a «la escuela» se está refiriendo genéricamente tanto a la primaria como a la secundaria, dado que el término en nuestro contexto está en general reservado a la primera. En segundo lugar, y en la misma línea de poner en juego el contexto local, quisiera explicitar que la perspectiva desde la cual

reseño y valoro este libro no está centrada solamente en sus contenidos sino justamente en su pertinencia y potencial para el contexto uruguayo al cual pertenece la mayor parte de los lectores de esta revista y a cuyas interrogantes interesa saber en qué grado podría responder este libro.

El autor toma como punto de partida el dilema que resulta de un doble reconocimiento: por una parte, que la educación para el uso significativo de las TIC forma parte de la misión reconocida de y por los centros educativos y, por otra parte, que éstos estarían fracasando ostensiblemente en obtener buenos resultados al respecto. Partiendo de este punto (del cual el status de verdad, al menos de la primera constatación, podría ponerse en cuestión), el autor se pregunta acerca del cómo y por qué de los escasos frutos de la relación entre escuelas y tecnologías (computadoras e Internet pero también cine, fotografía, TV y otras) y sugiere que buena parte del problema radica en la producción de discursos difícilmente reconciliables entre el mundo de las tecnologías y el de los centros escolares. Anclado en la modernidad el último, un emergente de la modernidad tardía el primero, el encuentro de estos dos mundos en el seno de la escuela genera más puntos de fricción que sinergias valiosas para el aprendizaje.

Un mérito importante de la obra es, a mi entender, el intento de posicionamiento del autor al margen de dicotomías maniqueas de rechazo categórico de la presencia de las tecnologías en la educación versus su incorporación acrítica: el libro postula que, para que la escuela pueda responder a su compromiso social, político y cultural, debe asumir desde el currículo las dimensiones epistemológicamente más valiosas del discurso de los nuevos medios.

El desarrollo del libro parte del frecuentemente criticado énfasis que diversos estudios han puesto en la cuantificación de los recursos tecnológicos disponibles en las escuelas, en detrimento del estudio de qué hacen efectivamente docentes y alumnos con ellos. Si bien este es un aspecto relevante, y resulta innegable a nivel mundial la escasez relativa de estudios que «abran la caja negra» de las prácticas en los centros escolares (y no sólo en lo tocante al uso de las tecnologías), el autor dedica bastantes más páginas que las necesarias a dejar en claro el punto incluyendo una cartografía —por él mismo catalogada de «imposible»— de la dotación de recursos en las comunidades autónomas españolas, que el lector puede eludir con tranquilidad.

Para ir más allá de esta cuantificación de recursos, entonces, el autor propone una categoría de análisis que permita adentrarse en las prácticas y discursos de los agentes escolares y pensar la relación de las escuelas con las TIC: «formas de participación escolar en la Sociedad de la Información», categoría que resulta interesante, aunque un tanto laxa en su pretensión de ser abarcativa: «A estas actuaciones, en la mayoría de las ocasiones bastante alejadas de lo estrictamente curricular, las denominamos «formas de participación», formas en las que tiene cabida la pluralidad de acciones realizadas por los agentes con el material tecnológico a su alcance, dentro o fuera del aula y de manera continuada u ocasional. Estas actuaciones, no siempre inspiradas por el proyecto educativo de centro, a veces tienen que ver con propósitos didácticos, mientras que otras muchas son actividades extracurriculares» (63). A lo largo de los capítulos del libro calibrará el lector el rendimiento heurístico de esta

categoría para captar y explicar la pluralidad de prácticas que desarrollan los actores escolares en torno a las tecnologías, así como las estructuras significantes puestas por ellos en juego. Esta primera parte del libro (titulada «Producción de ciudadanía y activismo social con los medios») aborda además tópicos como la formación del profesorado, la creación de materiales didácticos multimedia, las implicancias de la incorporación de las TIC para la gestión de los centros escolares, el lugar «juego» en el aprendizaje y los riesgos de la lógica de concursos, festivales y exhibiciones (este último siendo otro de los puntos que resulta, previsiblemente, de relativo interés para el contexto local). Quisiera destacar también el concepto de «brecha digital endógena» al que se dedica un apartado.

Este concepto alude, por oposición a la brecha entre quienes tienen y no tienen acceso a las tecnologías, a la brecha o distancia que media entre el sujeto y los artefactos que maneja. El autor se pregunta, por ejemplo, si puede la mente del usuario apropiarse de los cambios tecnológicos al mismo ritmo en que éstos se producen y cuáles son las implicancias de que «la mayoría de los usuarios se quede en la superficie porque no puede acceder a la estructura opaca de las máquinas». Si bien es argumentable que sea relevante conocer la estructura interna de las máquinas para hacer un uso significativo de ellas a nivel de usuario (este desconocimiento recorre toda nuestra relación con todos los «sistemas expertos» en los cuales vivimos inmersos) sí considero interesante la propuesta de analizar la brecha entre los sujetos, sus conocimientos y los artefactos tecnológicos como aproximación a su capacidad para interactuar con ellos en forma significativa o adaptarlos al logro de objetivos propios.

El desarrollo de la sección tiene una clara veta crítica, en especial respecto a las lógicas mercantiles de introducción de las tecnologías en la educación o la incorporación de nuevos actores corporativos en el universo educativo siendo la titulación de los diferentes apartados francamente irónica. Aún así, como adelantábamos, uno de los méritos de la perspectiva del autor reside en que, al mismo tiempo que advierte acerca de los riesgos mencionados o pone en duda nociones apriorísticas acerca de los beneficios de las TIC para la mejora del aprendizaje curricular y otras bondades atribuidas, también rescata las dimensiones valiosas de la innovación tecnológica y educativa, la importancia de innovar a través de la alfabetización en medios, la pertinencia de reducir las brechas de sentido y de experiencias entre jóvenes y adultos o el valor de utilizar el potencial lúdico y la interactividad de los medios a favor del aprendizaje.

La segunda parte de la obra aborda la «Refundación organizativa de los centros escolares». Partiendo de que la presencia de las tecnologías en los centros educativos puede producir cambios profundos en su estructura y organización interna, el autor se propone reflexionar en torno al tema haciéndolo primero desde una perspectiva que se podría denominar «macro» para adoptar luego un enfoque más «micro». Es así que los primeros capítulos de esta segunda sección están enfocados a las políticas educativas implementadas por las administraciones de las comunidades autónomas españolas y cómo ellas inciden en el uso dado a las TIC. Más allá de la escasa transferibilidad de buena parte de lo analizado en estos capítulos, es posible rescatar aspectos pertinentes para la reflexión general tales como el

impacto de la cantidad y calidad de la formación dirigida al cuerpo docente para el uso de las TIC, la veta claramente política de las apuestas por el software libre o el privativo y los tiempos y modalidades de incorporación de las TIC en la educación así como su vinculación —o ausencia de ella— con los contenidos curriculares.

Puede resultar de mayor interés a nivel local la perspectiva «micro» de los últimos capítulos, donde el autor se adentra en las prácticas y discursos contruidos a nivel de los centros educativos en torno al uso de las TIC, el modo en que su adopción afecta la organización escolar y su papel como instrumento de enseñanza y aprendizaje. La reorganización de los espacios físicos en las escuelas, los cambios en las condiciones de trabajo y los diferentes posicionamientos discursivos de los actores clave son objeto de reflexión en esta parte del libro, que brinda un panorama de cuán «enredada» se encuentra realmente la escuela en el proceso.

El libro finaliza dejando en claro, en forma más o menos explícita, que la crisis de sentido que atraviesan los sistemas educativos está lejos de deberse principalmente a la introducción de las TIC. En lugar de esto, junto con las contradicciones que éstas exacerban, se encuentra la oportunidad de encontrar un puente con los jóvenes y de redefinir el contrato entre escuela y la sociedad incluyendo la «ciudadanía digital», preguntas que quedan planteadas hacia el final: «¿Es posible articular coherentemente la dispersión de actividades fomentadas por los distintos medios y tecnologías de la información con las más cohesionadas de los ámbitos escolares? ¿Con qué arquitectura conceptual y metodológica se dota a los estudiantes para que aprovechen en su formación las múltiples oportunidades que les brinda la SI [Sociedad de la Información]?» (265).

Ana Laura Martínez

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Normas de presentación de originales

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una publicación anual 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 referentes a la educación, a la sociología de la educación y a la historia de la educación. Se pueden presentar:

- Artículos originales de investigación que traten investigación original o una actualización o discusión teórica de relevancia. Extensión aproximada de 9000 palabras.
- Ensayos sobre uno o más informes publicados en el área de la educación por instituciones, organismos o congresos de educación. Extensión aproximada de 2500 palabras.
- Ensayos bibliográficos sobre dos o más libros editados recientemente y vinculados entre sí por una temática común. Extensión aproximada de 2500 palabras.
- Reseñas bibliográficas de un solo libro recientemente editado. Extensión aproximada de 1500 palabras.
- Reseñas de tesis recientemente aprobadas. Extensión aproximada 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 a estas posibilidades:

1. Publicar tal como está
2. Publicar con sugerencias
3. Publicar con modificaciones
4. 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 planteen sugerencias o 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 o inglés, a doble espacio en letra Arial 12 en archivos «.doc» o «.rtf».
- Los autores deben adjuntar un cv abreviado con sus datos personales, dirección electrónica de contacto, su trayectoria profesional e institucional y sus publicaciones recientes.
- Los artículos deben incluir el título del trabajo, nombre del autor (o autores) y su afiliación institucional, además de un **resumen de 120 palabras de todo el artículo junto con una selección de cinco palabras clave. Resumen y palabras claves 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 a 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 artículo en un libro de artículos:

Ossandón, José. «Objeto pedagógico perdido, exclusión en la inclusión educativa» en Farías, Ignacio y José Ossandón (eds.) *Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL, 2006, pp.71-100.

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/>

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

Fecha límite de presentación: 1 de junio de 2011

EDUCACIÓN

Facultad de Ciencias Humanas

- Departamento de Didáctica y Currículo
- Departamento de Gestión y Políticas Educativas
- Departamento de Educación No Formal
- Instituto de Evaluación Educativa
- Programa de Educación en Valores
- Programa de Gobierno de la Educación
- Programa de Estudios en Educación Superior
- Programa de Calidad Educativa
- Programa NTIC en Educación



Carreras de grado

- Licenciatura en Educación Inicial
- Licenciatura en Educación con opción en Educación Social
- Licenciatura en Educación con opción en Tiempo Libre y Recreación

Tecnicaturas

- Tecnicatura en Educación Social
- Tecnicatura en Educación para el Tiempo Libre y la Recreación

Maestrías, Postgrados y Diplomas

- Gestión de Centros Educativos
- Dificultades del Aprendizaje del Lenguaje y de Razonamiento
- Educación en Valores
- Orientación Educativa
- Diseño y Desarrollo Curricular
- Docencia Universitaria
- Evaluación del Desempeño Docente
- Evaluación de Aprendizajes
- Evaluación de Sistemas Educativos

ucu.edu.uy



Universidad Católica
DAMASO A. LARRAÑAGA • URUGUAY

Facultad de Ciencias Humanas:
Área Educación
Avda. 8 de Octubre 2738
Tel.: 2487 2717 ints.: 220 y 369
fch@ucu.edu.uy