

PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Año 2. Número 2. 2009

PÁGINAS DE EDUCACIÓN es una revista arbitrada de frecuencia anual de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay.

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

EDITOR

LEANDRO DELGADO
ledelgad@ucu.edu.uy

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

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 INTERNACIONAL

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.)

SÉRGIO FRANCO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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
Teléfono: +598 (2) 400 1685
info@monocromo.com.uy

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

ISSN: 1688-5287. Depósito Legal: 350402

IMPRESO EN URUGUAY - PRINTED IN URUGUAY

PRESENTACIÓN

En este segundo número de Páginas de educación los trabajos seleccionados abordan temas a veces comunes, otras vinculados en más de un asunto. Varios de ellos presentan los resultados de investigaciones, conferencias y reflexiones referidas, en mayor o menor medida, a la inclusión educativa. Cercanos a estos temas, también se reflexiona sobre los niveles de competencia por encima de las diferencias sociales, sobre los problemas diversos que enfrentan los maestros en las formas en que realizan evaluaciones y devoluciones así como las representaciones y los significados que los propios estudiantes atribuyen a su conflictivo pasaje por la escuela. Las relaciones entre maestros y aprendices del Montevideo colonial quizá sirva también para poner en perspectiva la necesidad de reflexionar sobre políticas de educación en una sociedad que, como la actual, atravesaba profundas transformaciones sociales y culturales.

A partir del caso mexicano, el artículo de Felipe Martínez Rizo se pregunta sobre las posibilidades de que la escuela logre que todos los niños alcancen mayores niveles de competencia por encima de las diferencias sociales. Esta reflexión discute los diferentes enfoques de la investigación educativa en un panorama amplio que abarca los últimos sesenta años de acuerdo con una presentación actualizada y pormenorizada de la bibliografía disponible. Al mismo tiempo aborda, entre otros, el problema de la repetición escolar planteando la relevancia que tienen los aspectos pedagógico-institucionales en la búsqueda de acciones alternativas.

La inclusión educativa es el tema central del artículo de Denise Vaillant, quien realiza un análisis comparativo de los programas de reingreso en la educación básica de tres países latinoamericanos (México, Colombia y Uruguay). El artículo discute las formas en que se puede favorecer la inclusión educativa en un contexto de transformaciones sociales y económicas que incluyen situaciones de segregación y pobreza. También reflexiona sobre cómo desarrollar programas que puedan alcanzar a los niños y jóvenes de los sectores más vulnerables. En este análisis comparado se identifican problemas comunes y ventajas comparativas que pueden orientar las iniciativas del reingreso.

Pedro Ravela discute las consignas de los maestros para evaluar el aprendizaje, las formas de devolución a los estudiantes y el uso de las calificaciones a partir de los datos recogidos en una investigación en aulas de sexto grado en ocho países de América Latina, investigación fundamentada en un recorrido amplio de la bibliografía. El análisis señala varias críticas tales como la descontextualización de las evaluaciones, la confección de devoluciones sin un carácter formativo y la existencia de calificaciones que carecen de significado para el alumno. Además de la amplitud del enfoque entre la teoría y la evidencia de la investigación, el artículo hace un énfasis particular en la figura del maestro.

A contrapelo de los estudios que presentan y se enfocan en la crisis de la escuela secundaria, el estudio de Paola Llinás en cuatro jurisdicciones argentinas revela, a través de diferentes niveles de reflexión, las diversas significaciones atribuidas por los propios estudiantes a su propio pasaje por la escuela. En este sentido, la autora establece y sistematiza diferentes niveles de sentido que surgen de la investigación y que enriquecen y problematizan la reflexión sobre las percepciones atribuidas a la escuela secundaria, niveles donde prevalecen sentidos comunes y compartidos por encima de las discontinuidades y fragmentaciones.

En un exhaustivo análisis de fuentes, Nelson Pierrotti aborda el mundo de la enseñanza de oficios en Montevideo colonial a través de un manejo profundo de muy diversas fuentes de la época: cartas, testamentos y reportes de diversa naturaleza presentan las complejas e intrincadas relaciones entre trabajo y enseñanza, entre maestro y aprendices, entre maestro y padres del aprendiz. Esta investigación indaga también en las características socioculturales de la vida colonial, la cual se presenta dinámica y cambiante previendo y controlando la educación a través de regulaciones muy precisas.

La inclusión educativa también es presentada por Renato Opertti y Yajahyda Guillinta en una reseña sobre la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) cuyo título fue «Educación inclusiva: un camino hacia el futuro». Los autores presentan las definiciones, plantean los objetivos, describen los contextos y aventuran los alcances de la educación inclusiva a través de la presentación de las numerosas actividades que se llevaron adelante en esta conferencia. También presentan las conclusiones del encuentro, entre las que se destaca la necesidad de considerar la cuestión de la educación inclusiva como un eje transversal a considerar en todo el sistema educativo.

Finalmente, Lilián Bentancur reseña la tesis de maestría de Lidia Baracchini acerca del llamado «portafolio del alumno», una de las modalidades de evaluación incluidas en la reforma educativa de 1996 en Uruguay. La reseña destaca el aporte de una investigación cualitativa en el área de la mejora escolar que señala los factores individuales e institucionales que inciden en los alcances y limitaciones de esta modalidad de evaluación la cual, además de sus resultados, presenta un estado de la cuestión relevante para quien requiera de una actualización en el campo.

Con este número finaliza la presentación de una serie de fotografías del archivo fotográfico Garmendia de la Universidad Católica, iniciada en el número 1, referida a diferentes ámbitos de la educación en las primeras décadas del Uruguay del siglo XX. Como en la serie anterior, la selección permite reflexionar desde la información visual sobre las características de la educación de una sociedad en crecimiento a la que tradicionalmente se accede desde el documento escrito.

L.D.

CONTENIDO

ARTÍCULOS

- 7 *¿Puede la escuela reducir las desigualdades del rendimiento?*
FELIPE MARTÍNEZ RIZO
- 29 *Colombia, México y Uruguay: el reingreso educativo en clave comparada*
DENISE VAILLANT
- 49 *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la
evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*
PEDRO RAVELA
- 91 *Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria:
percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas*
PAOLA LLINÁS
- 115 *La enseñanza de los oficios en el Montevideo colonial (1726 a 1830)*
NELSON PIERROTTI

CONFERENCIA

- 137 *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación:
«Educación inclusiva: el camino hacia el futuro».*
RENATO OPERTTI Y YAJAHYDA GUILLINTA

TESIS

- 151 *Factores individuales e institucionales en la implementación de
una innovación: la introducción del portafolio del alumno en los
liceos de Ciclo Básico con Plan 1996, de Lidia Baracchini.*
LILIAN BENTANCUR
- 155 *Abstracts*

¿PUEDE LA ESCUELA REDUCIR LAS DESIGUALDADES DEL RENDIMIENTO?

*Felipe Martínez Rizo**

Resumen. Los sistemas de educación básica pretenden llegar a toda la población, pero hasta hace poco aceptaban que no todos los niños tenían capacidad para acceder al nivel superior y que muchos sólo llegarían hasta el final de un primer tramo, definido como obligatorio. Hoy se juzga necesario y posible que todos alcancen niveles más altos de competencia, pero las diferencias de rendimiento entre grupos sociales siguen presentes haciendo más acuciante la pregunta sobre la viabilidad de esas metas y la posibilidad real de que la escuela consiga que todos los niños las alcancen, por encima de las diferencias sociales. A partir de una revisión de los avances de la investigación, en especial en relación con el caso de México, se presenta una reflexión sobre las posibilidades de la escuela.

Palabras clave: desigualdad educativa, rendimiento académico, investigación educativa, repetición de grado.

EXTRAEDAD ESCOLAR Y REPETICIÓN EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

En 1950 y 1960 las estadísticas de educación primaria en América Latina presentaban cifras de cobertura superiores al 100%, y tanto más cuanto más pobre fuera un país. Esas cifras no tenían en cuenta la edad de los alumnos y, como la repetición de grado era frecuente, la extraedad también lo era, lo que llevaba a tasas brutas muy altas. Organismos financiadores, preocupados por su impacto

* Profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (México), de la que fue Rector de 1996 a 1998. Ha escrito o dirigido más de 40 libros y más de 150 artículos o capítulos. Es fundador del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que dirigió de 2002 a 2008.

económico, comenzaron a estudiar el fenómeno, ya que la reprobación de muchos alumnos en los primeros grados de Primaria representa un fuerte desperdicio de recursos, además de sus implicaciones pedagógicas y de justicia social (Haddad, 1979; Schiefelbein, 1977 y 1978).

En la década de 1980 algunos países latinoamericanos pusieron en marcha políticas para reducir la repetición y, a principios de los años noventa, se hicieron estudios que mostraron que las tasas de repetición se habían venido reduciendo desde antes de la entrada en vigor de esas nuevas políticas y que éstas no parecían haber modificado las prácticas pedagógicas y evaluativas de los maestros ni producido mejoras importantes de los niveles de rendimiento (Loera y McGinn, 1992; McGinn et al., 1992). A similar conclusión llegó otro trabajo sobre Colombia (Posada y Paba, 1992).

En México, la disminución de la reprobación se observó también desde los años sesenta; en ello tuvo mucho que ver el crecimiento de la demanda que siguió a la explosión demográfica. La oferta comenzó también a ampliarse aceleradamente incorporando a números crecientes de niños de sectores desfavorecidos que contaban con menos respaldo educativo en el hogar y tenían menos familiaridad con la lengua escrita. Para extender la oferta, además, se debió acudir a medidas como el doble turno, que no favorecía una distribución equitativa de la calidad, ya que los alumnos de familias acomodadas pueden beneficiarse de actividades educativas extraescolares, mientras que los de origen más humilde, que asisten mayoritariamente al turno vespertino, no pueden hacerlo. En algunos lugares de Brasil debió acudirse a un triple turno (Ribeiro, 1986).

Las elevadas cifras de repetición agravaban el problema demográfico ya que, además de que cada cohorte era mayor a la del año anterior, se añadían los alumnos que debían repetir el primer grado porque no habían aprendido a leer. En México, el diagnóstico hecho en 1959 para el Plan de Once Años del secretario Torres Bodet mostró que se atendía en Primaria a sólo poco más de la mitad de los niños en edad de cursarla. En este contexto, se entiende que, a fines de la década del sesenta, se adoptara extraoficialmente en ese país la política de no reprobar a más del 10% de los alumnos, para evitar que los repetidores se sumaran a los demandantes de las nuevas cohortes.

Siempre en el caso de México, en el ciclo 1959-60 la reprobación en Primaria a nivel nacional era de 14%; en el ciclo 1969-70 se mantenía en 13.3%; para 1979 había bajado a 10.8%. El criterio extraoficial de no reprobar a más del 10% de los alumnos de Primaria sigue arraigado en la conciencia del magisterio y se respeta en general. En el ciclo 2007-08 la media nacional de reprobación fue de menos de 5%, con variaciones considerables entre estados federales; en el primer grado es cercana al 10%, y se reduce hasta ser casi inexistente en sexto.

A la reprobación se añade el ingreso tardío a la escuela y el abandono temporal para hacer que, todavía hoy, al terminar la Primaria, unos 400.000 niños de 8 a 11 años de edad presenten un rezago de dos o más grados respecto a lo

que dice la normatividad. Algunos no terminarán ni siquiera la Primaria, y casi ninguno la Secundaria (INEE, Dirección de Indicadores Educativos, 2008; INEE, 2008).

REPROBACIÓN Y PROMOCIÓN AUTOMÁTICA

La práctica de hacer repetir a los alumnos que no logran alcanzar niveles mínimos de rendimiento surge cuando las escuelas se organizan por grados lo que, en la mayoría de los sistemas educativos, no ocurrió antes de finales del siglo XIX. Esas prácticas parecen razonables y están profundamente arraigadas entre maestros y padres, que tienden a pensar que pasar de grado a un alumno que no alcanza esos niveles indicaría falta de seriedad del maestro, sería injusto para los niños que sí alcanzan esos niveles y dañaría a los alumnos supuestamente beneficiados con tal medida, que en el grado siguiente enfrentarían dificultades insalvables.

Sin embargo, esas ideas se basan en un supuesto discutible: que los niños tienen un desarrollo homogéneo, que permitiría establecer estándares de rendimiento únicos que todos los alumnos podrían alcanzar mediante un esfuerzo razonable; no conseguirlo sería indicio o bien de falta de aptitud, o bien de falta de esfuerzo, y en ambos casos la promoción al grado siguiente no se justificaría.

La comprensión de la realidad educativa actual lleva a otros planteamientos: por razones complejas pero conocidas, el desarrollo de los niños presenta diferencias considerables, que no se pueden atribuir ni a una supuesta capacidad innata predefinida y fija ni a la falta de esfuerzo. Como se mostrará enseguida, hay evidencias crecientes de que hacer repetir un grado a los alumnos de bajo rendimiento no les ayuda a mejorar, sino que los pone en una ruta de fracaso, que agrava su situación de rezago y, en muchos casos, conduce finalmente a la deserción. Es posible apoyar a los alumnos en forma diferencial, en función del avance previo de cada uno, de manera que la gran mayoría consiga alcanzar niveles de rendimiento aceptables, pero a ritmos diferentes. Los resultados de la investigación sobre las prácticas de aprobación-reprobación y de promoción-repetición se sintetizan como sigue.

El primer trabajo que analizó específicamente los efectos de la repetición data de hace casi un siglo (Keyes, 1911) y de esa época a la Segunda Guerra Mundial se hicieron varios más. Goodlad y Anderson resumen sus resultados diciendo que «coinciden ampliamente en sus hallazgos: los niños no aprenden más por el hecho de repetir un grado, sino que experimentan un avance menor en su desempeño en las materias que si son promovidos» (circa 1960: 34). Los críticos de las políticas de promoción social señalaron, con razón, que esas investigaciones no eran concluyentes dado que carecían de los controles rigurosos que se deben exigir para llegar a atribuciones de causalidad, por lo que era imposible saber si la reprobación agravaba en verdad el bajo rendimiento o si era, este último, el que llevaba a la reprobación, sin nada que implicara trato injusto para alumno

alguno. Sin embargo, se han seguido haciendo estudios cada vez más rigurosos y los resultados siguen apoyando la conclusión anterior.

Una revisión de 21 estudios más sobre el tema, de 1942 a 1973, encontró que los trabajos menos consistentes arrojaban resultados contradictorios, en tanto que los más consistentes favorecían de manera estadísticamente significativa a la práctica de aprobar y permitir pasar de grado a los alumnos débiles, como una medida más productiva para su futuro rendimiento escolar. Su autor concluía que, al menos, podía afirmarse que

no hay evidencias que indiquen que la reprobación es más benéfica que la aprobación para los alumnos que tienen serias dificultades académicas o de ajuste [. . .] [A]quellos educadores que hacen repetir un grado a sus alumnos lo hacen sin evidencias válidas de que tal tratamiento traerá más beneficios que el ser promovidos al grado siguiente a los alumnos con dificultades académicas o de ajuste serias. (Jackson, 1975: 626-27)

Una nueva revisión de literatura, diez años más tarde, encontró cuarenta y cuatro nuevos estudios y concluyó que, en promedio, los alumnos con dificultades serias a los que se permitió pasar de año tuvieron un desempeño superior en relación con alumnos con dificultades similares a los que se hizo repetir el grado (Holmes y Matthews, 1984). En 1989 Holmes actualizó la revisión con diecinueve estudios rigurosos que reforzaron las conclusiones de 1984 (Holmes en Shepard y Smith, 1989: 16-33).

La idea de que la repetición de grado de alumnos de bajo rendimiento no es una medida adecuada para ayudarles a mejorar se extendió en los Estados Unidos al grado de que muchos distritos escolares adoptaron la postura que se designó con la expresión de *social promotion*. En sentido opuesto operó la preocupación creciente en ese país por los mediocres resultados obtenidos en las pruebas internacionales, desde las décadas de 1960 y 1970. Esa preocupación llevó al desarrollo del movimiento de *minimum competency testing* y, tras la publicación del informe *A Nation at Risk* de 1983, al impulso de programas de definición de estándares educativos y pruebas alineadas a ellos.

A mediados de los años noventa, el Presidente Clinton promovió políticas para que la práctica de promoción generalizada fuera reemplazada por exigencias mayores para el tránsito de un grado al siguiente, en el marco de la preocupación por la elevación de la calidad. La misma preocupación se refleja en la ley *No Child Left Behind* de 2002 y en la postura prevaleciente en el gobierno federal estadounidense hasta 2008. La investigación, sin embargo, con controles cada vez más rigurosos, sigue encontrando resultados similares a los ya reportados, como muestran síntesis como las de Woodward y Kimmey (1997) y Jimerson (2001). Aparecen también precisiones y matices importantes que destacan que la implementación de políticas de no reprobación no es una solución mágica fácil de los complejos problemas de la desigualdad educativa.

Un ejemplo de lo anterior es la obra de Alexander, Entwisle y Dauber, cuya primera edición se publicó en 1994, con base en una investigación longitudinal

realizada en escuelas populares de Baltimore, el «Beginning School Study», BSS. A contracorriente de la tendencia mayoritaria, la obra señalaba que muchos estudiantes pobres parecían beneficiarse de la repetición, tanto en aspectos cognitivos como afectivos. Una década más tarde, y con el BSS aún en desarrollo, la segunda edición de la obra complementa y matiza los hallazgos de la primera. En particular, se encuentra que, aún si la repetición temprana no fue experimentada en forma negativa por los afectados y aún si su nivel académico pareció beneficiarse con ella, aumenta la probabilidad de desertar en el segundo ciclo de la Secundaria (Alexander, Entwisle y Dauber, 2003).

Con la perspectiva de dos décadas de trabajo, la obra matiza las conclusiones de trabajos anteriores, en el sentido de que el impacto de la repetición puede ser distinto en contextos diferentes, por ejemplo uno de repetición excepcional frente a otro en que es frecuente. El hallazgo de que efectos favorables en el corto plazo pueden verse seguidos por consecuencias negativas años más tarde es importante. Otro trabajo reciente discute los pros y contras de las políticas de promoción automática a partir de un análisis de la supresión de la *social promotion* en el distrito escolar de Chicago (Roderick et al., 2005). Un trabajo anterior (Tanner y Galis, 1997) se pregunta el por qué de la brecha que parece separar los resultados de la investigación, tan favorables a las políticas de promoción social, y la práctica de las escuelas.

Aunque menos numerosos y mucho más recientes que los trabajos americanos, los de Francia llegan a conclusiones similares. El sistema educativo francés ha mantenido las políticas tradicionales de reprobación, aunque matizándolas, pero la preocupación por la calidad de los resultados ha llevado a que se emprendan estudios al respecto. Laronche señala que

desde 1979 un estudio [. . .] había mostrado la ineficacia de la repetición en primaria. Sus primeras conclusiones, publicadas en 1983, revelaban que, comparando alumnos que tuvieran un nivel igualmente bajo en el curso preparatorio, los que eran promovidos al siguiente grado (CE1) progresaban con mucha mayor rapidez que sus camaradas repetidores. (2004: 9)

Los hallazgos de estudios más recientes apuntan siempre en la misma dirección. (Merle, 1998; Paul, 2002; Cosnefroy y Rocher, 2004). Destaca en este sentido la Recomendación n. 14 del Alto Consejo para la Evaluación de la Educación (Haute Conseil pour l'Évaluation de l'Éducation, 2004), así como el estudio en el que se basó que, como indica su título, consiste en una síntesis de «las aportaciones de las investigaciones sobre el impacto de la repetición, como medio para tratar las dificultades escolares durante la escolaridad obligatoria» (Paul y Troncin, 2004).

En lengua francesa son importantes los trabajos sobre el tema del investigador de la Universidad de Lieja, Marcel Crahay (en especial Crahay, 2003). La actualidad del tema a nivel internacional se refleja también en la reciente publicación de un texto sobre el tema por el Instituto Internacional de Planeación de la Educación de la UNESCO y la Academia Internacional de Educación (Brophy, 2006). En ambos casos las conclusiones son similares a los trabajos previamente mencionados.

Por otra parte, la experiencia de varios países respalda las conclusiones de la investigación, mostrando que la aplicación de políticas de no reprobación en sistemas educativos completos no lleva a las consecuencias negativas que temen quienes se oponen a ellas, y que no hay elementos para creer que una mayor repetición lleve a mejores niveles de aprendizaje.

Las tasas de reprobación en educación básica se han reducido mucho en todos los países avanzados incluyendo los que legalmente las siguen considerando aceptables. En algunos se acepta solamente al final de uno de los ciclos en que se estructura la escolaridad obligatoria, y no al final de cada grado. En otros es posible en cualquier grado, pero también se ha reducido considerablemente, y ha llegado a ser casi nula en no pocos como Japón, Corea y Malasia; Finlandia, Noruega, Suecia, Dinamarca e Islandia; el Reino Unido, Irlanda, Australia, Canadá y Nueva Zelanda. En África han tomado este camino Sudán y Zimbabwe (Crahay, 2003: 260).

Los países sin reprobación sobresalen, en general, porque sus alumnos alcanzan mejores resultados en las pruebas internacionales de PISA y la IEA. Los resultados de los alumnos de Finlandia, Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia e Irlanda son superiores a los de países que mantienen las prácticas de reprobación. En Bélgica, la parte francófona del país, en la que la práctica de repetición es frecuente, obtiene resultados bajos que contrastan con los de la región de habla holandesa, donde la repetición casi no se usa (Merle, 1998: 118).

LA PREGUNTA FUNDAMENTAL: ¿CUÁNTO PUEDE HACER LA ESCUELA?

El dilema que contrapone las prácticas de promoción automática y las de reprobación para enfrentar la situación de los alumnos de bajo rendimiento no debe hacer perder de vista lo fundamental. Si se acepta que en la sociedad globalizada del conocimiento los países necesitan que todos sus ciudadanos tengan niveles mínimos de competencias básicas, el reto de los sistemas educativos es lograr que todos los alumnos alcancen esos niveles. La pregunta fundamental a responder no es si hay que aprobar o reprobado a los alumnos de bajo rendimiento, sino si la escuela puede realmente conseguir que todos los alumnos alcancen los niveles básicos de competencia.

A continuación se revisan elementos para responder esta pregunta central, a la luz de la investigación educativa.

EL INFORME COLEMAN Y SUS SECUELAS

Tradicionalmente, la respuesta a esta pregunta fundamental ha sido negativa; la opinión general consideraba que las aptitudes innatas de las personas eran diferentes y que la escuela no podía cambiarlas, por lo que unos alumnos podían

alcanzar niveles elevados de lectura y escritura, matemáticas y otras materias, en tanto que otros no lo conseguirían por más esfuerzos que hicieran.

El que esas aptitudes estuvieran distribuidas desigualmente entre los grupos sociales se consideraba natural, como el que la población adulta se compusiera de una minoría ilustrada y una mayoría analfabeta o sólo con una precaria educación elemental. Los avances del siglo XIX dieron supuestamente sustento científico a esas ideas, con las teorías de la inteligencia como cualidad heredada genéticamente. Destacaba la postura de Galton, pero debe advertirse que las concepciones racistas, eventualmente con matices benévolos y paternalistas, eran aceptadas generalmente en los medios intelectuales de la época. Los avances que llevaron al desarrollo de pruebas de inteligencia a partir de la primera década del siglo XX, con Binet en Francia, y luego en los Estados Unidos, con las pruebas de Stanford y el *Army Test*, continuaron en la misma dirección.

En sentido opuesto iban las ideas que consideraban que no había diferencias fundamentales entre las personas, independientemente de raza y condición social, pero en muchas ocasiones se basaban más bien en posturas éticas e ideológicas, y no en investigaciones rigurosas; la evidencia empírica parecía estar más bien de parte de las posturas tradicionales. El movimiento en pro de los derechos civiles de la población afroamericana en Estados Unidos, junto con esfuerzos análogos a favor de la igualdad social, se situaban en este otro bando, y un hito en la discusión al respecto lo constituyó el *Informe Coleman*, publicado en 1966.

En 1964, en el marco de la «guerra contra la pobreza», el Presidente Lyndon Johnson propuso un gran programa compensatorio y solicitó al Congreso un importante presupuesto para apoyar escuelas que atendían alumnos pobres, en especial aquéllas a las que asistían mayoritariamente niños afroamericanos, partiendo del supuesto de que en ellas había graves carencias.

El Congreso solicitó un estudio que fundamentara la petición, que dirigió James S. Coleman (1966). Este trabajo marcó el inicio de una época en investigación educativa; incluyó la aplicación de pruebas de aprendizaje a más de medio millón de alumnos de todos los grupos étnicos, en miles de escuelas, además de la obtención de numerosos datos sobre el contexto socioeconómico de los hogares de los alumnos y sobre la situación de los planteles.

El estudio arrojó una combinación explosiva de hallazgos: los resultados de los alumnos afroamericanos eran significativamente inferiores a los de los blancos, pero el rendimiento mostraba escasa relación con las características de las escuelas; el aprendizaje de los alumnos parecía casi exclusivamente relacionado con las características étnicas y socioeconómicas de sus familias.

Las reacciones se dieron en dos direcciones opuestas: las posturas conservadoras sostenían que los programas compensatorios eran inútiles, porque los resultados de los afroamericanos se debían a una inferioridad intelectual genética, mientras las progresistas afirmaban que lo que pasaba era que la escuela era impotente para contrarrestar la todopoderosa influencia del entorno familiar y social, por lo que lo necesario para que los afroamericanos tuvieran mejores

resultados escolares no era un programa compensatorio sino una revolución social que eliminara las desigualdades de clase. Enfrentadas en casi todo, las dos posturas coincidían en un punto: la escasa importancia de la escuela para alcanzar mayor igualdad en los resultados de aprendizaje.

Aunque trabajos posteriores, y el mismo Coleman, señalaron que esa conclusión no se sustentaba realmente en el informe, esa interpretación prevaleció entonces. Como escribe Benveniste:

En los años subsecuentes a la publicación del Informe (en 1966), otros análisis de los mismos datos encontraron que había subestimado el impacto de la escuela sobre los resultados académicos. Samuel Bowles y Henry M. Levin (1968), así como Eric Hanushek y John Kain (1972) mostraron que la calidad de la escuela y el entorno social de los alumnos estaban altamente correlacionados, de manera que Coleman había sobreestimado el efecto del entorno y subestimado el de la escuela; ésta última tenía más importancia de la que reportaba Coleman. Con todo, como suele suceder con tales estudios de alto perfil, los primeros resultados fueron los que se quedaron grabados en la mente de la gente. Las críticas posteriores no cambiaron la idea de que el resultado del Informe Coleman era «que las escuelas hacen poca diferencia». (Benveniste et al., 2003: 14-15)

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EFICACIA DE LAS ESCUELAS

Aunque muchos trabajos posteriores han confirmado la importancia de las condiciones del hogar, la interpretación simplista de los resultados del Informe Coleman chocaba con la experiencia de muchos educadores y padres de familia, que podían ver la diferencia palpable que distingue a las mejores escuelas de las menos buenas, y precisamente en lo relativo al rendimiento de los alumnos.

Es fácil encontrar ejemplos de escuelas que «hacen la diferencia» y maestros que consiguen resultados sorprendentes con niños de medios muy desfavorables. En sentido contrario, se encuentran ejemplos de escuelas y maestros cuyos alumnos obtienen resultados muy inferiores a los que su entorno permitiría esperar. Los estudios en gran escala que hoy abundan muestran que, si bien hay una correlación no pequeña entre el estatus socioeconómico de los alumnos de una escuela y sus resultados en pruebas de rendimiento, hay numerosas excepciones, con escuelas de alto y bajo rendimiento en todos los niveles socioeconómicos del alumnado.

Por ello una reacción más fue el surgimiento de estudios de caso, que analizaban en profundidad escuelas que salían del patrón dominante. Estos trabajos dieron lugar a la línea de investigación sobre escuelas eficaces o sobre eficacia escolar («School Effectiveness Research»). En general, estos trabajos estudian números reducidos de escuelas y alumnos, por períodos largos de tiempo. Un caso destacado fue el trabajo *Quince mil horas*, en alusión al tiempo que pasa un alumno en la escuela a lo largo de la educación básica (Rutter et al., 1979). Los títulos de otros trabajos pioneros de esta tendencia son representativos de

su espíritu, como *Las escuelas, los sistemas sociales y el desempeño de los alumnos: las escuelas pueden hacer la diferencia* (Brookover et al., 1979).

Javier Murillo (2004) recapitula la historia de esta corriente aprovechando estudios previos y organizándola en cuatro etapas.

- **Inicial**, desde la aparición del *Informe Coleman* hasta los años setenta.
- **Primeros estudios** (1971-79), desde el trabajo de Weber (1971) sobre las historias de éxito de cuatro escuelas que conseguían resultados notables con alumnos de barrios urbanos pobres, hasta el trabajo de Edmonds (1979), que recapitula estudios sobre los factores que explicarían el éxito de las escuelas sobresalientes. Edmonds propone el conocido modelo de cinco factores: liderazgo fuerte; énfasis en las habilidades básicas; clima seguro y ordenado; altas expectativas sobre el desempeño de los alumnos; evaluaciones frecuentes. (Scheerens y Bosker, 1997: 146)
- **Consolidación** (1979-86), que comienza con la aparición de los dos trabajos clave ya citados: el de Rutter et al. (1979) y el de Brookover et al. (1979). En los años siguientes aparecieron trabajos que representaron avances tanto en lo relativo al rigor metodológico como en lo que se refiere a la conceptualización subyacente.
- **Estudios multinivel** (desde 1986). La introducción de los modelos de regresiones lineales jerárquicas, o multinivel, en las investigaciones que estudian los efectos de diversos factores sobre el rendimiento escolar, representó un avance metodológico importante respecto de los modelos no jerárquicos previamente utilizados. Murillo hace comenzar esta última etapa con el trabajo de Aitkin y Longford (1986), que marca el inicio del uso de dichos modelos multinivel.

LOS ESTUDIOS MULTINIVEL Y SU INTERPRETACIÓN

Los principios de los modelos lineales jerárquicos o multinivel, como los de otros avances recientes en estadística, datan de la primera mitad del siglo XX, pero la complejidad de los cálculos que implican hizo que su uso sólo se extendiera cuando la disponibilidad de computadoras de escritorio y portátiles poderosas los puso al alcance de cualquier estudioso.

Otra condición para utilizar modelos lineales jerárquicos es que se requiere información de un número considerable de escuelas y alumnos, para tener razonable probabilidad de que los resultados obtenidos no se deben simplemente al azar. Esta condición se puede cumplir ahora mucho más que en el pasado, gracias a la aplicación de pruebas estandarizadas en gran escala, acompañadas por cuestionarios de contexto, cada vez más frecuentes tanto en el plano internacional como en muchos sistemas educativos nacionales. Gracias a ello es posible tener acceso a bases de datos derivados de estudios basados en muestras muy grandes, o incluso en aplicaciones censales. Los análisis que se hacen de

los resultados de esos grandes operativos suelen incluir información sobre la proporción de la varianza total de los resultados que se encuentra entre unas escuelas y otras, en contraposición a la proporción que se da entre los alumnos, dentro de cada escuela. Nótese que se trata de proporciones complementarias; en el caso de análisis de dos niveles y, en términos porcentuales, la suma de las dos siempre será igual a cien.

En muchos casos, en especial en los países cuyos alumnos obtienen mejores resultados en las pruebas de rendimiento, la primera de esas dos proporciones (la varianza entre escuelas) es bastante menor a la segunda, y no es raro que el dato se interprete en la misma forma equivocada que se hizo con los resultados del Informe Coleman, en términos causales, de lo que son ejemplos expresiones como la siguiente: «la proporción de la varianza *atribuible* a la escuela es mucho menor que la que se debe a los factores del entorno».

Coincidiendo con otros estudios, los resultados de competencia lectora de la primera aplicación de las pruebas PISA (OCDE, 2002) muestran que la proporción de la varianza entre escuelas respecto al total es muy baja en los países escandinavos, así como en Nueva Zelanda, Canadá, Irlanda y Australia. En estos países la varianza entre escuelas representa menos del 20% de la varianza total, por lo que más del 80% se presenta entre los alumnos, dentro de cada escuela. Estos datos propician la interpretación incorrecta de que la mayor parte de la variación de los resultados sería *atribuible* al entorno social y familiar de los alumnos, en tanto que una proporción reducida sería *imputable* a la escuela. El eco del informe Coleman resuena aún: la escuela no puede hacer gran cosa frente al entorno de los alumnos.

Los países en que la proporción de la varianza entre escuelas es mayor en PISA 2000 son Hungría, Polonia, Austria, Bélgica y Alemania, seguidos por Italia, la República Checa, México y Grecia. En estos casos la proporción de la varianza entre escuelas es superior al 50%, *mayor* a la de la varianza intraescuelas. Si la interpretación mencionada fuera correcta, deberíamos concluir que en estos países la escuela tiene un peso mayor en los resultados que en los países del primer grupo.

El que los países con menores proporciones de la varianza entre escuelas presenten, en general, resultados superiores a los de los países con altas proporciones de esa varianza, lleva a cuestionar la interpretación en términos causales. Lo que en realidad significa la proporción de la varianza entre escuelas, en relación con la varianza total de los resultados, es la mayor o menor *homogeneidad* de las escuelas: si todas las de un país fueran exactamente iguales, la proporción de la varianza de los resultados entre escuelas sería igual a cero, independientemente de que las escuelas fueran igualmente buenas o malas.

El que la proporción de la varianza de los resultados entre escuelas sea *menor* en relación con el total quiere decir que las escuelas son similares, pero no dice nada en cuanto a lo que aportan o no al aprendizaje de los alumnos. Correlativamente, el que la proporción de la varianza entre las escuelas de un país sea *mayor* no quiere decir que sus escuelas sean mejores, *sino que son más desiguales*, que la diferencia entre las mejores y las menos buenas es grande.

Más precisamente, recordando que se trata de proporciones complementarias: el que la proporción de la varianza entre escuelas sea menor que la que hay entre los alumnos, dentro de las escuelas (varianza intraescuelas) quiere decir que las escuelas son más homogéneas entre sí que los entornos en que viven los alumnos.

En países como los escandinavos los entornos en que viven los alumnos no difieren tanto entre sí como ocurre en un país como México, pero las escuelas son aún más homogéneas; es más fácil lograr que todas las escuelas tengan condiciones parecidas que homogeneizar las condiciones de los hogares.

En algunos países europeos en los que la varianza entre escuelas es mayor, las desigualdades sociales no son demasiado grandes, pero el sistema educativo, en el nivel de la enseñanza media al que se refieren las pruebas de PISA, tiene dos sectores muy distintos, según que se trate de escuelas que preparan para la universidad o para el trabajo. Por ello la proporción de la varianza entre escuelas es alta, más incluso que la proporción que la varianza intraescuelas: las escuelas son más desiguales que el entorno en que viven los alumnos.

En un país como México hay desigualdades sociales muy grandes y también las hay entre unas escuelas y otras; por ello en ese caso la varianza entre escuelas es mayor que en países como los escandinavos, pero puede ser menor que en países como Alemania, Bélgica, Austria o Hungría porque en estos últimos la desigualdad social no es tan grande como en México, con lo que la desigualdad entre escuelas, aunque sea grande, no lo es tanto *en relación con una desigualdad social aún mayor*.

Lo que la comparación de la varianza entre escuelas e intraescuelas no puede decir es el grado en que las escuelas contribuyen, en términos causales, a que los alumnos aprendan poco o mucho. Para ello son necesarios otros tipos de estudio, de tipo experimental y/o longitudinal, que permitan estimar la parte del aprendizaje atribuible a la influencia de la escuela o los maestros, el también llamado *valor agregado* de la escuela o los maestros.

Las comparaciones internacionales aportan en este sentido, ya que informan sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos de diferentes países en una misma prueba. Se puede así apreciar que los alumnos alemanes o belgas tienen niveles de aprendizaje superiores a los de los jóvenes mexicanos, aunque no tan altos como los de los finlandeses o canadienses. Es claro que las escuelas de Finlandia aportan mucho al aprendizaje de sus alumnos, aunque la varianza entre ellas sea reducida o, más bien, debido a ello. Y el que la varianza entre las escuelas de México sea mayor que entre las finlandesas dice sólo que son más desiguales entre sí, y nada sobre el grado en que contribuyen al aprendizaje de los alumnos.

Los resultados de alumnos mexicanos de 3° de Secundaria comparados con los de 6° de Primaria en la misma prueba muestran que cada año en la escuela significa un incremento de alrededor de un tercio de desviación estándar (INEE, 2008: 51-53). Estos datos confirman lo que un experimento mental permite adelantar: que en ausencia de las escuelas el nivel de aprendizaje sería obviamente inferior al que alcanzan los alumnos, asistiendo a las escuelas actuales, con sus fortalezas y sus debilidades y, en especial, con su considerable heterogeneidad.

LAS BRECHAS EDUCATIVAS Y LAS VACACIONES DE VERANO

Otros trabajos que aportan elementos sobre la posibilidad real que tienen las escuelas de hacer que sus alumnos alcancen buenos niveles de aprendizaje, por encima de lo que los antecedentes familiares y el peso del entorno pueden hacer esperar, son los estudios llamados *de enfoque estacional* (*seasonal perspective*), cuyos antecedentes se remontan a la década de 1960. Los estudios a los que se hará referencia en seguida comenzaron desde fines de la de 1980, pero la atención al respecto ha aumentado considerablemente en años recientes.

Entwistle, Alexander y Olson (1997) analizaron los resultados de alumnos de escuelas de Baltimore en pruebas de rendimiento aplicadas en el marco del ya mencionado «Beginning School Study». El nuevo trabajo siguió longitudinalmente una muestra de niños, con la peculiaridad de que las pruebas se aplicaron dos veces en cada ciclo escolar: una vez en octubre (otoño, al inicio de cada ciclo escolar), y otra en mayo (primavera, al final de cada ciclo); además de las pruebas se obtuvo información sobre muchas variables de los niños y sus hogares.

Si se comparan únicamente los resultados de los niños en las pruebas aplicadas en mayo, al fin de cada ciclo escolar, como es usual, se aprecia que desde el final del primer grado escolar los de nivel socioeconómico (NSE) alto tienen resultados superiores a los de NSE medio, y más que los de NSE bajo, lo que coincide con muchos otros estudios. Con el paso del tiempo se puede apreciar también que la brecha entre unos niños y otros se va haciendo más grande al final de cada ciclo. Al ver estos resultados es fácil pensar que la escuela, en lugar de ayudar a que las diferencias entre los niños se reduzcan, estaría contribuyendo a que se amplíen.

Lo original de este trabajo consiste en una comparación más fina, en la que se tienen en cuenta los resultados de los niños al principio y al fin de cada ciclo escolar. De esta manera se puede distinguir el avance durante el año escolar (resultados de cada niño al fin de cada grado menos sus resultados al inicio del mismo) y el avance durante las vacaciones de verano (resultados de cada niño al inicio de un grado menos sus resultados al fin del grado anterior).

La imagen que resulta de estas dos comparaciones muestra que durante cada grado escolar todos los niños muestran un avance similar, de manera que las diferencias que distinguían a los de NSE alto de los de nivel medio y bajo se mantienen con poco cambio. Durante los períodos vacacionales de verano, en cambio, las brechas se hacen mayores: los chicos de NSE alto muestran avances similares a los que tienen lugar durante el ciclo escolar, en tanto que los de NSE medio y, sobre todo, los de NSE bajo, avanzan mucho menos, no avanzan o, incluso, presentan retrocesos, con un nivel inferior al inicio del siguiente ciclo, o sea después de las vacaciones, en comparación con el que mostraban antes de ellas, al fin del grado anterior (Entwistle, Alexander y Olson, 1997: 33-37).

Lo que estos resultados implican es que las brechas que distinguen el rendimiento de alumnos más o menos acomodados o pobres, atribuible inicialmente al hogar y al entorno social, no parecen ampliarse debido a la escuela

sino, precisamente, *debido a la falta de escuela*. Mientras los niños están bajo su influencia, la escuela consigue que todos avancen; cuando no lo están, los niños privilegiados siguen aprendiendo, seguramente gracias a las diversas actividades educativas a las que pueden tener acceso; los niños más pobres, en cambio, que no tienen acceso a esas facilidades, no aprenden e incluso pierden algo de lo que habían conseguido aprender en el ciclo anterior.

Los hallazgos antes presentados coinciden sustancialmente con los obtenidos más recientemente por los mismos autores (Alexander, Entwistle y Olson, 2001; Alexander y Entwistle, 2007) así como por otros que han estudiado el mismo tema (Cooper, 1996; Burkam et al., 2004; Chin y Phillips, 2004; Downey, Von Hippel y Brok, 2008).

Recientemente el enfoque estacional ha sido utilizado para analizar la eficacia de algunas escuelas; la conclusión es que algunas que son clasificadas como *deficientes* («failing») si no se toma en cuenta la situación antes y después de las vacaciones, alcanzan resultados más favorables si se tiene en cuenta dicha diferencia (Downey, Von Hippel y Hughes, 2008).

LOS ESTUDIOS LONGITUDINALES Y LAS TRAYECTORIAS DE FRACASO

Este apartado se refiere a un estudio canadiense, que siguió longitudinalmente el avance de un grupo de niños, desde su ingreso a Primaria hasta los 15 años. Los autores señalan que, aunque el desarrollo de las habilidades que configuran la *competencia lectora* comienza antes, la mayoría de los niños aprenden a leer en los primeros años de la escuela, a partir del preescolar, y que para el fin de tercero de Primaria todos deberían conseguirlo. A partir de este momento, la lectura ya no debería ser un problema ni un objetivo a alcanzar sino una herramienta esencial para que los niños aprendan muchas otras cosas. A este paso crucial los autores lo designan con la expresión de «la transición de “aprender a leer” a “leer para aprender” (from *learning to read* to *reading to learn*)» (Beswick y Willms, 2008: 1).

Se informa que, al comenzar el cuarto grado de la Primaria, alrededor del 40% de los alumnos todavía tienen dificultades para leer: los que no han conseguido hacer a tiempo la transición antes mencionada. Para analizar la problemática de estos alumnos, los autores subrayan las limitaciones de los enfoques transversales y la importancia de utilizar acercamientos longitudinales y añaden que, dado que el no haber aprendido a leer es el motivo más utilizado para justificar que se haga repetir el primer grado a un niño, se recomienda que el fracaso en cuanto al aprendizaje de la lectura «se estudie longitudinalmente utilizando el lente de la repetición y la promoción de grado» (Frey en Beswick y Willms, 2008).

Dicen Beswick y Willms:

Más allá de algunas críticas que se hacen a la investigación sobre la repetición, la evidencia coincide en refutar la sabiduría convencional y la creencia de los maestros en cuanto a la repetición de grado en Primaria. La repetición temprana no produce avances académicos duraderos.

Adicionalmente, la repetición es un poderoso predictor del desinterés de los chicos respecto a la escuela, y uno de los más poderosos de la deserción posterior. Mann (1987) ha estimado que la repetición de un grado aumenta la probabilidad de desertar aproximadamente en 50%, y la repetición de dos grados aumenta esa probabilidad en 90%. Aunque la evidencia derivada de la investigación indica que la repetición no es efectiva, y que es potencialmente dañina para los alumnos, su práctica sigue vigente y parece estar aumentando su popularidad en algunos lugares. (2008: 10, traducción de F.M.R.)

Gracias al enfoque longitudinal, con el que se siguió la trayectoria de alumnos de 6 a 13 y 15 años, los investigadores pueden concluir que

75% de los estudiantes que tienen problemas con la lectura al final del tercero de primaria siguen teniéndolos en la educación media superior. Además, los que no consiguen hacer la transición de «aprender a leer» a «leer para aprender» tienen más probabilidades de presentar más tarde problemas de conducta, de manifestar falta de interés por la escuela y de abandonar la escuela prematuramente. (2008: 6, traducción de F.M.R.)

Otro estudio de Willms (2006), con datos de las pruebas PISA y PIRLS, muestra que la mayor parte de los chicos que no consiguieron hacer esa transición entre los ocho y los nueve años, posteriormente avanzaron poco, hasta los quince.

El trabajo muestra también que los niños que repitieron el primer grado o el segundo tienen mucho menos probabilidades de hacer una transición exitosa entre los ocho y los nueve años, lo que evidencia que la repetición es un factor de riesgo importante, aún después de controlar estadísticamente el NSE de los niños.

Estos estudios longitudinales muestran cómo los pobres resultados de los jóvenes que, hacia el fin de la escolaridad obligatoria, no consiguen alcanzar los niveles de aprendizaje que necesitan para enfrentar con éxito los desafíos de la vida adulta se gestan tempranamente y que la reprobación y la repetición de grado, en vez de ayudar a los alumnos a mejorar, los pone de manera aún más clara en una ruta de fracaso que muchas veces terminará con el abandono prematuro de la escuela y, en caso de que no sea así, llegará igualmente a ese tipo de resultado insuficiente.

LAS DIFERENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN LOS PRIMEROS AÑOS

Otro trabajo novedoso es el de Betty Hart y Todd R. Risley, quienes comenzaron una minuciosa observación de cuarenta y dos familias de diferentes niveles sociales, con hijos de pocos meses de nacidos, para observar la forma en que aprendían a hablar y, en especial, la manera en que los adultos interactuaban verbalmente con ellos (Hart y Risley, 1995 y 1999).

Un antecedente de este trabajo fue el del sociólogo británico Basil Bernstein quien, desde fines de la década de 1950, sugería que había una diferencia

fundamental entre el lenguaje hablado por las familias de clase alta y el utilizado por las de clase baja, lo que explicaría en parte la diferencia de resultados escolares de los hijos de unas y otras (Bernstein, 1961). Otros trabajos cuestionaron este planteamiento sosteniendo que lo que ocurría en realidad era que la escuela daba un valor especial al lenguaje de la clase alta, en tanto que menospreciaba el de las clases populares, que no sería menos complejo, sino sólo diferente.

El trabajo de Hart y Riley muestra que realmente diferencias muy grandes distinguen el proceso de aprender a hablar y la experiencia de unos niños y otros. Cuando interactúan con sus hijos pequeños, los padres con nivel profesional les dirigen en promedio 2000 palabras por hora; los padres de clase trabajadora 1300 palabras; los niños más pobres —afroamericanos, de hogares monoparentales y que dependían de la seguridad social— sólo escuchan en promedio 600 palabras por hora. Los padres del primer grupo hacen seis comentarios elogiosos a sus hijos por un regaño; los padres de clase trabajadora hacen sólo dos comentarios elogiosos por cada regaño; los niños más pobres reciben dos regaños por cada comentario elogioso.

Las diferencias se acumulan: a los tres años de edad, y en los extremos socioeconómicos, unos niños han recibido 500.000 elogios y 80.000 regaños; otros 75.000 elogios y 200.000 regaños. Los primeros han oído unos 30 millones de palabras y los otros sólo 20 millones. El vocabulario activo del niño de tres años de padres acomodados es más rico que el de la madre del niño pobre (Nisbett, 2009: 86, 111-12 y 116).

IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR Y POSIBILIDADES DE LA COMPENSACIÓN

El viejo debate sobre la importancia relativa de la herencia biológica y el entorno familiar y social en lo que se refiere al desarrollo de los niños, así como el del peso de la escuela y el entorno, no puede ignorar aportes recientes de la investigación educativa, psicológica, neurológica y genética. Periódicamente nuevas versiones de la polémica que siguió al Informe Coleman agitan los medios especializados. En la misma década de 1960 comenzaron esfuerzos educativos compensatorios con el programa *Head Start*. Desde entonces, las opiniones negativas sobre las posibilidades de la escuela para eliminar las desigualdades de los resultados educativos utilizaban como argumento los resultados de estudios que mostraban que los efectos de ese programa eran escasos y, sobre todo, que desaparecían poco tiempo después de que terminaba la intervención correspondiente.

A principios de la década de 1970 un pionero de la sociología de la educación británica decía que «el hecho esencial de la historia educativa del siglo XX era que las políticas igualitarias habían fracasado» (Halsey, 1972: 6). Un cuarto de siglo más tarde, Robert Nisbett dice:

A fines del siglo XX, muchos de los expertos sobre el tema, si no la mayor parte de ellos, creían que la inteligencia y el talento académico estaban substancialmente bajo control genético [. . .] Esos expertos

eran muy escépticos en cuanto al posible éxito de cualquier esfuerzo por mejorar la inteligencia, y no se sorprendían cuando intervenciones como las de la educación temprana no conseguían tener efectos duraderos. Dudaban mucho de que las personas pudieran volverse más inteligentes como resultado de mejoras en la educación o de cambios en la sociedad.

Sin embargo, los resultados de las recientes investigaciones en psicología, genética y neurociencia, junto con los actuales estudios sobre la eficacia de las intervenciones educativas han puesto de cabeza la fuerte postura hereditaria sobre la inteligencia. Ahora se considera claro que la inteligencia es altamente modificable por el medio. Sin educación formal una persona simplemente no será muy brillante, sea que la inteligencia se mida con test de Cociente Intelectual (IQ) o de cualquier otra forma. Y que el IQ de cualquier persona, así como sus resultados académicos y su éxito ocupacional sean altos o bajos depende en buena medida de factores ambientales que no tienen nada que ver con sus genes. (Nisbett, 2009: 1-2, traducción de F.M.R.)

La obra de Nisbett sintetiza muchos estudios que sustentan la opinión expresada en el párrafo anterior mostrando que, lo que se suele llamar inteligencia, con toda la imprecisión del término, puede variar y, de hecho, varía mucho, precisamente gracias a la mayor o menor exposición de los sujetos a la educación formal. Muestra también que hay intervenciones que tienen un impacto considerable, y que las de resultados más notables y también más duraderos se caracterizan por hacerse en los primeros años de la vida de los niños y en formas intensivas, costosas, pero que inciden de manera profunda en el desarrollo de los sujetos.

CONCLUSIÓN

Los aportes de investigaciones recientes que se han presentado en este trabajo permiten afirmar que hay base suficiente para tener una opinión razonablemente optimista en cuanto a las posibilidades de la escuela. No se trata, desde luego, de volver a posturas ingenuas como algunas de hace medio siglo, pero sí de escapar al determinismo de las que dan un peso excesivo a los factores extraescolares, genéticos o del medio social y familiar, así como al pesimismo derivado de ellas.

Aunque no fáciles de eliminar, las enormes brechas que separan el rendimiento de los niños de diferentes medios sociales en sistemas educativos como los de los países latinoamericanos, no son infranqueables. Para superarlas no bastan, desde luego, esfuerzos superficiales, ni mucho menos buenos deseos o demagógicas promesas. Se necesita un trabajo prolongado y profundo, con recursos mayores, mejor distribuidos y mejor invertidos que en la actualidad para que la escuela pueda revertir, en alguna medida, las desventajas del hogar.

Estos esfuerzos serán tanto más productivos cuanto más tempranamente comiencen, pero no deberán ser iguales para todos los niños lo que, además de más costoso, sería nuevamente inequitativo y llevaría seguramente a abrir aún más las brechas, ya que los niños previamente favorecidos se podrían beneficiar en mayor medida de los recursos adicionales en tanto que los más pobres recibirían apoyos insuficientes para compensar sus desventajas.

La investigación muestra con más claridad algunas cosas a evitar, para que las escuelas consigan que todos sus alumnos, en especial los que provienen de hogares más pobres, alcancen niveles adecuados de competencias básicas. En particular, la idea de que la reprobación es necesaria para que la calidad educativa no decaiga no resiste la prueba de la investigación ni la de la experiencia. La calidad, desde luego, no se elevará simplemente por dejar de reprobar a los chicos de resultados más bajos; alcanzar altos niveles de aprendizaje exigirá esfuerzos sostenidos por parte de todos los actores involucrados incluyendo antes que nadie a los niños mismos, a la escuela y los maestros, pero también a los padres de familia y la sociedad, sin cuyo apoyo la calidad no podrá alcanzarse.

Pese a los avances de la investigación, no es fácil precisar en qué deben consistir las estrategias para mejorar los resultados escolares de alumnos de origen humilde y este alegato no implica desconocer esa dificultad. Pero sí sabemos que suprimir la reprobación no deteriorará la calidad y, al menos, suprimirá uno de los obstáculos que se oponen a ella. Marcel Crahay hace una sugerente comparación:

Cuando los médicos renunciaron a hacer sangrías fue porque se dieron cuenta de sus efectos nocivos; pero los médicos no disponían de los medios terapéuticos que podrían tratar eficazmente las enfermedades que se suponía curaban las sangrías. Simplemente abandonaron una práctica ineficaz. Sucede lo mismo con la reprobación: abandonar esta práctica permitiría, antes que nada, evitar los efectos nocivos que puede producir. En seguida, ello obligaría a la comunidad educativa a buscar soluciones realmente eficaces para apoyar a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Suprimir la reprobación tendría el mérito enorme de obligar a que se hicieran importantes clarificaciones conceptuales. Rechazar las soluciones falsas es en sí mismo un progreso: en especial, lleva a aceptar replantear el problema en términos nuevos. (2003: 335-36, traducción de F.M.R.)

Crahay añade que, a la luz de la investigación, valdría la pena hacer la prueba de adoptar el enfoque de no reprobación en los sistemas que no lo utilizan, ya que «no se ve cuáles efectos negativos podría tener tal medida sobre los alumnos y el nivel general de aprendizaje [. . .] a condición, por supuesto, de que la calidad de la enseñanza se mantenga equivalente» (2003: 337). Pero el mismo autor señala que otros consideran que no es tan simple renunciar a las políticas de repetición ya que, por escandaloso que parezca, hay que preguntarse «si la escuela no necesita del fracaso para funcionar» (Hutmacher en Crahay, 2003: 338).

Aunque la investigación y la experiencia de diversos países indiquen lo contrario, siempre será posible aferrarse a la postura tradicional, argumentando que

lo que funciona en un país escandinavo no es apropiado en el nuestro. Esta postura, lamentablemente frecuente, lleva a Crahay a plantear una pregunta más profunda:

¿Están dispuestos maestros, alumnos y padres de familia de los países en donde la escuela funciona con repetición a dar sentido a una escuela sin repetición? [. . .] ¿Es posible imaginar una situación en la que el objetivo y el motor del trabajo sea el aprendizaje y el desarrollo de conocimientos y competencias? Se trataría de una revolución considerable. Hoy son muchos los alumnos, sobre todo en Secundaria, para quienes lo importante es «pasar», cosa que implícitamente apoyan maestros y padres [. . .] En definitiva: plantear la cuestión de la supresión de la repetición significa interpelar el funcionamiento de todo el edificio escolar [. . .]. (2003: 338-39, traducción de F.M.R.)

Las políticas que aceptan o no la reprobación se sustentan en dos filosofías contrastantes: la que considera necesario detectar tempranamente las futuras élites sociales de un país contraponiéndolas a las masas y estableciendo claras *jerarquías de excelencia* y la que busca que todos los alumnos tengan éxito en la educación básica. Retomando una última vez a Crahay, hay que preguntarse: «La escuela no puede asumir plenamente dos finalidades tan opuestas. En última instancia, ¿no le corresponde interpelar a la sociedad y preguntarle si está realmente dispuesta a hacer realidad el postulado de la educabilidad de todos sus niños?» (2003: 347).

BIBLIOGRAFÍA

- Aitkin, Murray y Nicholas Longford. «Statistical modelling issues in school effectiveness studies». *Journal of the Royal Statistical Society. Series A* 149 (Part 1), 1986, pp. 1-43.
- Alexander, Karl y Doris Entwistle. «Lasting Consequences of the Summer Learning Gap» en *American Sociological Review*, vol. 72, 2007, pp. 167-80.
- Alexander, Karl, Doris Entwistle y Susan Dauber. *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades*. Cambridge: Cambridge UP, 2003.
- Alexander, Karl, Doris Entwistle y Linda Olson. «Schools, Achievement and Inequality: A Seasonal Perspective» en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 23 n. 2, 2001, pp.171-91.
- Benveniste, Luis, Martin Carnoy y Richard Rothstein. *All Else Equal. Are Public and Private School different?* New York-London: Routledge Falmer, 2003.
- Bernstein, Basil. «Social Class and Linguistic Development: A Theory of Social Learning» en Halsey, A. H., Jean Floud y C. Arnold Anderson (eds.) *Education, Economy and Society. A Reader in the Sociology of Education*. New York: The Free Press, 1961, pp. 288-314.
- Beswick, Joan F. y Douglas Willms. «The Critical Transition from Learning-to-Read to Reading-to-Learn». *Series Successful Transitions: Findings from the National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Gatineau, Quebec. HRSD Canada, 2008.
- Brookover, Wilbur B. et al. *School, social systems and student achievement. Schools can make a difference*. New York: Praeger, 1979.
- Brophy, Jere. «Grade Repetition». *Education Policy Series*, vol. 6. París-Bruxelles: UNESCO International Institute for Educational Planning-International Academy of Education, 2006. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152038e.pdf>
- Burkam, David et al. «Social Class Differences in Summer Learning Between Kindergarten and First Grade: Model Specification and Estimation» en *Sociology of Education*, vol. 77, n.1, 2004, pp. 1-31.
- Chin, Tiffani y Meredith Phillips «Social Reproduction and Child Rearing Practices: Social Class, Children Agency and the Summer Activity Gap» en *Sociology of Education*, vol. 77, n.3, 2004, pp. 185-210.
- Coleman, James S. et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.
- Cooper, Harris et al. «The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review» en *Review of Educational Research*, vol. 66, n.3, 1996, pp. 227-68.
- Cosnefroy, Olivier y Thierry Rocher. «Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire: nouvelles analyses, memes constats» en *Education & formations*, n.70, 2004, pp. 73-82.
- Crahay, Marcel. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* Bruxelles: De Boeck, 2003.
- Downey, Douglas B., Paul T. Von Hippel y Beckett A. Broh. «Are Schools the Great Equalizer? Cognitive Inequality During the Summer Months and the School Year» en *American Sociological Review*. vol. 69, 2004, pp. 613-635.
- Downey, Douglas B., Paul T. Von Hippel y Melanie Hughes «Are "Failing" Schools Really Failing? Using Seasonal Comparison to Evaluate School Effectiveness» en *Sociology of Education*. vol. 81, July, 2008, pp. 242-70.
- Edmonds, Ronald R. *A discussion of the literature and issues related to effective schooling*. Cambridge, Ma: Harvard University, Graduate School of Education, 1979.
- Entwistle, Doris R., Karl Len Alexander y Linda Steffel Olson. *Children, Schools and Inequality*. Boulder: Westview Press, 1997.
- Frey, Nancy. «Retention, Social Promotion, and Academic Redshirting: What do We Know and Need to Know?» *Remedial and Special Education*, vol.26, n.6, 2005, pp. 332-46.
- Goodland, John y Robert H. Anderson. *The Nongraded Elementary School*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., ca. 1960.
- Haddad, Wadi. «Educational and economic effects of promotion and repetition practices» en *World Bank Staff Working Paper*, n.319. Washington: The World Bank, 1979.

- Halsey, A. H. *Educational Priority: EPA Problems and Policies*. Londres: HMSO, 1972.
- Hart, Betty y Todd R. Risley. *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1995.
- Hart, Betty y Todd R. Risley. *The Social Word of Children Learning to Talk*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 1999.
- Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE). «Le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire?» *Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École*, 14. París: HCEE, 2004.
- Holmes, C. Thomas. «Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies» en Shepard, Lorrie A. y Mary Lee Smith (eds.) *Flunking Grades. Research and Policies on Retention*. London-New York: The Falmer Press, 1989, pp. 16-33.
- Holmes, C. Thomas y Kenneth M. Matthews. «The effects of nonpromotion on elementary and junior school pupils: A meta-analysis» en *Review of Educational Research*, vol. 54, n.2, 1984, pp. 225-36.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Informe 2008*. México: INEE, 2008.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), Dirección de Indicadores Educativos. *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008*. México: INEE, 2008.
- Jackson, Gregg B. «The research evidence on the effects of grade retention» en *Review of Educational Research*, vol. 45, n.4, 1975, pp. 613-35.
- Jimerson, Shane R. «Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century» en *School Psychology Review*, vol. 30 n.3, 2001, pp. 420-37.
- Keyes, Charles H. *Progress through the Grades of City Schools*. New York: Teachers College, 1911.
- Laronche, Martine. «Le redoublement accroît le risque d'échec scolaire» en *Le Monde*, 28 de mayo de 2004, p. 9.
- Loera, Armando y Noel McGinn. «La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana. Resultados de una exploración sobre los factores asociados a la repitencia y las políticas de promoción» en *Education Development Discussion Papers*. Cambridge: MA Harvard Institute for International Development, 1992.
- Mann, Dale «Can we help dropouts? Thinking about the undoable» en Natriello, Gary (ed.) *School dropouts: Patterns and policies*. New York: Teachers College Press, 1987, pp. 3-19.
- Martínez Rizo, Felipe. «¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica» en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, n.4, 2004, pp. 817-39.
- McGinn, Noel et al. «Why Do Children Repeat Grades? A Study of Rural Primary Schools in Honduras», *BRIDGES Research Report Series*, n.13. Harvard Institute for International Development & Office of Education, USAID, 1992.
- Merle, Pierre. *Sociologie de l'évaluation scolaire*. París: PUF, 1998.
- Murillo, F. Javier. *Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, 2004.
- Nisbett, Richard E. *Intelligence and How to Get It: Why Schools and Cultures Count*. New York, W. W. Horton & Company, 2009.
- «No child left behind». Public Law 107-110, U.S Government Printing Office. Disponible en <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>
- Organización de Cooperación y Desarrollo (OCDE). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México. Santillana, 2002.
- Paul, Jean-Jacques y Thierry Troncin. «Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire». *Rapport n.14*. París. Haute Conseil de l'Évaluation de l'École, 2004.
- Paul, Jean Jacques. *Le redoublement: pour ou contre?* París: ESF, 2002.

- Posada A. Rodolfo y Carmelina Paba. *Promoción automática y enseñanza de la lectoescritura*. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1992.
- Ribeiro, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A., 1986.
- Roderick, Melissa, Jenny Nagaoka y Elliane Allensworth «Is the Glass Half Full or Mostly Empty? Ending Social Promotion in Chicago» en Herman, Joan L. y Edward H. Haertel (eds.) *Uses and Misuses of Data for Educational Accountability and Improvement. The 104th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 2*. Malden: Blackwell, 2005.
- Rutter, Michael, et al. *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. Somerset, Open Books, 1979.
- Scheerens, Jaap y Roel Bosker. *The foundations of educational effectiveness*. Oxford-New Cork: Pergamon, 1997.
- Schiefelbein, Ernesto. *Seminario sobre financiamiento de la educación en América Latina*. México: BID-Gobierno de México, 1978.
- Schiefelbein, Ernesto. «La subestimación del problema de la repetición en América Latina» en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 7, n.2, 1977, pp. 79-95.
- Tanner, C. Kenneth y Galis, S. A. «Student retention: Why is there a gap between the majority of research findings and school practice?» *Psychology in the Schools*, vol. 34, n.2, 1997, pp. 107-14.
- Weber, Georges. *Inner-city children can be taught to read: four successful schools*. Washington: Council for Basic Education, 1971.
- Willms, J. Douglas. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2006. Traducción al español, *Las brechas del aprendizaje*. México. INEE.
- Woodward, Susan K. y Tonya M. Kimmey. «The Impact of Repeating a Grade: A Review of Research in the 90s». *Occasional Paper* n.25. Center for Research and Evaluation. University of Maine, 1997.

COLOMBIA, MÉXICO Y URUGUAY: EL REINGRESO EDUCATIVO EN CLAVE COMPARADA

*Denise Vaillant**

Resumen. La exclusión de los niños, adolescentes y jóvenes del sistema educativo es un tema complejo que requiere urgente atención. Y esta preocupación por la inclusión educativa justifica la necesidad de investigar las políticas actuales en la materia. He aquí la razón por la cual, el Área de Educación del Programa Eurosocietal de la Unión Europea, ha impulsado a través de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) la realización de tres estudios de caso sobre los programas de reingreso a la educación básica en ciudades de Colombia, México y Uruguay. La autora de este artículo fue coordinadora de la investigación realizada y responsable del análisis en clave comparada de la situación estudiada. ¿Qué significa promover cambios educativos que permitan el reingreso de niños y jóvenes al sistema educativo? ¿Cómo favorecer la inclusión educativa? ¿Qué se puede hacer para promover escuelas y desarrollar programas que logren llegar a niños y jóvenes de sectores vulnerables? Éstas son algunas de las cuestiones que la autora aborda en este artículo.

Palabras clave: exclusión, políticas educativas, desarrollo, inclusión.

* La autora tiene una Maestría en Planeamiento y Gestión Educativa por la Universidad de Ginebra (Suiza) y es Doctora en Educación de la Universidad de Québec à Montréal, Canadá. Ocupó varios cargos de responsabilidad en la Administración de Educación Nacional de Educación Pública en Uruguay. Actualmente es Catedrática en Políticas Educativas de la Universidad ORT de Uruguay y de la Universidad Alberto Hurtado de Chile y coordinadora del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina de PREAL.

INTRODUCCIÓN

La exclusión de niños, adolescentes y jóvenes del sistema educativo constituye una cuestión compleja que ha sido objeto de diversos análisis e investigaciones en las últimas décadas. Estudios recientes vuelven a abordar el problema de la desigualdad social y la educación a la luz de los procesos de transformación social y económica que impactan en la dinámica de los sistemas, instituciones y experiencias educativas. Estos trabajos refieren fundamentalmente a los grupos vulnerables conformados por aquellos niños y jóvenes con menores probabilidades de permanecer en el sistema y finalizar sus estudios a nivel de la escolaridad básica.

La renovada preocupación por la inclusión educativa justifica ampliamente la realización de estudios de caso sobre políticas en curso que permitan establecer hipótesis para investigaciones ulteriores, lo mismo que formular sugerencias y recomendaciones para las políticas educativas. Es por esta razón que el Sector Educación del Programa Eurosocial, a través de la OEI, ha promovido la realización de tres estudios en profundidad sobre programas de reingreso al sistema educativo de enseñanza básica en ciudades de Colombia, México y Uruguay¹.

¿Qué significa dar un viraje hacia la inclusión educativa para hacer avanzar las políticas en el campo de la educación? ¿Qué se puede hacer para desarrollar escuelas y programas que puedan efectivamente «tender la mano» a niños y jóvenes de sectores vulnerables? Son éstas algunas de las interrogantes que nos planteamos en este artículo. Y aunque aún queda mucho por hacer y por investigar, creemos que el estudio en el que nos tocó participar constituye un sustancial aporte para la investigación sobre la temática de inclusión educativa. Esperamos que los lectores puedan encontrar en las páginas que siguen una serie de ideas y reflexiones relevantes acerca de cómo se podrían desarrollar prácticas más inclusivas, para que niños y jóvenes de sectores vulnerables puedan finalizar con éxito la escolaridad básica.

PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las investigaciones realizadas en Colombia, México y Uruguay tuvieron como finalidad conocer el desarrollo en el terreno de tres programas de reingreso al sistema educativo² para estudiantes de educación básica. También se buscó colaborar en la explicitación de los saberes involucrados en las tres experiencias implementadas.

En Colombia se seleccionó a la Escuela Busca al Niño/a (EBN), un proyecto interinstitucional destinado a facilitar el reingreso al sistema escolar de niños y

1 La autora de este artículo participó en calidad de Coordinadora de la investigación realizada en los tres países.

2 El reingreso educativo es una modalidad que busca modificar y ampliar las posibilidades inclusoras de las escuelas primaria y media, y está básicamente destinada a los estudiantes que han abandonado la escolaridad. Esos programas se piensan en función de la escolarización de un grupo de estudiantes particular es decir, de aquellos que abandonaron la escolaridad básica.

adolescentes entre los 5 y 17 años en situación de vulnerabilidad. La EBN se desarrolla en la ciudad de Medellín bajo el liderazgo de la Secretaría de Educación de la Municipalidad y el apoyo de UNICEF, la Universidad de Antioquia, la Corporación Región y la Asociación Antioqueña de Cooperativas (CONFECOOP). En cada barrio, la EBN identifica y caracteriza los niños des-escolarizados y posteriormente les acondiciona un espacio para que, con maestros, psicólogos, trabajadores sociales y educadores especiales, reciban el apoyo psicosocial necesario para que luego ingresen a instituciones cercanas a su residencia.

En México se examinó el Programa Centros de Transformación Educativa (CTE) puesto en marcha por el Gobierno del Distrito Federal con el fin de generar una oferta educativa alternativa a la tradicional que tome en cuenta las necesidades específicas de los grupos poblacionales vulnerabilizados, principalmente niños y jóvenes que hablan lenguas indígenas; personas con algún tipo de discapacidad; adolescentes con hijos, y jóvenes y adultos analfabetos y sin educación básica y media concluida. Este modelo se inscribe dentro de la vertiente de educación comunitaria.

En Uruguay se estudió el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) implementado en las ciudades de Montevideo, Maldonado, Canelones y San José. Se trata de una iniciativa del Consejo de Educación Secundaria y el Programa de Infancia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social, que está destinado a adolescentes desde los 12 años y se propone generar «un puente» con el sistema educativo formal. Concurren al PAC adolescentes que ya han desertado en primer año de ciclo básico, adolescentes que están en riesgo de deserción o aquellos que nunca cursaron ciclo básico, en zonas urbanas vulnerables. El programa apuesta a la reinserción educativa de los alumnos como herramienta hacia la inclusión social.

Los programas de reingreso que Uruguay, Colombia y México desarrollan en la actualidad se originan en el reconocimiento del doble proceso de agudización de la exclusión socioeducativa y la necesidad de asumir plenamente las asignaturas pendientes en materia de universalidad educativa. Además, esos programas se inscriben en la búsqueda de mayores niveles de equidad en el punto de partida y en el punto de llegada en la educación básica.

Para lograr los objetivos planteados, la estrategia metodológica se basó en la recolección de información secundaria para situar al país, el sistema educativo y el programa de reingreso en un contexto comparativo y contribuir así a una descripción más exacta del fenómeno estudiado. Los tres casos fueron examinados sobre la base de información de fuentes primarias ya existentes, complementada con la realización de grupos focales y/o entrevistas, además de observaciones en el terreno.

Los estudios contemplaron, entre otros aspectos, la caracterización del sistema educativo nacional y local así como del marco de política educativa en que surgió y se desarrolla el programa, y la delimitación de la problemática que se procura atender. También se examinó la historia del surgimiento del programa, los principales antecedentes reconocidos por sus generadores, el proceso de diseño y las fases identificadas hasta el presente.

Los investigadores describieron las propuestas en curso, sus metas, los niveles de responsabilidad, las líneas de acción, los recursos asignados, con especial

atención al papel de las autoridades educativas, de las escuelas, de las familias y de las organizaciones sociales. Además, se analizaron las principales decisiones pedagógico-didácticas relativas a propósitos educativos, a la selección de contenidos, a los agrupamientos de estudiantes, a los materiales utilizados y a las estrategias asumidas. También se examinaron los instrumentos para el seguimiento y monitoreo del programa.

A medida que se fue avanzando en el trabajo de campo, las experiencias fueron sistematizadas. Para socializar los hallazgos fundamentales se efectuaron múltiples intercambios entre los investigadores, y se realizó un Seminario Internacional que tuvo lugar en la ciudad de Antigua, Guatemala, en noviembre de 2008.

Los estudios permitieron el conocimiento en el terreno y el análisis en profundidad de las políticas o experiencias seleccionadas. Por tratarse de estudios cualitativos, su principal característica fue la producción de información nueva resultante del trabajo en el terreno. Fue posible reconstruir cada una de las políticas y de los programas en cuestión para comprenderlos en su singularidad analizando sus características, el proceso de diseño y de implementación, el papel del contexto y de los actores, y los procesos de significación y apropiación por parte de estos últimos. Al mismo tiempo, cada estudio brindó elementos para un análisis en clave comparada de políticas similares que se desarrollan en otros contextos.

En el transcurso de la investigación surgieron limitaciones de carácter teórico y metodológico, expuestas en la presentación de cada uno de los casos. Éstas refieren fundamentalmente a su carácter breve y casuístico, que deja probablemente algunas zonas de sombra que esperamos puedan ser esclarecidas por ulteriores estudios.

PRINCIPALES RESULTADOS

En los apartados siguientes, procederemos a una reflexión sin ningún afán de representatividad estadística. Nuestra pretensión es más bien modesta: intentaremos apenas esbozar algunas ideas que surgen de la lectura en «clave comparada» de los casos estudiados. Nos proponemos identificar nudos problemáticos, ventajas comparativas y lecciones aprendidas capaces de ayudar a orientar y potenciar diversas iniciativas de reingreso para estudiantes de educación básica en las ciudades. También hemos especulado acerca del posible desarrollo futuro de las propuestas examinadas y de otras que pudieran surgir en condiciones similares.

Es quizás en Colombia y en Uruguay donde encontramos las mayores similitudes. El caso de México presenta sus particularidades. Como se señala en el respectivo informe de investigación, la política bajo estudio constituye un híbrido cuya fortaleza se sitúa no tanto en la reinserción escolar de niños y jóvenes, sino en la figura de los facilitadores que se hacen cargo de los centros.

CIDADES CADA VEZ MÁS EXCLUYENTES

Uno de los temas centrales de los estudios emprendidos es la relación entre los centros educativos y su entorno inmediato. Las tres iniciativas, en menor o mayor medida, no se restringen solamente al espacio escolar. Recordemos que los programas de reingreso educativo estudiados se desarrollan en tres ciudades de dimensiones distintas, pero que muestran no obstante un cierto número de problemáticas sociales comunes que afectan a sectores importantes de la población. La exclusión surge como resultado de largos procesos históricos y se hace evidente en las dificultades para acceder y ejercer los derechos sociales, económicos, culturales y ambientales. Las principales víctimas de la exclusión son los niños y jóvenes que están en situación de vulnerabilidad. Además, en el caso de Medellín, Colombia, se agrega una de las más atroces violencias urbanas asociadas a la guerra entre carteles del narcotráfico y a recientes fenómenos de desplazamiento originados en la guerra interna y la acción de grupos de paramilitares.

Los estudios realizados por Calvo, Ortiz y Sepúlveda (2009), Loyo y Calvo (2009) y Mancebo y Monteiro (2009) permiten concluir que las ciudades —pese a sus dimensiones diversas— confinan a la población vulnerable en asentamientos periféricos donde se la segrega y margina, entre otras razones, por la dificultad de encontrar vías de acceso y por la precariedad de las viviendas. Kaztman y Retamoso (2007) se refieren a este proceso como «segregación residencial». Se trata de un fenómeno que cambia la morfología de la ciudad y dificulta el acceso a las instituciones educativas.

Los tres países estudiados han vivido una fuerte segregación residencial de los sectores vulnerables en las últimas décadas, lo que ha determinado el quiebre de la integración entre grupos de nivel socioeconómico diverso. Es quizás en Uruguay, país históricamente caracterizado por sus altos niveles de cohesión social, donde el fenómeno de segregación residencial aparece con más claridad. Mancebo y Monteiro (2009) citan en su informe varios estudios que muestran cómo en Montevideo y otras ciudades del país se ha operado en los últimos años un desplazamiento de la población de menores recursos a la periferia urbana, con el consiguiente armado de cinturones de pobreza. Este proceso trajo aparejada la homogenización interna de los barrios en cuanto al nivel socioeconómico de los vecinos y también a los servicios.

En México, la situación es aún más compleja debido al tamaño de la ciudad capital, que es una de las urbes más pobladas del planeta. Ciudad de México posee ciertos rasgos que permiten catalogarla entre las ciudades globales, pero persisten en ella zonas en las que se mantienen formas de convivencia comunitaria y rural. El estudio de Loyo y Calvo (2009) muestra cómo el Distrito Federal exhibe, al igual que las otras ciudades latinoamericanas examinadas, marcados rasgos de desigualdad social. Es un territorio que se caracteriza por su enorme heterogeneidad y sus grandes contrastes.

En Medellín se observan también fuertes procesos de segregación residencial, como queda en evidencia en el trabajo de Calvo, Ortiz y Sepúlveda (2009). Según

este informe de investigación sobre Colombia, en las últimas décadas el índice de pobreza ha sido superior al 55% y el de indigencia al 16%, situación directamente relacionada con la inequitativa distribución de la riqueza, que tiende a concentrarse cada vez más. Existen grandes problemáticas sociales que afectan a la mayoría de la población y agravan las dificultades para acceder y ejercer sus derechos sociales, económicos, culturales y ambientales; las principales víctimas son los grupos poblacionales: infancia, adolescencia y juventud, lo que los ubica en una situación de vulnerabilidad.

En las ciudades, la segregación residencial y el aislamiento de los pobres tienen efectos gravísimos para los sistemas educativos, tanto en lo que respecta a la calidad de los servicios como también por sus impactos sobre la integración social y la construcción de la ciudadanía democrática. Cuando no existe interacción entre poblaciones de niveles socioeconómicos diversos, el sistema educativo pierde parte de su capacidad para actuar como un espacio privilegiado de integración social y de ciudadanía.

A pesar del panorama desalentador que presentan los informes de investigación, aparece un cierto optimismo a la hora de analizar lo que los gobiernos de las ciudades están haciendo para contrabalancear los efectos de la segregación residencial.

En los tres casos estudiados, las administraciones actuales han estado empeñadas en una recuperación de la ciudad a partir de lo educativo. Así, por ejemplo, en Medellín existe una clara preocupación por rescatar el espacio público, por construir bibliotecas populares, por impulsar programas de cine en los parques y por integrar comunas que presentan focos de violencia a la ciudad, a través del metro-cable.

En el Distrito Federal también hay inquietud por parte del gobierno de la ciudad por introducir mejoras en el ámbito educativo y cultural e incrementar los recursos que se dedican a las zonas periféricas. En la ciudad se produce la mayor parte de la investigación científica y humanística; es el lugar en el que se asientan las más importantes universidades, museos y salas de espectáculos, y el D.F. se distingue también por poseer espacios públicos de mayor tolerancia hacia la diversidad.

Asimismo, en Uruguay se manifiesta desde hace muchos años un claro interés por aliviar las situaciones de pobreza, tanto a nivel nacional como a nivel del gobierno de la ciudad de Montevideo. Según consigna el informe de investigación del país (Mancebo y Monteiro, 2009) se ha impulsado una diversidad de políticas vinculadas a la situación de emergencia social y de inequidad que afecta a los sectores vulnerables.

La temática de la educación en contexto urbano no es nueva en América Latina aunque no tiene el mismo nivel de desarrollo que en otros lugares. Por ejemplo, en los EE.UU. o Francia, se trata de una cuestión muy consolidada y analizada en la bibliografía.

POCOS AÑOS DE IMPLEMENTACIÓN

Entre las experiencias examinadas, la más antigua es La Escuela Busca al Niño (EBN), implementada en Medellín desde el año 2000, al inicio como parte del Plan de Desarrollo en Educación, bajo el título «Medellín, la más educada», y luego bajo la denominación de «Medellín incluyente». En México, los Centros de Transformación Educativa (CTE) tienen menos de dos años de existencia y, en su primera etapa, fueron considerados por el gobierno del Distrito Federal como un programa piloto y de carácter experimental. En Uruguay, el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) se instaló en 2007 como una propuesta de reingreso a la educación media con el objetivo de lograr una integración social y educativa de aquellos adolescentes que repitieron primer año del ciclo básico de la educación media y/o desertaron del mismo, o nunca ingresaron a este nivel educativo.

Se trata pues de estrategias recientes resultantes de un fuerte compromiso del poder político con la educación, ya sea a nivel municipal (Colombia), distrital (México) o nacional (Uruguay). En los tres casos, las administraciones políticas han considerado la educación como herramienta de transformación social y superación de la inequidad. Se trata de ciudades y gestores políticos que apuestan a una educación pública de calidad desde la educación inicial pasando por la escolaridad básica y la escuela media.

En el caso de Colombia, es notable la apuesta de la administración por la educación a través de la Secretaría de Educación del municipio de Medellín. Ha existido continuidad de las políticas para articular programas y proyectos que proponen extender la educación para todos y todas. Esta importancia que asume el tema educativo en la administración pública de Medellín, se corresponde de paso con la distribución presupuestal del municipio, que dedica más del 40% del presupuesto de inversión municipal al sector educativo.

En el caso de Uruguay, el PAC nació en una coyuntura en la que los temas de inclusión en general, y de inclusión educativa en particular, son considerados centrales por la autoridad política. Prueba de ello es la existencia de un Plan de Equidad y de programas como Maestros Comunitarios y el Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Media.

La situación en México es un tanto diferente. Existe un claro compromiso político de las autoridades del Distrito Federal, pero en un marco institucional sumamente complejo. Esto es analizado en el informe de Loyo y Calvo (2009) donde se señala que es el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el que gestiona las escuelas de educación básica. Esta atribución de competencias plantea dificultades para los CTE, ya que el gobierno de la ciudad, hasta el momento, carece de potestades para otorgar certificación en los niveles educativos básicos.

EN BUSCA DE PARENTESCOS

Más allá de sus características específicas, los tres programas analizados buscan nexos con propuestas alternativas, como la llamada educación no formal, la educación extra-escolar, la educación comunitaria y la educación popular. Esta búsqueda

surge porque hay una insuficiencia del saber pedagógico respecto de cuáles son las estrategias adecuadas para que niños y jóvenes excluidos reingresen al sistema educativo y entonces se recurre a lo que ha dado resultado en otras situaciones. Y, por otro lado, los programas de educación no formal, con su larga tradición, ofrecen un cierto marco referencial a propuestas como las estudiadas, que manifiestan una natural avidez por encontrar raíces o inspiración en algún sitio.

En el caso de Colombia, resulta evidente la influencia que tuvo la Escuela Nueva en la filosofía de la EBN. Ese programa de amplia trayectoria surgió en 1978 y ha marcado desde entonces todas las propuestas colombianas que atienden poblaciones vulnerables. La Escuela Nueva ha impulsado con gran éxito la atención a niños, niñas y jóvenes que se asientan en sectores marginales de las grandes ciudades. En Medellín, ese mismo programa ha favorecido el desarrollo de competencias ciudadanas entre sectores que acceden a la escuela en contextos de pobreza y precariedad psico-social.

En México aparece la impronta de la educación comunitaria por las conexiones entre los CTE y el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que se ideó en los años setenta para las poblaciones rurales. El trabajo educativo en los CTE se asemeja a las dinámicas de cualquier centro comunitario rural que funciona en aula multigrado y multinivel. Aunque existen diferencias notorias, ya que los CTE se ubican en la gran urbe mexicana, la impronta de CONAFE resulta muy patente.

En el caso de Uruguay, y tal como lo consignan Mancebo y Monteiro (2009), el mayor aporte de las organizaciones de la sociedad civil al PAC radicó en tres ejes clave: la experiencia de trabajo con jóvenes y su trayectoria en educación popular; la incorporación de recursos humanos capacitados y comprometidos, y la vinculación con otros proyectos sociales.

MALOS RECUERDOS Y BAJA MOTIVACIÓN

Los niños y jóvenes a los cuales se dirigen los programas de reingreso estudiados permanecen en sus casas o en las calles jugando o ayudando a sus padres en trabajos informales y conservan por lo general malos recuerdos de su pasaje por las escuelas. Por ejemplo, en el caso de Uruguay, los jóvenes que llegan al PAC llevan sobre sus espaldas el peso de varios fracasos previos en el sistema escolar. Mancebo y Monteiro (2009) nos indican que dos de cada tres estudiantes repitieron algún grado en Primaria y también dos de cada tres se habían inscripto alguna vez en la educación media. Son estudiantes de nivel socioeconómico pobre y muchos de ellos exhiben una baja autoestima³, lo mismo que déficits en las rutinas propias del «oficio de estudiante».

Parecería que las propuestas implementadas en los tres países tienen en cuenta la deficiente historia escolar de los estudiantes. En particular en el caso de Colombia, tanto en la documentación como en las entrevistas, se insiste

3 El tema de la baja autoestima de los estudiantes aparece en la mayoría de los entrevistas realizadas para el caso Uruguay y también en las de Colombia y México.

en el hecho de que el programa de reingreso examinado hace visibles niños y jóvenes que por lo general no demandan el servicio educativo. Calvo, Ortiz y Sepúlveda (2009) utilizan la expresión «enamorar a los niños de la escuela», para transmitir la necesidad de recuperar su interés por ella y mostrarles la valía de la educación.

PEQUEÑA ESCALA Y BAJA RATIO

Los tres casos analizados se implementan a pequeña escala y comportan una baja relación profesor-estudiante, lo que parecería constituir una de las claves del éxito, ya que esto permite una mayor personalización del proceso educativo y un fortalecimiento del vínculo pedagógico. También la pequeña escala y baja ratio facilitan el trabajo en torno a las inasistencias de los estudiantes y a la atención de los aspectos de convivencia.

Así, en Colombia, la EBN consiste en una política de reingreso con una escala de aplicación reducida. En las dos etapas implementadas hasta la fecha, unos 500 niños se han beneficiado de esta estrategia. En el Distrito Federal de la ciudad de México, se encuentran en funcionamiento 54 centros repartidos en las 16 delegaciones políticas del Distrito Federal, que atienden a una población total de 581 personas. En el caso de Uruguay, el programa de reingreso funcionó en los años 2007 y 2008 en doce aulas comunitarias ubicadas en zonas vulnerables con una matrícula de 517 alumnos en el primer año y 680 en el segundo.

La investigación mostró que en los programas de reingreso examinados reciben estudiantes de contextos muy desfavorecidos, lo que hace que sean muchos los que requieren apoyos adicionales para compensar sus aprendizajes. Se presentan otras situaciones (de salud, de documentación, de conflicto con la ley, etc.) que demandan atención por parte de personal especializado, aunque los programas no siempre disponen de una tal atención en calidad adecuada. Debe reconocerse, pues, que los programas de reingreso son seguramente más costosos que los programas universales teniendo en cuenta el mayor costo que es preciso pagar para superar la exclusión educativa.

ENCUENTRO DE ACTORES SOCIALES Y GUBERNAMENTALES

La bibliografía examinada para este trabajo da cuenta de que en toda América Latina los sistemas de educación básica tienen orígenes fuertemente estatistas y conformaron un espacio relativamente protegido de influencias externas. Cuando surgen iniciativas de inclusión educativa que incorporan a actores colectivos ajenos al mundo escolar, esto no se realiza sin obstáculos y resistencias.

Los programas estudiados por Calvo, Ortiz y Sepúlveda (2009), Loyo y Calvo (2009) y Mancebo y Monteiro (2009) constituyen espacios de construcción de una política pública real con todas sus complejidades, avances y retrocesos. En los tres casos se evidencia que los gobiernos ya no ejercen el monopolio exclusivo de «lo público» sino que los tres programas de inclusión educativa se desarrollan en diálogo permanente entre actores sociales y gubernamentales.

La gestión resulta compleja por la participación de actores diversos. Así, en Colombia, la estrategia de reingreso es gestionada por una alianza intersectorial integrada por la Secretaría de Educación Municipal, UNICEF, una confederación de cooperativas, un banco, una universidad y la Corporación Regional, que es la encargada de ejecutar el proyecto. En México, la alianza se establece entre la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal y una Asociación Promotora de la Comunidad Educativa (APCE). Esta última corresponde a un pequeño núcleo de personas organizadas. En Uruguay, el programa es co-ejecutado por dos organismos del Estado, y se contrata a organizaciones de la sociedad civil para la gestión de las aulas comunitarias.

Todo indica que en los tres países las alianzas intersectoriales han sido decisivas en la puesta en marcha de los programas de reingreso. Estas alianzas han demostrado ser estratégicas y, además, cada uno de los actores ejerce control sobre los otros, lo que en definitiva garantiza el cumplimiento de objetivos y propósitos. Pero esto también ha sido una fuente permanente de tensiones, debido al papel que cada institución y cada actor cumple para la buena marcha de los procesos. En este sentido —y de acuerdo a lo que se consigna en el informe de investigación de Colombia—, cada actor «ve el proyecto desde su lugar». Para algunos se trata de una estrategia de política que contribuye a la cobertura; para otros es un proyecto social que permite reivindicar el debate sobre el derecho a la educación y, por ende, la inclusión de sectores vulnerables.

Los programas de reingreso de los tres países viven las tensiones propias de las políticas que reúnen en su gestión cotidiana a múltiples actores, que tienen lógicas de funcionamiento dispares. En los tres programas examinados existen visiones diferenciales, producto de la participación de actores institucionales, profesionales y de la sociedad civil provenientes de una multiplicidad de disciplinas y de campos de actuación. Esta conjunción le da sin duda una enorme potencialidad a los programas por la suma de capacidades diferentes, pero al mismo tiempo le imprime una cuota importante de complejidad a la gestión del día a día.

EL QUIEBRE CON LA OFERTA HOMOGÉNEA

Colombia, México y Uruguay, al igual que otros países de América Latina, enfrentan por lo menos dos tipos de problemas en su educación básica. Por una parte, deben incorporar a quienes no frecuentan la escolaridad obligatoria y, por otra, deben mejorar tanto la eficiencia interna del sistema (extraedad, repetición escolar, etc.) como la calidad de los aprendizajes efectivamente logrados. Estas desigualdades educativas tienen que ver no sólo con limitaciones de la oferta del servicio educativo sino también con la disímil distribución de recursos (económicos, culturales, sociales, etc.) con que cuentan las familias para garantizar y sostener en el tiempo la finalización de la escolaridad básica de sus hijos.

Sin embargo, pese a las condiciones adversas en que se desenvuelven los sistemas educativos, estos mantienen su «capacidad incorporadora». La cobertura

educativa en México tiende al crecimiento permanente; son cada vez más los niños y niñas que frecuentan el tramo de la educación obligatoria. La situación en Colombia y en Uruguay es similar.

En los tres países estudiados, las políticas educativas se proponen incorporar a niños y jóvenes excluidos del sistema educativo a la escolaridad obligatoria, por lo que se han multiplicado las intervenciones específicamente orientadas a revertir desigualdades en la oferta del servicio educativo. Para conseguirlo, se rompió la lógica de la oferta escolar homogénea y se multiplicaron las instituciones y programas pensados para responder a poblaciones con diferentes necesidades de aprendizaje y condiciones de vida.

FORMATOS PEDAGÓGICOS CON ESCASA ESPECIFICIDAD

Una de las preguntas formuladas por los estudios de caso se vincula con la especificidad de las propuestas pedagógicas para los estudiantes que reingresan al sistema educativo. En este sentido, parecería que cuando son docentes quienes están a cargo de las propuestas (como por ejemplo en Uruguay), las estrategias pedagógicas no varían demasiado en relación a otros programas. La única especificidad es que los docentes tienen más tiempo disponible para cada alumno; la diferencia fundamental se encuentra en la personalización del proceso y no tanto en las estrategias de enseñanza. En el caso de Colombia, lo mismo que en el de México, ha existido una especial preocupación por reconocer los saberes previos de niños y jóvenes, lo que condujo a formas diferentes de enseñar. En Colombia se han ensayado estrategias lúdicas, basadas en la pintura y el juego, como forma de facilitar el posterior reingreso de niños y jóvenes a los espacios institucionalizados.

En algunas situaciones, las dificultades pedagógicas son considerables debido, entre otras razones, a la escasa adaptación curricular que tienen los programas de reingreso en relación al currículum vigente. Además, parecería que no han sido suficientes los mecanismos de compensación de aprendizajes de los estudiantes. En los tres programas examinados se observa una tensión entre el reingreso de los estudiantes al sistema escolar y la baja calidad de los logros educativos. Los tres informes de país consignan opiniones de entrevistados que reclaman una revisión más profunda de la propuesta curricular y un mayor tiempo pedagógico para los estudiantes.

Aparentemente se requieren formatos pedagógicos con mayor especificidad. Hoy predomina el mantenimiento de un currículo tradicional, en el que la norma es el aprendizaje memorístico, la falta de conexión de los aprendizajes con la realidad vivida, la ausencia de los elementos básicos de la cultura de los niños y jóvenes —música, computadoras, redes de información, deporte— entre los contenidos del aprendizaje y la percepción, en suma, de que lo aprendido carece de sentido y no amerita el esfuerzo requerido. El diseño de un nuevo currículo en el que se integre adecuadamente la vida de los niños y los jóvenes y que dote de sentido sus actividades y aspiraciones sería un aporte sustantivo para lograr que un mayor número de estudiantes con alto riesgo de abandono se mantenga en las aulas y finalice exitosamente el ciclo básico de escolaridad.

LA NECESARIA RECOMPOSICIÓN PSICO-SOCIAL-AFECTIVA

Los tres informes de investigación dedicados al tema del reingreso evidencian la necesidad de un apoyo psico-social-afectivo antes de iniciar procesos formales de aprendizaje. La situación de Colombia muestra que en casos extremos de vulnerabilidad asociada a conflictos armados y violentos, resulta prácticamente imposible pensar en un reingreso educativo de niños y jóvenes si no se atiende antes una «recomposición» psico-afectiva.

En el caso de Uruguay, las aulas comunitarias trabajan sobre el fortalecimiento de la autoestima de los jóvenes mejorando su preparación escolar y transmitiéndoles rutinas y hábitos favorables a la escolarización, todo esto con la idea de que el alumno que egresa del PAC logre una integración al sistema educativo cualitativamente distinta a la que había tenido previamente. Las aulas impulsan y apoyan a los adolescentes y sus familias en la realización de ciertos trámites, como la obtención de la cédula de identidad o la gestión de un carné de asistencia de salud o de una transferencia monetaria como asignaciones familiares, todos trámites que resultan fundamentales para el acceso a servicios sociales y el ejercicio pleno de la ciudadanía por parte de los estudiantes.

PROPUESTAS PUENTE Y PROGRAMAS TRÁNSITO

Las estrategias de reingreso examinadas constituyen programas puente con la educación formal clásica. En este sentido, en el caso de Uruguay, el primer año del ciclo básico cursado en las aulas comunitarias sirve como preparación para el ingreso de los estudiantes a segundo año en liceos de la zona. De ahí que se seleccionaran 12 zonas para la instalación de las 12 aulas comunitarias, y también 12 liceos a los que se calificó como «liceos de referencia» porque estaban llamados a trabajar articuladamente con las aulas con vistas a recibir adecuadamente a sus egresados.

En Colombia también estamos frente a un programa puente, teniendo en cuenta que la EBN en Medellín se desarrolla en varias etapas, dos de las cuales son previas al reingreso de niños y jóvenes a la institución educativa. Durante un primer proceso de búsqueda se identifica y motiva a la población desescolarizada a través de estrategias que incluyen carnavales y comparsas, que circulan por los sectores de la ciudad en los cuales se va a llevar a cabo el programa. El segundo proceso tiene que ver con el fortalecimiento de las condiciones individuales, familiares, comunitarias e institucionales que se consideran imprescindibles para el reintegro. El tercer proceso es la inserción dentro del aula regular. Para ello se busca una institución educativa que tenga interés en recibir a los niños provenientes de la EBN a partir de conferencias informativas y explicativas del programa. La última etapa es la de seguimiento y acompañamiento, que brinda apoyo permanente a la institución, a los maestros y a los niños en su reingreso a la escolaridad.

La idea de programas puente tiene sus ventajas pero también sus debilidades. Como se explicita en el informe de Uruguay, dicho puente puede ser sólido o

débil, corto o de extensión suficiente, conducente a un entorno protegido o llevar simplemente a la intemperie. De ahí la necesidad de garantizar el necesario acompañamiento a los estudiantes una vez que reingresan al sistema formal, de manera de reducir la probabilidad de reedición de la expulsión.

El tema de programa puente va de par con el vinculado a la acreditación de aprendizajes, lo que nos lleva a la situación particular del programa CTE del Distrito Federal, donde corresponde hablar de programa tránsito. Los CTE se presentan como un «modelo educativo alternativo al tradicional». Recordemos que la Secretaría de Educación del Distrito Federal no posee personería jurídica para otorgar certificados con validez oficial en los niveles de educación básica. De acuerdo al informe de Loyo y Calvo (2009) los centros funcionan de hecho como un «lugar de tránsito» para una parte de los estudiantes que asisten a ellos. Esta función de tránsito se cumple especialmente con los niños y adolescentes en edad escolar que no presentan discapacidades pero que, por alguna razón, no han ingresado o bien han abandonado las escuelas regulares y que no necesariamente van a re-escolarizarse. Los CTE constituyen un lugar por donde transitan los alumnos, pero no son visualizados como puente para acceder al sistema escolar.

DOCENTES Y OTRAS FIGURAS

Uno de los temas clave en el análisis de la información compilada nos remite a los docentes y otras figuras que han intervenido en los programas. La situación ha sido muy diversa y se traduce en la presencia de docentes «tradicionales» en Uruguay, pasando por docentes más «alternativos» en Colombia, hasta llegar a México en donde los docentes fueron remplazados por «facilitadores» y otras figuras de carácter similar.

En algunas situaciones se hizo una apuesta importante en materia de formación de los docentes y otros recursos humanos para los programas de reingreso. Tal es el caso de Colombia, donde la experiencia dio lugar a quince trabajos de grado debido a la participación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en la EBN. Esa participación dio la oportunidad a los futuros maestros (estudiantes de la facultad) de prepararse en prácticas pedagógicas favorecedoras de la inclusión, lo mismo que en metodologías adaptadas a las necesidades de los niños y jóvenes de contextos vulnerables. La articulación entre la universidad, la formación de futuros maestros y la experiencia de reingreso parece constituir una de las vías más prometedoras en la formación docente. El informe del caso Colombia da cuenta de abundantes ejemplos en ese sentido, lo que resulta relevante a la hora de pensar políticas de formación para docentes que trabajan en contextos vulnerables.

En los CTE mexicanos no trabajan docentes sino jóvenes que han terminado su educación básica, de edades que oscilan entre los 17 y los 25 años, que asisten a un curso intensivo de formación de tres meses en la Secretaría de Educación. Estos jóvenes generalmente tienen una historia escolar irregular y han dejado sus estudios por razones económicas y sociales. El programa CTE busca captarlos y

motivarlos para que puedan participar en la formación de poblaciones vulnerables, siempre y cuando se comprometan a finalizar el segundo ciclo de educación media o realicen estudios superiores. Además de los facilitadores, existen otras figuras que teóricamente también deberían recibir capacitación. Tal es el caso de la madre de apoyo, el formador tutor y el asistente pedagógico. Sin embargo, en la práctica, esas figuras rara vez recibieron una capacitación inicial.

En Uruguay, el PAC no tiene previstas instancias de formación de los docentes para el trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad social. Más allá de algunos encuentros informativos, no se concretaron nunca talleres o jornadas de capacitación. Según el informe del país, los docentes del PAC presentan un nivel de titulación⁴ inferior al del conjunto de la educación secundaria, por un lado, y aun los profesores titulados no están debidamente preparados para la docencia en contextos de pobreza, porque no reciben la necesaria instrucción a lo largo de su formación inicial en los institutos de formación docente uruguayos.

De los tres casos examinados surge claramente el papel estratégico de los docentes y otras figuras que participan en los diversos programas para facilitar el reingreso y la permanencia en el sistema de niños y jóvenes excluidos y pertenecientes a contextos vulnerables. El problema es que muchas veces no se encuentra explícitamente acordado y delimitado cuál es el perfil de los docentes que se espera reclutar para facilitar la inclusión educativa. El estudio de casos muestra que este perfil es por lo general el mismo que para el docente de «educación general». Por otra parte, tampoco están identificadas cuáles son las trayectorias laborales y formativas deseables para maestros y profesores que trabajan en los programas de reingreso. Tampoco se establecen en las experiencias examinadas cuáles son las formas previstas de acompañamiento y de supervisión para los docentes. No alcanza con disponer de maestros y profesores, se requiere además de un sistema de apoyo y seguimiento que asegure una constante retroalimentación de la tarea de enseñar. Y esto muy pocas veces está presente.

Las condiciones para acceder al trabajo docente en los programas que facilitan la inclusión educativa aparecen como una dificultad adicional. Las normativas existentes limitan y establecen restricciones para reclutar a los docentes requeridos para la enseñanza en contextos vulnerables. En algunos casos son los directores y el personal técnico de los programas quienes seleccionan a los docentes. En otros casos, la selección se realiza mediante una convocatoria pública. Pero en ambas situaciones suelen quedar muchas vacantes sin cubrir.

Otro de los problemas constatados refiere a la permanencia y rotación de docentes. La literatura sobre el trabajo en contextos de alta vulnerabilidad identifica la retención de los maestros como una de las dificultades centrales en las escuelas que atienden a la población vulnerable; el ausentismo y el llamado *burn out* aparecen asociados a esta dificultad capital. Sin embargo, en algunos casos, se registran muestras de satisfacción por los aprendizajes de los estudiantes, y también porque cuentan con apoyos y acompañamientos

4 En este texto se considera docentes «titulados» a aquellos que cuentan con título de profesor de educación media.

concretos. Los docentes en contextos de vulnerabilidad no se sienten solos cuando cuentan con el apoyo de otros actores para su tarea (asistentes sociales, psicólogos, etcétera).

OBSERVACIONES GENERALES

Las circunstancias de extrema pobreza llevan frecuentemente a una serie de tensiones difíciles de superar. Una de estas tensiones es el conflicto que con frecuencia se observa cuando se busca el reingreso de un niño o joven excluido del sistema educativo. Las familias suelen comprender la necesidad de la asistencia a la escuela pero, al mismo tiempo, desean conservar las ganancias derivadas del trabajo infantil. El tema no sólo es educativo sino que debe abordarse desde una *visión integral*. La integralidad de las políticas debería estar en la mira de quienes diseñan e implementan propuestas de reingreso educativo, ya que el fenómeno de la exclusión educativa es multicausal y resultado de variables del orden familiar, social, económico e institucional.

El fenómeno de la exclusión es el resultado de largos procesos históricos y determina una creciente segregación territorial de vastos sectores de la población que se ven marginados de los servicios colectivos de las ciudades en las que habitan. La población urbana asciende hoy a más del 70% de la población de América Latina (Sorj y Martuccelli, 2008: 42) y está compuesta por grupos culturalmente híbridos y fragmentados residencialmente. Esta diversidad creciente se acompaña de tensiones múltiples y cotidianas. Hoy resulta imprescindible reconocer y asumir un espacio urbano que refleja sociedades diferenciadas y heterogéneas. Se ha generado así una deuda social con quienes han sido excluidos del acceso a los principales bienes y servicios. Para atender esa deuda, es necesario entender el papel fundamental de la educación en procesos de inclusión social, económica y política. En ese sentido, se requieren *ciudades más incluyentes* en las cuales exista coordinación entre las instituciones del Estado y las pertenecientes a la sociedad civil situadas en los mismos espacios urbanos, para facilitar el acceso de todos los ciudadanos a los bienes y servicios.

La inclusión educativa va *más allá del reingreso*. Para ello se necesita una institución educativa diferente, abierta no sólo en sus espacios sino en las propuestas didácticas y en la organización de sus planes de estudio. Sin esta apertura, el reingreso distará siempre de ser una política efectiva y la exclusión rondará inexorablemente como la posibilidad más inmediata para las poblaciones vulnerables de las grandes ciudades.

Hemos visto que, en los casos investigados, la participación de la sociedad civil y de diversos organismos ha sido fundamental para gestionar los programas. La articulación entre instituciones es la única manera eficaz de garantizar una comprensión multidimensional de las nuevas realidades urbanas. Estas alianzas podrían mejorar las respuestas del sistema educativo a los sectores vulnerables, gracias al encuentro de experiencias, conocimientos, habilidades y recursos diferentes.

Por otra parte, parecería que es necesario *profundizar en los saberes* que son requeridos para enfrentar los desafíos que plantea el reingreso de niños y jóvenes de sectores vulnerables al sistema educativo. Para lograrlo habría que insistir en la personalización en el trato a los estudiantes en centros educativos de pequeña escala, y no en macro-establecimientos. Y también es preciso tener en cuenta los procesos de acompañamiento. Los niños y jóvenes pueden reingresar al sistema educativo, pero si no cuentan con el apoyo de sus familias y del entorno inmediato, es muy posible que, ante la menor dificultad, se produzca la deserción.

Otra consideración a tener en cuenta para las políticas apunta a los *procesos psico-social-afectivos* que tienen lugar para posibilitar el reingreso a la institución escolar. Además de conocimientos, se deberían desarrollar competencias en niños y jóvenes de sectores vulnerables, que apuntan al mejoramiento de la autoestima, el mantenimiento de relaciones sociales, la apropiación de normas y el respeto a la autoridad.

Vale también insistir en el *importante papel de los docentes, lo mismo que de otros profesionales y figuras relevantes*. Los programas de reingreso son uno de los caminos para alcanzar una educación equitativa y de calidad para todos, pero exigen asimismo docentes y otros profesionales y figuras que puedan adaptarse a la heterogeneidad de los contextos socioculturales de cada país y a los cambios de la población estudiantil, a medida que los sistemas educativos se expanden y se extienden.

Para finalizar, y como resultado del análisis y estudio de casos, nos permitimos formular una serie de observaciones generales.

En primer lugar y considerando la *base institucional*, podemos concluir que dos de los tres programas (PAC y EBN) analizados operan a través del sistema educativo. En el caso de México, la fórmula es un híbrido, pues aún no está resuelta la temática de la articulación entre los Centros de Transformación Educativa y la escolaridad básica. Pero lo que sí resulta común en los tres programas es que centran sus esfuerzos en atraer hacia el sistema escolar a quienes lo han abandonado. Para lograrlo, en algunos casos se otorgan apoyos económicos a las familias o a los estudiantes, a quienes se les demandan ciertas exigencias educativas para recibir y mantener los beneficios.

En segundo lugar, podemos inferir que, pese a su importancia y prioridad, los programas de reingreso examinados atienden un número muy pequeño de estudiantes. Esta reducida escala de los programas resulta incompatible con el derecho universal de la educación para todos. Se reproduce así un esquema de exclusión al interior de los sectores afectados por niveles de pobreza extrema, inaceptable desde la perspectiva ética de la igualdad social. Frente a esta situación, parece recomendable promover mecanismos para asignar mayores recursos públicos a los programas de reingreso y multiplicar las estrategias de incorporación de sectores excluidos de acuerdo a las políticas educativas de cada país.

Como tercera observación final, quisiéramos señalar que, entre los programas analizados, predomina un modelo de gestión en el que las decisiones presupuestarias y procedimientos de ejecución son definidos a nivel central. El nivel local y regional interviene principalmente en la recolección de información para la

selección de beneficiarios y la generación de datos para el monitoreo básico. Una gestión centralizada como opción preferencial conlleva ciertos riesgos, por lo que sería útil definir mecanismos de control que protejan a los programas frente a los riesgos consecuentes.

Finalmente quisiéramos concluir que, aunque la preocupación por apoyar la educación de los sectores más pobres y proclives a abandonar prematuramente el sistema educativo ha estado presente en las decisiones de todos los programas analizados, no siempre los modelos de intervención han sido los más adecuados. En tal sentido, convendría reforzar el interés por la educación en los grupos más susceptibles de abandonarla.

Los centros educativos pobres, que tienden a obtener rendimientos académicos inferiores, requieren de apoyos adicionales para incrementar la calidad de la educación y recibir adecuadamente a los estudiantes que presentan dificultades para completar sus estudios. En algunos casos sería preciso hacer esfuerzos suplementarios para promover una mejoría en la calidad de la educación vinculando los programas a todos los apoyos disponibles provistos por los ministerios de educación, por otros servicios del Estado y por la sociedad civil.

¿Qué significa entonces dar un viraje hacia la inclusión educativa para hacer avanzar las políticas educativas? ¿Qué se puede hacer para desarrollar escuelas y programas que puedan efectivamente «tender la mano» a niños y jóvenes de sectores vulnerables? Son estos algunos de los interrogantes que los estudios de caso han intentado responder. Pero aún es mucho lo que resta por investigar sobre cómo los docentes y las escuelas podrían desarrollar prácticas más inclusivas para que niños y jóvenes de sectores vulnerables puedan finalizar con éxito la escolaridad básica.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel, Tony Booth y Alan Dyson. *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge, 2006.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) / Consejo Directivo Central (CODICEN). «Uruguay en PISA 2006. Primeros resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Informe Ejecutivo». Uruguay: ANEP-CODICEN, 2007.
- Calvo, Gloria, Ana María Ortiz y Elkin Sepúlveda. *La Escuela Busca al Niño. Hacia la integración escolar*. Madrid: OEI, 2009.
- Cotler, Julio. *La cohesión social en la agenda de América Latina y de la Unión Europea*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos Ediciones, 2006.
- IBE/UNESCO. *Issues and challenges on Inclusive Education from an interregional perspective*. Ginebra: Mimeo, 2007.
- Jacinto, Claudia y Flavia Terigi. *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2007.
- Katzman, Ruben y Alejandro Retamoso «Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo» en *Revista de la CEPAL* n.91. Santiago: CEPAL, 2007, pp. 133-52.
- Loyo, Aurora y Beatriz Calvo. *El programa Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México*. Informe final del estudio realizado para la OEI sobre políticas de reingreso educativo. Madrid: OEI, 2009.
- Mancebo, Ester y Lucía Monteiro. *Estudios de reingreso al sistema educativo: el caso del Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay*. Informe final del estudio realizado para la OEI sobre políticas de reingreso educativo. Madrid: OEI, 2009.
- Sorj, Bernardo y Danilo Martuccelli. *El desafío latinoamericano: cohesión social y democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI y IFHC, 2008.
- Vaillant, Denise. *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro, 2005.

CONSIGNAS, DEVOLUCIONES Y CALIFICACIONES: LOS PROBLEMAS DE LA EVALUACIÓN EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN AMÉRICA LATINA

*Pedro Ravela**

Resumen. El propósito del artículo es discutir tres aspectos centrales de la práctica de la evaluación en el aula: a) las consignas que los maestros proponen a los alumnos para evaluar su aprendizaje; b) el tipo de devolución que realizan a sus estudiantes; y, c) el uso de las calificaciones. La discusión se apoya, por un lado, en una revisión de literatura sobre el tema y, por otro, en un amplio banco de información recogida en el marco de una investigación realizada en aulas de 6° grado de Primaria en ocho países de América Latina. El artículo ilustra, con evidencia empírica, tres problemas principales de las prácticas de evaluación: el carácter puramente escolar y descontextualizado de las actividades de evaluación, la ausencia de devoluciones de carácter formativa y la arbitrariedad y falta de significado de las calificaciones.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, calificaciones, educación primaria, América Latina

* Profesor de Filosofía y Magíster en Ciencias Sociales y Educación. Especializado en temas de evaluación educativa, fue Director de Evaluación en la Administración Nacional de Educación Pública y Coordinador Nacional del Estudio PISA en Uruguay. En 2005 y 2006 integró la Coordinación Técnica del SERCE en UNESCO/OREALC. Actualmente dirige el Instituto de Evaluación Educativa en la Universidad Católica del Uruguay. Es investigador, docente y asesor en temas de evaluación en varios países de la región. Integra el Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación de PREAL.

INTRODUCCIÓN

La evaluación suele ser uno de los aspectos más ingratos del quehacer educativo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Para muchos estudiantes, porque las situaciones de evaluación constituyen una instancia de exposición al fracaso. Muchos las viven con estrés, en especial las situaciones de examen. Otros lo hacen con incertidumbre y/o indiferencia, porque se han resignado a no comprender qué es lo que se espera de ellos.

Para los docentes la tarea de evaluar suele ser particularmente desagradable, por varios motivos. Preparar propuestas de evaluación lleva tiempo, al igual que corregir los trabajos de los estudiantes. Revisar trabajos similares de muchos estudiantes es tedioso —en especial en la educación media, porque cada docente atiende varios cientos de estudiantes—. Definir calificaciones de las que dependen las perspectivas personales de los estudiantes, es estresante. El docente está permanentemente enfrentado a una tensión entre su responsabilidad de garantizar públicamente que un estudiante ha logrado ciertos aprendizajes y el riesgo de obstaculizar las posibilidades de desarrollo de un individuo.

Cajiao Restrepo (2008), en el marco de un programa de talleres de discusión sobre evaluación, realizado en 2008 en 25 ciudades de Colombia, con la participación de más de 15.000 docentes, directivos, alumnos y padres de familia, recogió varios miles de frases sobre la problemática de la evaluación en las aulas. Se transcriben a continuación algunas frases que ilustran el carácter conflictivo de la evaluación para docentes, estudiantes y padres, y que tienen vigencia más allá del caso colombiano.

Los docentes señalan que «a pesar de tanta reflexión pedagógica y normatividad vigente, no se han cambiado los paradigmas»; «a los maestros nos falta formación sobre evaluación», «un buen porcentaje de maestros no ha logrado desligarse de la evaluación sumativa, haciendo en la práctica equivalencias entre las evaluaciones cualitativas y cuantitativas. Igual a los padres lo que les importa es si pasó o no el estudiante y qué puesto ocupó dentro del grupo» (29).

Los estudiantes indican que «predomina la memorización de los temas», que las «metodologías y formas de evaluación son anticuadas» y que en la evaluación se pone de manifiesto «la preferencia de los profesores hacia algunos estudiantes». Los padres de familia, por su parte, expresan que «no entendemos los informes que nos entregan en los colegios, por eso al final uno se limita a preguntar si pasó o no pasó»; que la evaluación «limita la creación y capacidad intelectual del niño»; que «no detecta el estado real en que se encuentra un alumno en un área determinada»; y que «en muchos casos genera más conflictos que solución a las dificultades de comprensión del estudiante» (29).

En el contexto de la problemática sucintamente descrita, este artículo tiene como propósito discutir tres aspectos centrales de la práctica de la evaluación en el aula: a) las tareas que los maestros proponen a los alumnos para evaluar su aprendizaje; b) el tipo de devoluciones que los maestros realizan a sus estudiantes

al revisar sus trabajos; y, c) el uso de las calificaciones¹. El artículo se apoya en una revisión de literatura sobre el tema y en la evidencia empírica recogida en el marco de un trabajo de investigación en aulas de 6° grado de Primaria en ocho países latinoamericanos². El artículo no pretende ser un informe de investigación, sino ilustrar con evidencia empírica la discusión acerca de las propuestas y discursos sobre la evaluación predominantes en las escuelas.

En el primer apartado se plantea la discusión conceptual más general en torno a las denominadas evaluación «formativa» y «sumativa». En el segundo se describe la investigación realizada. Siguen tres apartados temáticos, con la discusión de los tres grandes temas propuestos: tareas de evaluación, devoluciones a los alumnos y sistemas de calificación. Cada uno de estos apartados tiene dos partes: discusión teórica y presentación de evidencia empírica. El artículo se cierra con un apartado de conclusiones y reflexiones finales.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y EVALUACIÓN PARA LA CERTIFICACIÓN

Para el discurso pedagógico³, la evaluación tiene principal (sino exclusivamente) una función formativa y es parte de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la evaluación es una herramienta que forma parte del conjunto de estrategias didácticas. Su finalidad central es ayudar al estudiante a identificar lo que ha logrado y lo que no, así como permitir al docente reorientar la enseñanza y detectar estudiantes que requieren de explicaciones u otro tipo de apoyos adicionales. La cita que sigue, tomada de una revista de divulgación para docentes, es particularmente interesante como ejemplo de este discurso⁴.

En la evaluación confluyen contradicciones irreconciliables que conviven en el proceso de escolarización. Éstas pueden sintetizarse en las dos formas de entender la evaluación: sumativa y formativa. Por formativa debe

1 En nuestra visión, la problemática de la evaluación en el aula incluye un cuarto problema central, el relativo a la explicitación de los objetivos formativos, que no profundizamos en este artículo.

2 El proyecto de investigación «La evaluación de aprendizajes en las aulas de primaria en América Latina. Enfoques y prácticas», fue realizado entre enero de 2008 y abril de 2009 desde el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay. El equipo de investigación estuvo integrado por Graciela Loureiro, Beatriz Picaroni, Ana Atorresi, Liliana Pazos y Pedro Ravela. La investigación contó con el apoyo financiero del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y su Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEEPREAL). Los productos finales del estudio se encuentran en fase de revisión y edición final en el momento de escribir este artículo. En el momento de la publicación de este artículo estarán disponibles en el sitio web del Instituto de Evaluación Educativa: <http://evaluacioneducativa.ucu.edu.uy>.

3 Con el término «discurso pedagógico» nos referimos a las visiones sobre la evaluación que predominan en los artículos dirigidos a docentes, en los programas de formación docente y entre los mismos docentes cuando se refieren a la evaluación.

4 Si bien la cita de Álvarez Méndez es algo antigua, se pueden ver otros ejemplos más recientes que muestran la vigencia del discurso centrado en el papel formativo de la evaluación en Menéndez (1999), Mancovsky (2007), López y otros (2007).

entenderse aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto. En la práctica se traduce, en el caso de la corrección de un ejercicio o de un examen, en una actividad interactiva que aporta al alumno las informaciones suplementarias donde tiene necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas. Parte de un análisis, sea de su producción o resultado, sea del proceso seguido, para introducir las modificaciones que debe aportar el alumno a su aprendizaje o los cambios que el profesor debe introducir en sus condiciones de aprendizaje [. . .].

La evaluación sumativa está al servicio de intereses que no son propios de la actividad educativa que se lleva a cabo en el aula. Si acaso, arrastra consecuencias colaterales no deseadas —aunque a veces sirven de ocultamiento de responsabilidades— en la misma. De hecho, termina siendo medio de control del alumno en primera instancia; pero es a la vez medio por el cual es controlado el profesor [. . .].

La paradoja que podemos encontrar es que el decir sobre la evaluación formativa es una constante omnipresente en el discurso de la evaluación, cuando en la práctica ocupa más bien un lugar marginal. (Álvarez Méndez, 1993: 29)

Las afirmaciones de Álvarez Méndez sobre el carácter formativo de la evaluación no merecen objeción alguna. Simultáneamente, su visión sobre la evaluación «sumativa» es por lo menos discutible. En la cita no es definida, sino que se la descalifica directamente. En otros lugares del artículo se la asocia con notas/calificaciones y con procesos de selección de alumnos. Este texto refleja muy bien la (falsa) oposición, predominante en el discurso pedagógico, entre evaluar procesos (que sería formativo, cualitativo y «bueno») y evaluar resultados (que sería sumativo, cuantitativo y «malo»). Esta trilogía de términos opuestos, procesos-resultados, formativo-sumativo y cualitativo-cuantitativo, resume muy bien el modo en que suele demarcarse conceptual y valorativamente el campo de la evaluación en educación⁵.

Nos interesa especialmente poner en tela de juicio la afirmación «la evaluación sumativa está al servicio de intereses que no son propios de la actividad del aula». Esta visión ignora el carácter social de la educación y la concibe como una actividad privada al interior del aula, en la que participan solamente el educador y sus estudiantes. Pero la educación es una labor social en sentido amplio. El docente desempeña una función que le ha sido encomendada por la sociedad y por las familias de sus alumnos. En los niveles de educación obligatoria, alumnos y docentes están allí como resultado de un mandato social. Este mandato incluye, para el docente, establecer el grado en que cada estudiante está logrando

5 Los términos «evaluación formativa» y «evaluación sumativa» fueron acuñados hace ya mucho tiempo en la literatura anglosajona. Airasian y Madaus (1972) proponen la distinción entre «evaluación formativa» (dirigida a monitorear el aprendizaje durante el proceso); «evaluación diagnóstica» (dirigida a identificar dificultades de aprendizaje) y «evaluación sumativa» (dirigida a evaluar los logros al final de la enseñanza).

los aprendizajes definidos como necesarios a través del currículo. A través de la normativa, todos los sistemas educativos atribuyen al docente la función de «certificar»⁶ el grado en que cada estudiante ha adquirido los conocimientos y capacidades propuestos.

El término *certificar*, según el diccionario de la Real Academia Española, significa «asegurar, afirmar, dar por cierto algo» y «hacer constar por escrito una realidad de hecho por quien tenga fe pública o atribución para ello». Los docentes tienen la atribución, la fe pública y el mandato normativo de «asegurar» y «hacer constar por escrito» (normalmente a través de las calificaciones) que han logrado aprender sus estudiantes.

Los propios docentes son usuarios principales de esta certificación: parten de la base de que los estudiantes que reciben han incorporado los saberes definidos para el curso previo al propio. Lo mismo ocurre con el resto de las instituciones educativas. Las universidades necesitan una certificación de los estudios realizados y los conocimientos alcanzados por un estudiante que se presenta para cursar una carrera. Las familias de los estudiantes son otro destinatario relevante de la certificación.

Lo expresado no significa defender las calificaciones tal como se utilizan en la mayoría de los sistemas educativos. Un apartado de este artículo está destinado, justamente, a discutir los sistemas de calificaciones y sus usos. Pero el problema no es la certificación, sino el mal uso de malos sistemas de calificaciones para cumplir con una función que, en sí misma, es relevante y necesaria.

La certificación es, además, una herramienta de responsabilización, en la medida en que el aprendizaje no es únicamente una actividad placentera y espontánea, sino que requiere también de esfuerzo y disciplina. Requiere tanto de motivaciones intrínsecas como de exigencias externas. La certificación es una exigencia externa que hace al estudiante responsable de esforzarse por alcanzar determinados logros. El aprendizaje depende tanto de lo bueno que sea el profesor enseñando como del esfuerzo y dedicación del estudiante. Probablemente, esto que llamo «responsabilización», con un sentido positivo, es equivalente a lo que Álvarez Méndez denomina «control», con un sentido negativo.

Como resumen de esta primer entrada conceptual en el tema, es relevante distinguir dos funciones de la evaluación educativa.

- a. La formativa (evaluación para el aprendizaje), cuyo foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr.
- b. La certificativa (evaluación del aprendizaje), cuyo foco principal es constatar el aprendizaje y certificarlo públicamente, es decir, dar fe pública de cuáles son los conocimientos y desempeños logrados por cada estudiante.

6 Considero más apropiado el uso del término «evaluación para la certificación» en lugar de «evaluación sumativa», porque enfatiza la función social y porque el término «sumativo» induce a una vinculación falaz con lo cuantitativo.

La evaluación certificativa requiere, principalmente, de buenos dispositivos de valoración del trabajo de alumno, que permitan establecer un juicio de valor válido y confiable acerca de sus logros. La evaluación formativa requiere, ante todo, de buenos dispositivos de devolución al estudiante, que le permitan reflexionar sobre lo que está haciendo y buscar los modos para mejorarlo.

Ahora bien, como afirma Álvarez Méndez al final de la cita, una cosa es el discurso sobre la evaluación y otra cosa es la práctica de la misma. Si bien la dicotomía evaluación formativa—evaluación sumativa está fuertemente presente en el discurso pedagógico, no ocurre lo mismo en la práctica. Pero el problema no es que no haya evaluación formativa en las aulas, sino que ambos tipos de evaluación se entremezclan continuamente. Según mostraremos en este artículo, en la práctica se produce una curiosa mezcla de situaciones. Por un lado, existen maestros que califican continuamente todas las tareas y que utilizan la calificación incluso en el marco de evaluaciones formativas. Al mismo tiempo, otros maestros nunca realizan pruebas ni asignan calificaciones, salvo al final del curso, momento en el que califican a partir de su «conocimiento directo» y acumulado del «proceso» de cada alumno.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este artículo se apoya en un estudio empírico de carácter exploratorio, cualitativo y descriptivo, dirigido a indagar las concepciones y prácticas de evaluación en las aulas de Primaria. Inicialmente incluyó escuelas de cinco países latinoamericanos, seleccionados en forma intencional, buscando representar la variedad de resultados en el Estudio SERCE⁷ y la diversidad geográfica y cultural. Durante la realización del mismo se incorporaron otros tres países, por acuerdos con instituciones locales⁸. El trabajo de campo en cada país involucró a diez escuelas y a dos maestros de 6° grado por escuela, 160 maestros en total.

RESULTADOS EN SERCE	REGIÓN		
	CONO SUR	ANDINA	NORTE Y CENTROAMÉRICA
Altos	Uruguay		México - Costa Rica
Medios	Argentina	Colombia	El Salvador
Bajos		Perú	Guatemala

Países incluidos en la investigación según región y resultados en SERCE

7 Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), llevado adelante por la Oficina Regional de Educación (OREALC) de la UNESCO. Evaluó aprendizajes en lectura, escritura, matemática y ciencias en 3° y 6° grados de Primaria, en 16 países de la región.

8 En Colombia se estableció un acuerdo con el Grupo de Investigación sobre Evaluación de la Calidad de la Educación, de la Universidad San Buenaventura de Cali; en México, con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); en Argentina, con el Departamento de Educación de la Universidad Católica Argentina.

Las escuelas fueron seleccionadas de manera intencional, por las unidades de evaluación de cada país, de acuerdo con dos criterios principales:

- a. debían ser escuelas ubicadas en contextos urbanos desfavorecidos, preferentemente públicas;
- b. debían haber tenido resultados educativos en el promedio del país o por encima del mismo, en evaluaciones externas estandarizadas.

El primer criterio obedece a la intención de indagar cómo se evalúa en las escuelas que trabajan con estudiantes de origen social desfavorecido, dado que es en dichos sectores sociales donde se plantean los desafíos educativos más importantes. Existe abundante investigación que avala esta afirmación, incluyendo los resultados del SERCE. Se buscó, a través de este criterio de selección, indagar acerca de cómo son evaluados (y, por tanto, que se prioriza en términos de aprendizaje) los estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos.

El segundo criterio obedece a la intención de indagar acerca de las prácticas vigentes en escuelas en las que se producen aprendizajes. La literatura sobre escuelas de contextos desfavorecidos muestra que muchas veces es muy difícil enseñar en estos contextos, que a veces las limitaciones sociales superan las posibilidades de enseñar de los maestros, que muchas veces existe alta rotación del personal y los maestros más experimentados emigran hacia escuelas con mejores condiciones, entre otros fenómenos que afectan negativamente la enseñanza y el aprendizaje. A través de este criterio se buscó trabajar con escuelas en las que hubiese un nivel de logro educativo razonablemente bueno (medido a través de pruebas externas), bajo el supuesto de que en este tipo de escuelas encontraríamos enfoques y prácticas de evaluación interesantes desde el punto de vista didáctico.

Para recoger información se emplearon tres técnicas:

- a. una entrevista en profundidad a cada maestro.
- b. un registro fotográfico de trabajos de evaluación.
- c. un cuestionario autoadministrado al maestro.

Las entrevistas tuvieron alrededor de una hora de duración y se realizaron siguiendo una pauta flexible, orientada a cubrir los siguientes temas: ¿qué sentido tiene para el maestro la evaluación? ¿Cómo la realiza y registra? ¿Qué tipo de consignas e instrumentos emplea? ¿Qué tipo de devolución hace a los estudiantes? ¿Qué aspectos prioriza a la hora de evaluar la lectura y la escritura? ¿Qué aspectos prioriza a la hora de evaluar matemática? ¿Qué criterios tiene en cuenta a la hora de calificar a sus estudiantes? El registro fue realizado mediante grabación digital.

Las entrevistas proporcionaron información sobre las creencias, convicciones y percepciones de los docentes sobre la evaluación. Con el fin de complementar y contrastar el carácter subjetivo y normativo de las percepciones, se realizó un relevamiento fotográfico de trabajos de los estudiantes. Para ello se le solicitó a cada docente, con antelación a la visita, que seleccionase tareas o consignas de evaluación que hubiese propuesto a los estudiantes y que, además, para cada una de ellas

eligiese tres ejemplos de trabajos realizados por buenos alumnos, tres de alumnos medios y tres pertenecientes a alumnos de bajo rendimiento. El procedimiento seguido permite afirmar que se trata de propuestas que tienen un sesgo hacia lo mejor de cada maestro, dado que tuvieron la oportunidad de evitar entregar propuestas que considerasen defectuosas.

El cuestionario autoadministrado estuvo destinado a recoger información sobre el grado de conocimiento y uso de los resultados de evaluaciones estandarizadas.

Como resultado de este relevamiento se conformó un banco de información integrado por 158 archivos de audio digital, 4360 registros fotográficos de propuestas de evaluación y trabajos de estudiantes y 158 cuestionarios autoadministrados.

LAS TAREAS DE EVALUACIÓN Y SUS CONSIGNAS

DISCUSIÓN TEÓRICA

Las tareas que los maestros proponen a sus alumnos para evaluar el aprendizaje constituyen uno de los mejores indicadores del currículo implementado: muestran qué es lo que los maestros valoran e indican a los estudiantes qué conocimientos y desempeños es importante alcanzar. Si las tareas requieren principalmente la memorización de conceptos y fechas, hacia allí estará orientado el esfuerzo de los estudiantes. Si en matemática se pide únicamente la realización de operaciones aritméticas, eso es lo que los estudiantes aprenderán.

La evaluación no puede impulsar el aprendizaje si se basa en tareas o preguntas que distraen la atención de los verdaderos objetivos de la enseñanza [. . .] si queremos que los estudiantes sean capaces de razonar y usar el conocimiento científico, entonces debemos darles la oportunidad de explicar cómo funcionan las cosas, realizando investigaciones y elaborando explicaciones con sus propias palabras [. . .]. (Shepard, 2008: 21)

Es importante señalar que las reflexiones contenidas en este apartado, focalizado en el análisis de las tareas de evaluación, aplican tanto a las evaluaciones de carácter formativo como a las que están dirigidas a la certificación.

Shepard menciona una investigación realizada en los años noventa en Estados Unidos que reportó que el 95% de las preguntas de prueba incluidas en libros de texto de matemática evaluaban información elemental, cálculos y uso de algoritmos y fórmulas en problemas rutinarios. Apenas el 5% de las tareas evaluaba habilidades de pensamiento y conocimiento conceptual de alto nivel (34).

El carácter puramente escolar y poco complejo de las tareas a través de las cuales se enseña y evalúa ha dado lugar a enfoques teóricos que enfatizan la necesidad de que las tareas escolares intenten reflejar contextos reales, propios de la vida personal y social.

Debe proponerse actividades que impliquen desafío para los alumnos, contextualizadas, con sentido, de manera que se resuelvan por su valor intrínseco. Es imprescindible atender al factor motivacional que potencia el desempeño en la resolución de la situación planteada. Las situaciones que no impliquen atractivo, que no comprometan social ni cognitivamente, pretendiendo un valor extrínseco inherente a la evaluación, no pondrán en juego la competencia real del alumno y, por lo tanto, los resultados no reflejarán los logros posibles [. . .] Las situaciones de evaluación serán situaciones de producción, de resignificación de conocimientos, no sólo de reproducción [. . .] Tratan de resolver problemas reales y se constituyen, en la medida de lo posible, en procesos de resolución de problemas genuinos y consistentes en el campo de conocimientos de que se trata (Menéndez, 1999: 20).

En la didáctica de la lengua, desde el enfoque comunicacional, se enfatiza la promoción de la lectura de textos reales (etiquetas, carteles, libros) y la escritura de textos en situaciones comunicacionales reales y con destinatarios reales (en lugar de las tradicionales «composiciones» o «redacciones» cuyo destinatario principal es la maestra).

El estudio internacional PISA, uno de los más reconocidos a nivel internacional, utiliza exclusivamente actividades de evaluación que se derivan de una situación o contexto propio de la vida real: un experimento científico, problemas derivados del calentamiento global o la clonación, el uso de conocimientos matemáticos para analizar un artículo periodístico, entre otros. En cada una de las áreas que evalúa (lectura, matemática y ciencias) los contextos en que se utilizan los conocimientos son uno de los componentes centrales del marco conceptual de las pruebas, que están organizadas en conjuntos de entre cuatro y seis preguntas relacionadas con una misma situación.

Uno de los términos acuñados para designar este tipo de tareas o consignas es «auténtico». De acuerdo con Wiggins (1998: 22-30), una actividad auténtica se caracteriza por reproducir los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales. Las tareas auténticas tienen las siguientes propiedades:

- a. Propósitos: la tarea tiene una finalidad definida, un producto o una meta a alcanzar.
- b. Destinatarios o audiencias: las actividades están dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ella.
- c. Incertidumbre: requieren enfrentar y resolver problemas poco estructurados y que pueden tener más de una solución (por oposición al típico «problema» escolar, que incluye todos los datos necesarios y sólo los necesarios, y que tiene una única solución posible).
- d. Restricciones: en la vida real existen siempre limitaciones, lo que hace necesario idear alternativas y tomar decisiones acerca del camino más apropiado o menos malo, en las condiciones dadas.

- e. Repertorio de recursos cognitivos: las situaciones, productos y problemas de la vida real en general no se resuelven a través de *un* conocimiento o procedimiento específico (como la mayoría de las situaciones escolares) sino que requieren de la activación simultánea de varios de ellos, probablemente adquiridos en distintos momentos y disciplinas.

Ejemplos de tareas auténticas son realizar una investigación científica o histórica, escribir un artículo periodístico, diseñar un producto para un destinatario y una finalidad reales, desarrollar una propuesta organizativa para un emprendimiento real, establecer una estrategia de comunicación para promover una agenda social, producir y realizar una obra de teatro, entre otras. Solamente a través de este tipo de desempeños reales, dirigidos a audiencias reales, los conocimientos y habilidades que enseñamos en las escuelas pueden tener sentido para los estudiantes (Wiggins, 1998: 34-42).

Es importante señalar que, en rigor, estamos hablando de situaciones *propias* del mundo real. Por definición, la escuela no es el mundo real (aunque es parte del mismo). Por tanto, la mayor parte del tiempo las situaciones y actividades se dan en un contexto escolar. Lo importante es que, en dicho contexto, se trabaje en el *tipo de situaciones* a las que normalmente se enfrenta un ciudadano, un científico, un trabajador o un artista.

Las actividades auténticas tienen dos virtudes principales: exigen un nivel de pensamiento complejo y resultan motivadoras y desafiantes para los estudiantes. «Las tareas auténticas que requieren un pensamiento de más alto nivel y una activa solución de problemas, también incrementan la motivación del estudiante porque son intrínsecamente más interesantes que la memorización o la aplicación de procedimientos sencillos.» (Shepard, 2008: 34)

Lo antedicho no implica que no sea apropiado, en determinados momentos, trabajar en torno a conocimientos y procedimientos «puros», sin contexto. La escuela, en sí misma, es un tipo de contexto real, con sus propias demandas y exigencias. Del mismo modo, las disciplinas son contextos, comunidades de personas nucleadas en torno a un cuerpo de conocimientos, con sus propias reglas y demandas. Es legítimo, entonces, que en la escuela se trabaje con situaciones puramente «intra-disciplinares», así como en situaciones propias de la lógica escolar (como lo es una prueba). El problema se plantea cuando el conocimiento se escolariza completamente y pierde todo vínculo con las formas de producción y de uso en situaciones propias del mundo real. Cuando esto ocurre, el conocimiento pierde sentido, los estudiantes no entienden «para qué sirve» lo que se les enseña y, como consecuencia, pierden su motivación (o la misma se reduce a la obtención de buenas calificaciones). Rápidamente se acostumbran a un conjunto de «reglas» de los problemas escolares: siempre hay que hacer cuentas, siempre hay que usar todos los datos, siempre hay una única solución. Finalmente, aprenden la regla de juego principal: lo importante es dejar satisfecho al docente.

EVIDENCIA EMPÍRICA

La información recogida en 160 aulas de 6° grado de Primaria de ocho países latinoamericanos, muestra que la presencia de actividades de evaluación que puedan ser consideradas auténticas es residual. En matemática predominan las actividades de evocación de conceptos y propiedades o de realización de operaciones sin contexto alguno (figuras 1 a 5). En algunos casos, se trata de complicadas operaciones con raíces y potencias (figuras 4 y 5), ante las cuales uno no puede evitar preguntarse si tiene sentido resolverlas manualmente en la era de la informática. Simultáneamente, nunca se proponen situaciones reales en que dichas operaciones sean necesarias.

Un segundo tipo de actividades matemáticas aparentan tener un «contexto», porque no plantean directamente la realización de operaciones, sino que tienen «letra» de problema (figuras 6 y 7). Pero se trata de actividades simples que se

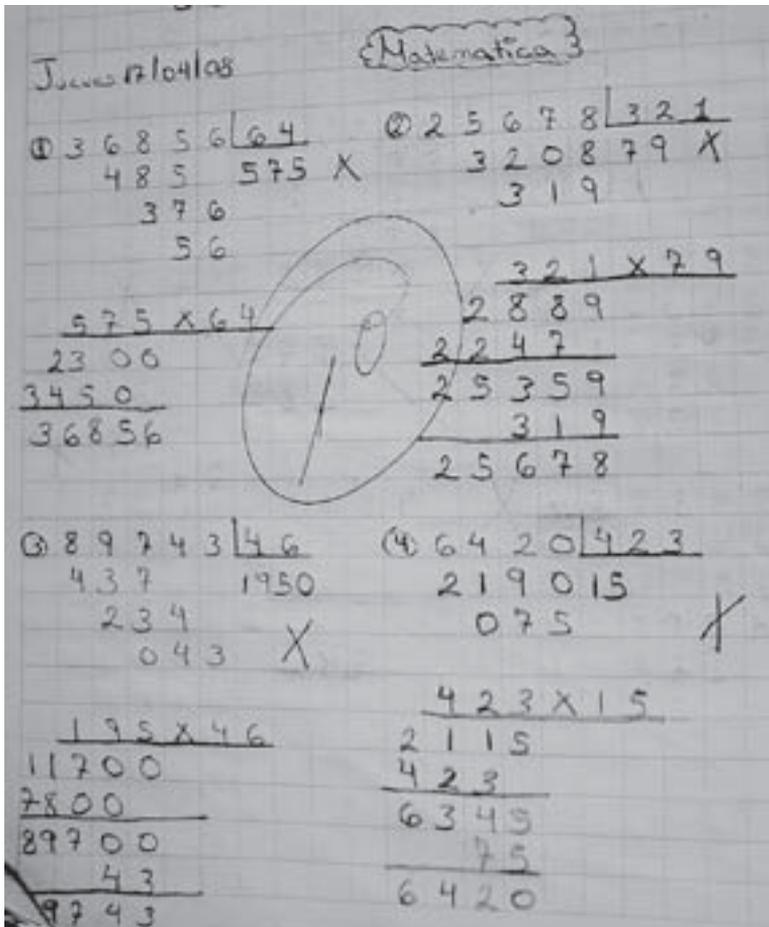


Figura 1

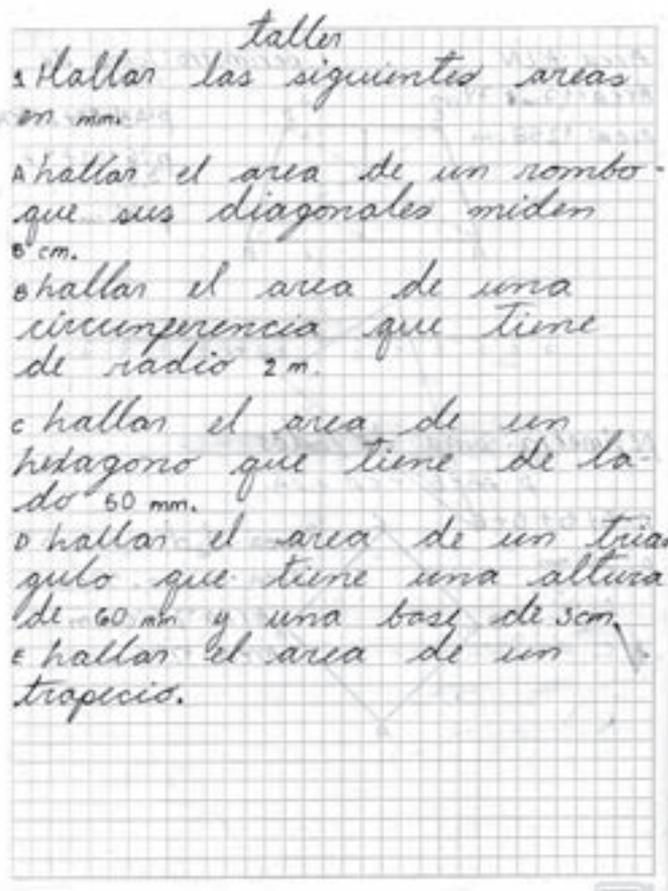


Figura 2

resuelven con una sola operación y con los datos dados, y que tienen poca relación con el uso del conocimiento matemático en la vida real (no es común que alguien ponga atención en que comió cinco novenos de un chocolate). La figura 6 es particularmente interesante. En la imagen se muestran dos consignas, pero la propuesta incluía varias más, todas iguales, modificando la cantidad de metros y la cantidad de moños. Estas actividades muestran que «el hábito no hace al monje»: el hecho de que en la formulación de una tarea se incluyan referencias a elementos de la realidad, no hace de la situación algo auténtico.

En tercer lugar, fue posible identificar intentos fallidos de formular situaciones plausibles desde el punto de vista real. La figura 8, perteneciente a un libro de texto, es un ejemplo interesante. La consigna intenta que el estudiante reflexione sobre diversos aspectos: qué es lo que se le pide, qué datos se le ofrecen, qué operaciones necesita realizar (una sola operación), para que, finalmente, dé una respuesta. La consigna contiene errores. Pide una transformación de decímetros

VALOR 10 Pts.

INSTRUCCIONES: Realiza lo que se te indica a continuación.

1. Encuentra el perímetro de las siguientes figuras.

A) 123cm y 44cm . Perímetro: 274cm
 B) 24cm . Perímetro: 96cm
 C) 25cm y 20cm . Perímetro: 70cm
 D) 8cm . Perímetro: 48cm
 E) 20cm y 25cm . Perímetro: 78cm

2. Encuentra el área de las siguientes figuras geométricas.

A) 12m y 148m . Área: 1776m^2
 B) 17m . Área: 289m^2
 C) 12cm y 3cm . Área: 18cm^2
 D) 9cm . Área: 81cm^2

3. Realiza la unión de los siguientes conjuntos.

$A = \{ \text{cañita, patacón, corbata, chicho} \}$ $B = \{ \text{blusa, falda, calcetas, sombrero} \}$

Figura 3

DESAFÍO TU HABILIDAD

Efectúa:

- $100 : 2 + 2^3 + 4 - \sqrt{16}$
- $\sqrt[3]{64} \times 5 - 18 : 2 + 6^2 : 4$
- $\sqrt{81} : 3 + 10 \times 4^3 - 5^2 \times 20$
- $7^3 - 5 \times 12 - 8^2 \times 3$
- $8^2 + 6^2 : 9 - 7^3 - 6 \times 2$
- $5^2 \times \sqrt[3]{27} - \sqrt{64} : 4 + 16 - 3 \times 2$
- $[2^3 \times 3^2 - (6 + 3 - 2)^2] - [5^2 - 20 : 4]$
- $\{[(16 + 30 - 5) - 2^3 \times 2^3] - [8 - (\sqrt{16} + 2^3)]\}$
- $6^2 : 8 + 2 - [(25 : 5 \times 2^2) + 16]$
- $(4^3 \times 10) - (10 \times 3^2 + 8^2 \times 9^0)$
- $(4^2 \times 2^3 + 3^2 \times 5) - 5^3$
- $\sqrt{5 \times 4^2 + 36 : 6^2} + [10^3 : 50 - (3^2 \times 3^2 - 2^3 \times 9)]$

Figura 4

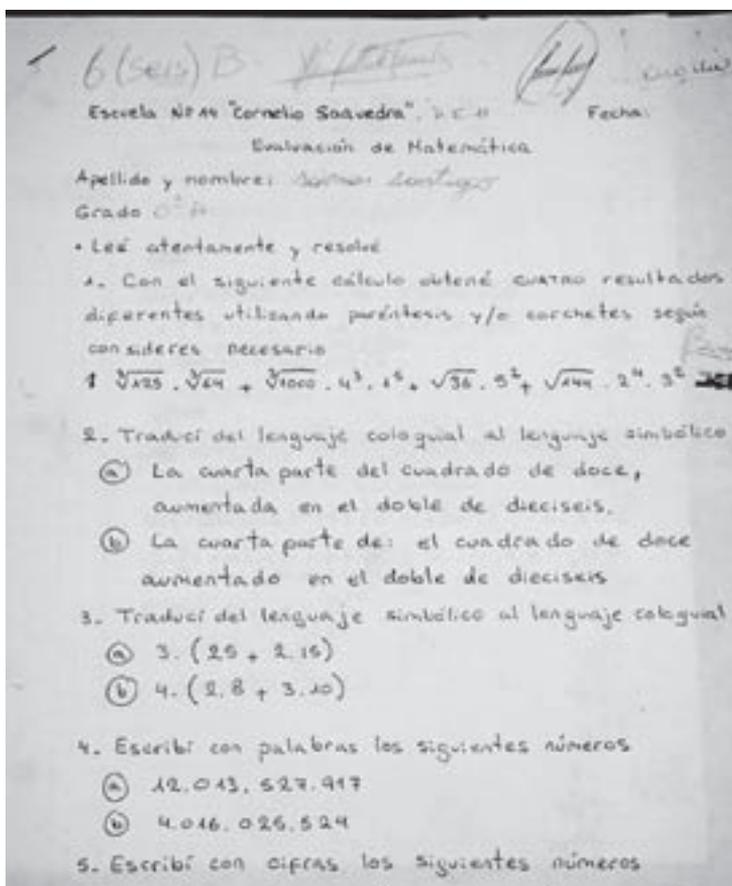


Figura 5

cúbicos a milímetros, a secas. El estudiante transforma la expresión milímetros en mililitros, tal vez a instancias de la maestra, que puede haber detectado el error (note el lector que un milímetro cúbico no es igual a un mililitro, ya que la milésima parte de un litro es un centímetro cúbico). El alumno no realiza ninguna operación, pero su trabajo es calificado con un «muy bien» por su maestra.

La primera duda que surge, desde el punto de vista de la autenticidad de la consigna, es si el nance se envasa en botellas de 8 litros (el nance es una variedad de café de grano amarillo, que se cultiva en zonas cálidas de Costa Rica). No parece razonable, pero podría ocurrir. La segunda duda es por qué utilizar decímetros cúbicos y mililitros como unidades de medida. ¿Alguien las utiliza hoy en la industria, el comercio o la ciencia? En mi vida sólo he visto el uso de hectolitros, decilitros y decímetros en las escuelas. Si el objetivo es trabajar la habilidad para transformar unidades de medición, ¿por qué no trabajar con bytes, kilobytes, megabytes y gigabytes? Estas unidades de medida se utilizan todo el

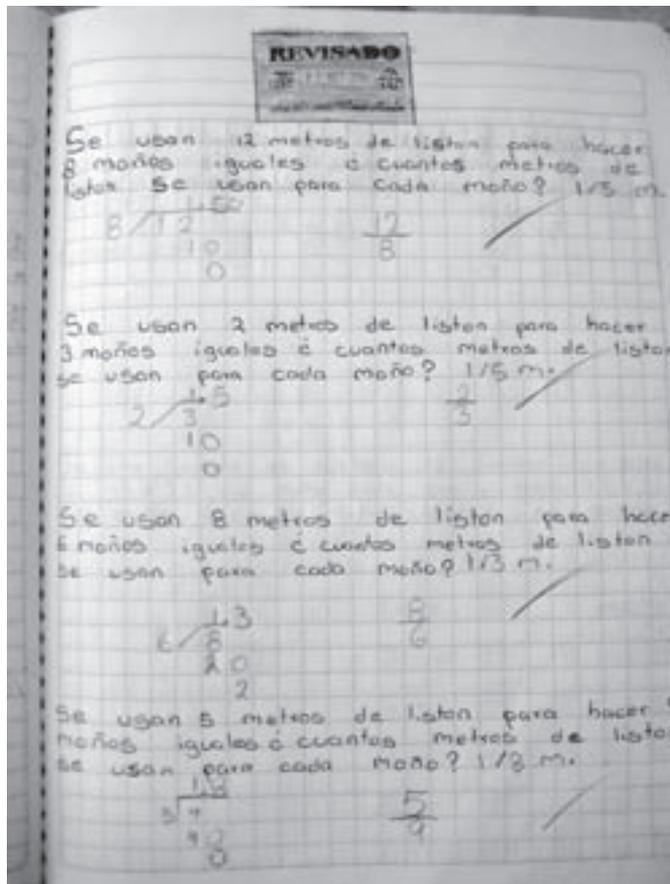


Figura 6

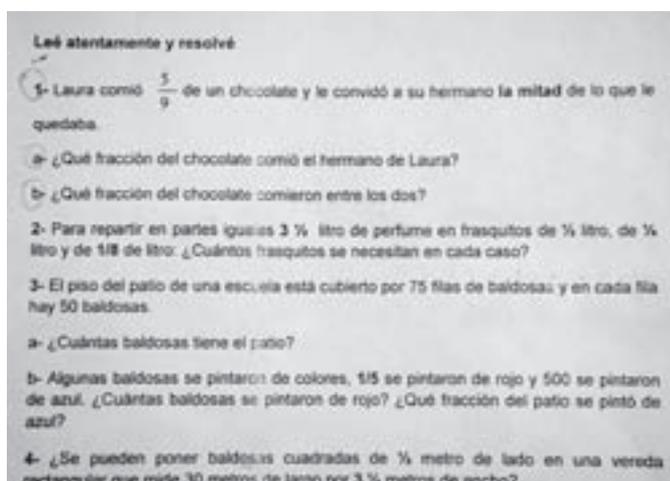


Figura 7

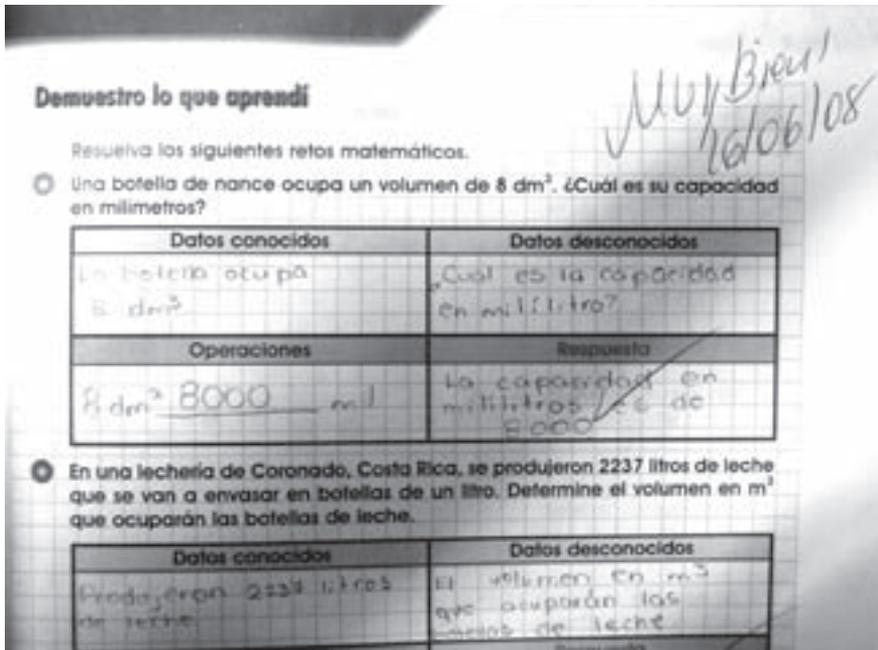


Figura 8

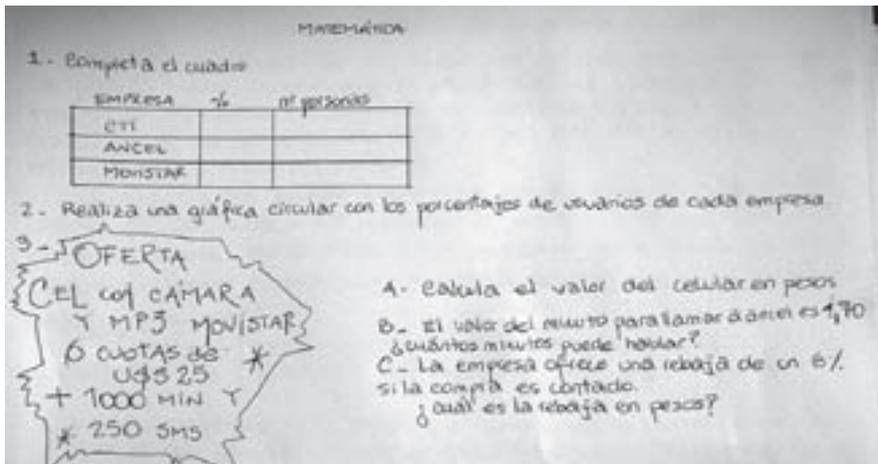


Figura 9

tiempo y uno podría imaginar cientos de problemas concretos y reales vinculados con tamaños de archivos, espacios de almacenamiento en discos y velocidad de transferencia de datos (por ejemplo, la cantidad de canciones que se puede archivar en un disco determinado o el tiempo que requiere «bajarla» de Internet).

Finalmente, tanto esta consigna como la que le sigue, referida a 2237 litros de leche, confunden la capacidad de la botella con el espacio que ocupan. Cuando

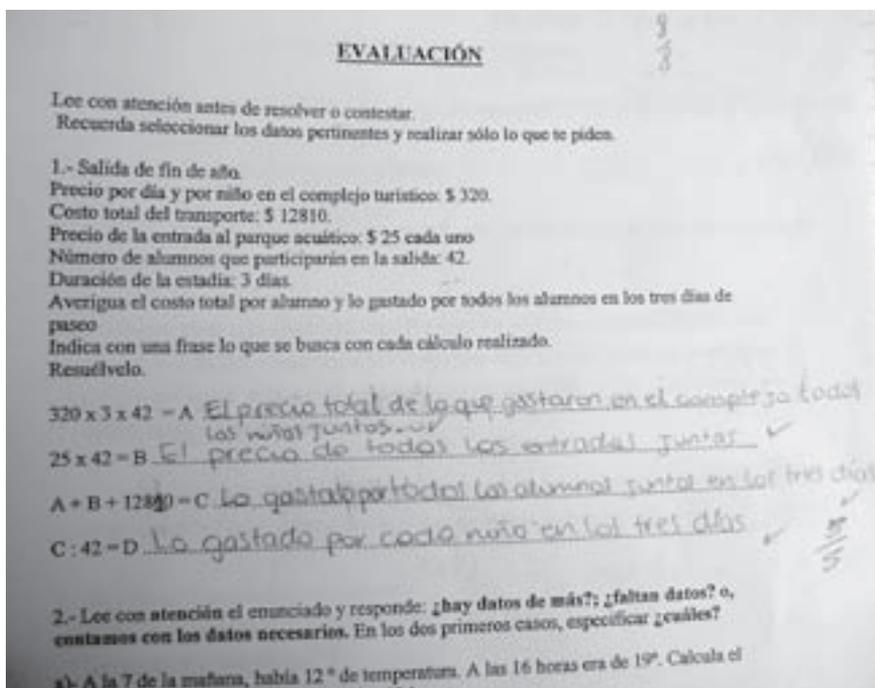


Figura 10

en la segunda consigna se pregunta qué volumen en metros cúbicos *ocuparán* las botellas, se presupone que las botellas son cubos que no ocupan más espacio que el que contienen en su interior. Pero en una situación real, si alguien necesita estimar cuánto espacio será necesario para almacenar las 2237 botellas, se encontrará con que necesita más espacio, simplemente debido a la forma de las botellas.

A lo largo de los registros es posible encontrar muchas intentos similares, de construir situaciones «reales», que no resisten un análisis de sentido común.

Las figuras 9 y 10 muestran lo más aproximado a situaciones auténticas que se encontró en los más de 4000 registros. En un caso, las maestras toman información del mercado de telefonía celular. En el segundo, la situación elegida es un paseo de fin de año. En ambos casos se trata de situaciones plausibles en la vida real, a partir de las cuales se solicita a los estudiantes varias tareas, que requieren del uso de distintos conceptos y habilidades matemáticas, así como la reflexión sobre los procedimientos seguidos.

En lenguaje predomina la evaluación de conocimientos gramaticales, especialmente en Costa Rica (figuras 11 y 12) y el uso de la «composición» o «redacción», un género puramente escolar (figuras 12 a 14). Nótese la consigna «amo la vida» en la Figura 12, IV Parte. No existe ninguna especificación acerca de la extensión del texto, sus propósitos o destinatarios. Las únicas indicaciones acerca de las características que debe tener el texto son normas gramaticales. Ante esta consigna, uno podría escribir «Amo la vida porque es hermosa». Esta frase cumple

Escuela República De Chile
 Primer Trimestre / Sexto Grado
 II Prueba de Español / Tiempo Probable: 80 min.

Valor total 50 pts Pts. Obti. 38 Nota: 76

Nombre: Jatara Salazar Aguilera Sección: 6-1 8-05-08
 Firma del Padre o encargado: _____
 Adecuación Curricular: () No Significativa () Significativa

Instrucciones generales: Escuche con atención las indicaciones que da la maestra, trabaje en orden, no me distraiga, cuido mi prueba para que no se me ensucie, si tengo dudas levanto la mano y espero en mi lugar, El orden y aseo de la prueba se tomará en cuenta. No se acepta el uso del corrector en la prueba.

I. Parte Selección Única. Selección única. Marque con equis (X) la opción que antecede a la respuesta correcta., de acuerdo a lo visto en clase. Valor 10 pts. 1 pt cada acierto.

1- Son palabras agudas las que se encuentran en la siguiente opción:

a. brisa - Raúl - delantal
 X cayó - Raúl - canción
 c. cayó - Raúl - María
 d. cayó - Raúl - aéreo

II PARTE . DESARROLLO (9 PTS)

Lea con atención lo que se le solicita, responda en forma ordenada, letra legible y con limpieza

2. Explique mediante 3 razones la diferencia entre HIATO, DIPTONGO y TRIPTONGO (3pts)

HIATO Es la unión de dos vocales fuertes o una fuerte con una débil y una débil
 DIPTONGO Es la unión de una vocal débil con una fuerte
 TRIPTONGO Es la unión de una vocal débil fuerte una débil y otra fuerte

3. Explique mediante 3 razones la diferencia entre los tipos de AGUDAS, GRAVES y ESDRÚJULAS (3 pts)

AGUDAS tienen el acento en la última sílaba
 GRAVES tienen el acento en la penúltima sílaba
 ESDRÚJULAS tienen el acento en la antepenúltima sílaba

4. Explique con 4 razones cuando debemos de emplear correctamente la letra mayúscula (3 Pts)

a. Cuando se inicia una oración
 b. Después de un punto
 c. Nombres propios

Figura 11

**III PARTE
IDENTIFICACIÓN**

En cada oración coloque la tilde en aquellas palabras que así lo requieran de acuerdo a lo estudiado en clase. **Valor 10 puntos. 1 punto cada tilde correcta.**

En la pulpería no hay café ni azúcar. Valor 3 puntos - |

¿te gusta el té con limón ácido? Valor 3 puntos - |

Envío un recado para él. Valor 2 puntos

Tú encanto es único. Valor 2 puntos

**IV PARTE
DESARROLLO**

A. Conteste de acuerdo a los datos del siguiente gráfico de barras la información que se le indica **Valor 6 puntos. 1 punto cada acierto.**

Alumnos aprobados por nivel

IV PARTE. DESARROLLO. VALOR 18 PUNTOS

A continuación usted debe escribir un texto, aplicando cada uno de los objetivos temáticos escritos en la tabla. El tema es **"Amo la vida"**.

Tabla para calificar la redacción

Objetivos temáticos	3 puntos No errores	2 puntos 1 a 3 errores	1 punto 4 a 6 errores	Puntos obtenidos
1. Escritura legible en sus trazos. Repetición innecesaria de ideas.				
2. Uso del acento ortográfico: agudas, graves y esdrújulas.				
3. Uso correcto de la tilde diacrítica				
4. Uso del hiato y ley del hiato.				
5. Uso correcto de las consonantes: b, v, c, s, z, m, n, ñ, rr, r, g, j. Uso gu con o sin diéresis.				
6. Utiliza signos de puntuación. Letra mayúscula.				

Figura 12

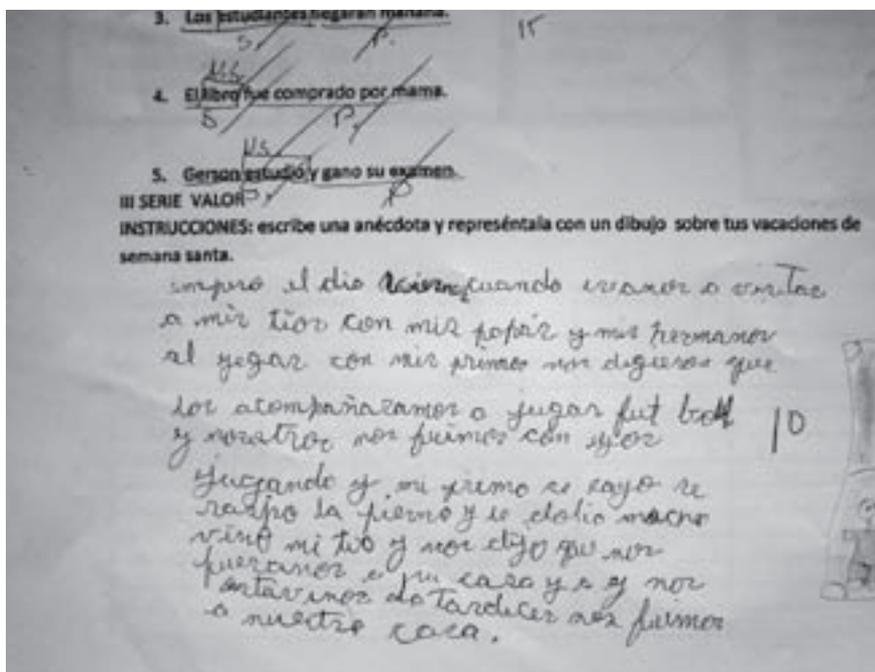


Figura 13

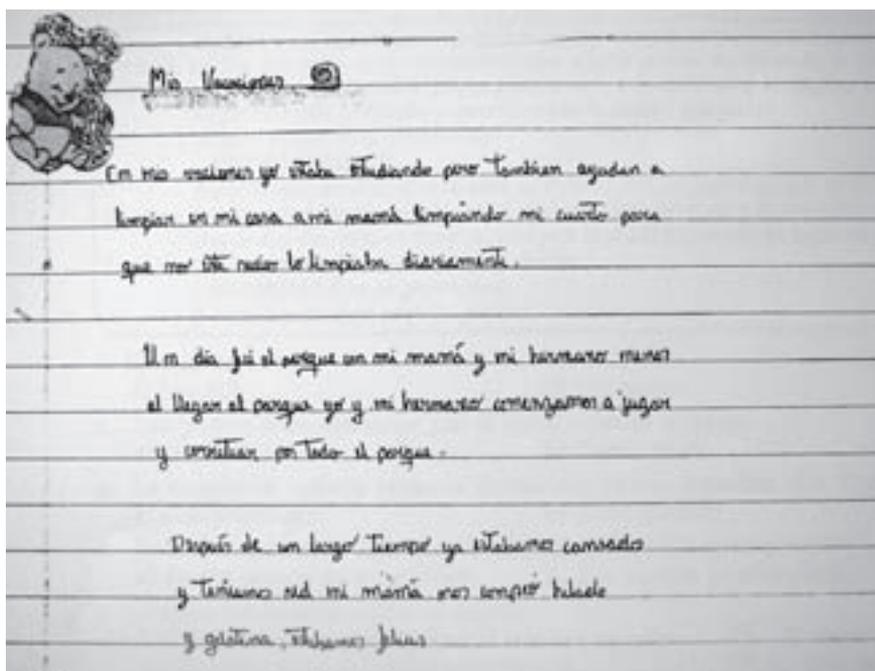


Figura 14

con todos los requisitos establecidos para la tarea: es un texto, no tiene errores, usa mayúscula y puntuación, no repite ideas. El único problema que podría tener es que la escritura no fuese legible. Como contraste, las figuras 15 y 16 muestran dos propuestas de escritura con mayor sentido y complejidad (aunque carecen de contexto, propósito y audiencia explícitos).

Las actividades de lectura suelen estar propuestas a partir de textos poco complejos y de relevancia social al menos discutible, con preguntas poco agudas que no promueven una reflexión en profundidad sobre los textos (figuras 17 a 19). Dan lugar a «explicaciones» tales como «trata de una escuela» (figura 17); a «conclusiones» centradas en cómo pronunciar las letras y mejorar la caligrafía (figura 18); y a «análisis personales» tan poco analíticos como «Esta historia me gustó porque conocí una cultura en una isla llamada Haití» (figura 19). En Argentina y Uruguay fue posible encontrar propuestas de lectura más relevantes y complejas, que incluyen el uso de noticias de prensa (figura 20), textos informativos auténticos (figura 21) y literatura de cierta complejidad (véase el texto de Kafka en la figura 22). Por otra parte, es notoria la mayor agudeza de las preguntas que formulan los maestros (figuras 20 y 23).

En síntesis, a pesar del énfasis que el discurso pedagógico pone en el pensamiento crítico y en la importancia de la reflexión, en las aulas predominan las propuestas de corte netamente escolar, sin contexto real plausible, de discutible relevancia y cuya resolución requiere procesos extremadamente simples.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LAS DEVOLUCIONES A LOS ESTUDIANTES

DISCUSIÓN TEÓRICA

La evaluación formativa es parte del proceso de enseñanza y su propósito es ayudar al estudiante a avanzar en el aprendizaje. Según afirmamos antes, aunque en el discurso predomina la valoración positiva de la evaluación formativa, ello no se ve reflejado en la práctica. «La mayoría de los maestros en servicio tiene sólo un conocimiento limitado de estrategias de evaluación formativa, y sigue pensando en la evaluación como un proceso que sirve principalmente para calificar.» (Linn, 2000: 17)

Para que exista evaluación formativa son indispensables dos elementos: una buena explicación de qué es lo que se espera que el estudiante logre y una buena devolución⁹ a lo largo del proceso de trabajo para alcanzar dichos logros. Según indicamos antes, no nos detendremos en el primero de estos dos elementos. Simplemente consignaremos un par de citas sobre su importancia.

9 Utilizaremos el término «devolución» como traducción del término anglosajón «feedback», si bien muchos autores prefieren utilizar el término «retroalimentación».

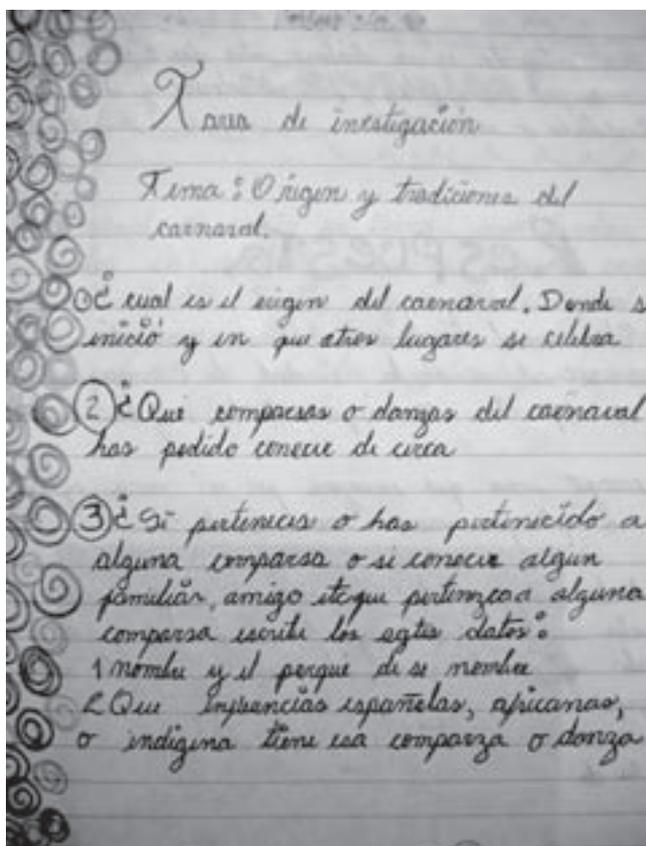


Figura 15

Establecer objetivos claros para aprendizaje por parte del estudiante implica mucho más que anunciar una finalidad de la enseñanza para que los estudiantes la contemplen. También requiere la elaboración de los criterios mediante los cuales será juzgado el trabajo del estudiante. ¿Cómo sabrán el maestro y el estudiante que se ha entendido un concepto? ¿Cómo se evaluará la capacidad del estudiante para defender un argumento? (19)

Sin objetivos, sin metas, sin una finalidad que cumplir, no hay nada que evaluar. Lo que equivale a decir que si los objetivos del proceso de enseñanza no se conocen, o son vagos o nebulosos, la evaluación será sólo una actividad ritual. (Meza, 1991: 14)

En una primera aproximación conceptual al tema que nos ocupa en este apartado, Tunstall y Gipps (1996) distinguen dos tipos: la devolución *valorativa* y la devolución *descriptiva*. La primera asume la forma de juicios de valor, que se expresan de distintos modos y que, normalmente, son de carácter comparativo con el resto de los alumnos. La segunda asume la forma de referencias específicas a los logros o progresos de los alumnos, en relación con los desempeños esperados.

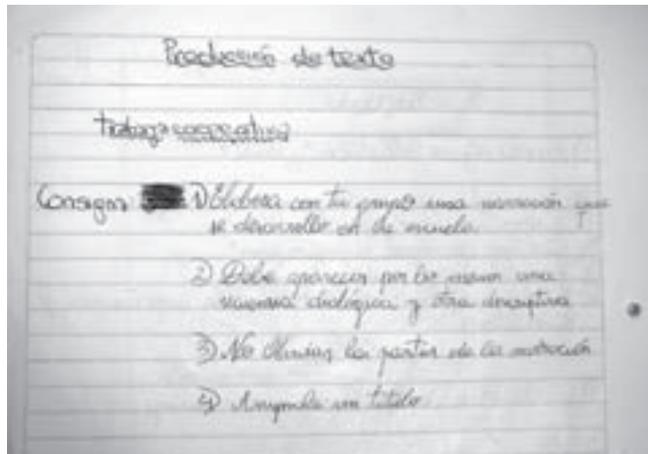


Figura 16

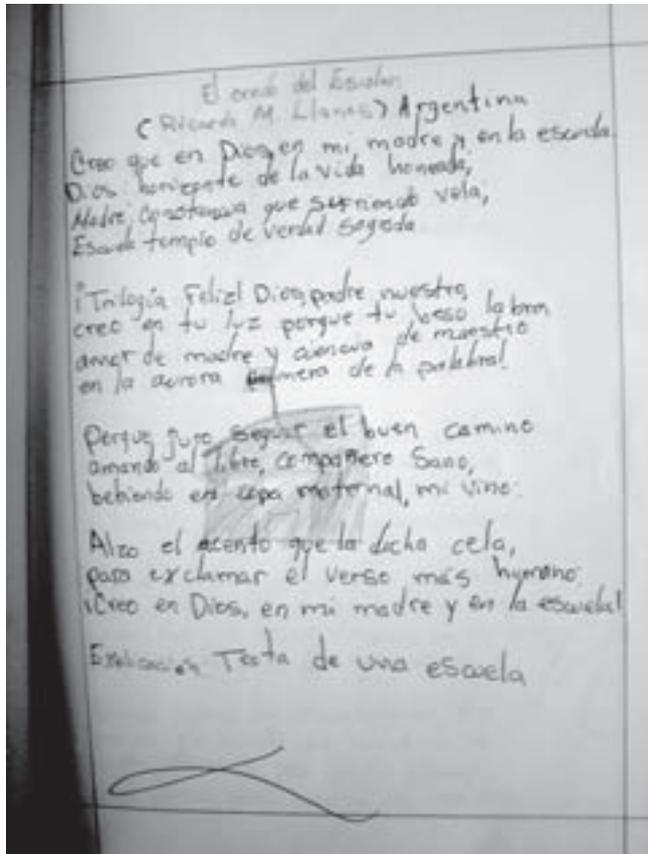


Figura 17

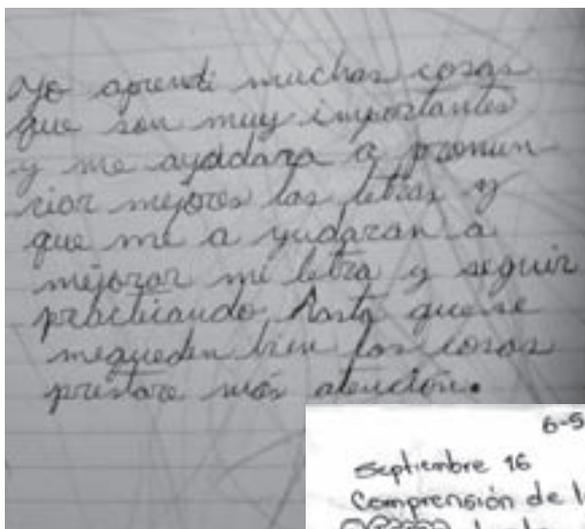


Figura 18

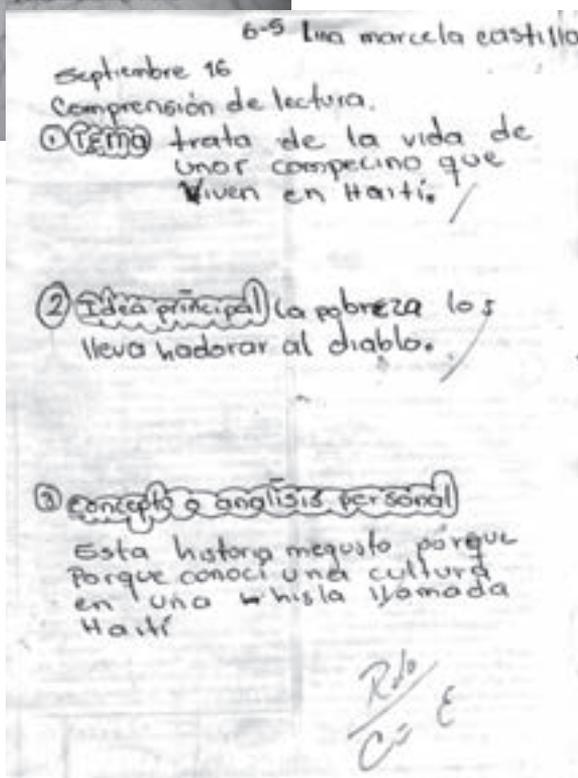


Figura 19

La devolución valorativa se expresa a través de manifestaciones de aprobación o desaprobación. Está orientada a los aspectos afectivos, motivacionales y de esfuerzo en el aprendizaje. La devolución descriptiva se expresa a través de la especificación de los logros o progresos del alumno y ofrece modelos de trabajo o de acción, o procedimientos para la revisión y corrección por parte del alumno (189).

Shepard (2008) sugiere que es más formativa la devolución de tipo descriptivo que la valorativa. «Es más probable estimular el aprendizaje cuando la

retroalimentación se enfoca en ciertos aspectos de la tarea y destaca los objetivos de aprendizaje.» (25) Según este autor, la evidencia derivada de la investigación muestra que es un error común de muchos docentes hacer siempre elogios para estimular a los estudiantes, aún cuando su trabajo no sea bueno. «El modelo de evaluación formativa, consistente con la literatura cognitiva, demuestra que la retroalimentación es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades particulares del trabajo del estudiante en relación con criterios establecidos y proporciona una guía sobre qué hacer para mejorar.» (25)

Wiggins (1998, 46-53) va un poco más allá y realiza una interesante distinción entre tres conceptos: *valoración*, *orientación* y *devolución* propiamente dicha. La *valoración* tiene lugar cuando entregamos a los alumnos juicios de valor acerca de su trabajo, sea en la forma de calificaciones, sea a través de expresiones tales como «te felicito», «debes esforzarte más», «insuficiente», etcétera. La *orientación* consiste en consejos o sugerencias acerca de cómo mejorar el trabajo. La *devolución* es información que le permite al alumno comparar lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Cuanto más autoevidente sea la devolución, mejor será, porque ayudará al estudiante a darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado y lo que todavía no.

Muchos educadores parecen creer que la devolución significa brindar a los estudiantes mucha aprobación y un poco de desaprobación y consejo [. . .] Es importante elogiar a los estudiantes porque los satisface y los anima. Los elogios te mantienen en el juego; pero sólo la devolución real te ayuda a mejorar [. . .] La devolución es información sobre como una persona se desempeñó, a la luz de lo que intentó hacer —intento contra efecto [. . .]. (46)

Un error todavía más común es la visión de que devolución es lo mismo que orientación. Devolución y orientación son cosas muy diferentes; representan partes complementarias de un sistema de auto-corrección. La devolución te dice lo que resultó de tu acción; la orientación te dice como mejorar la situación [. . .] En general tendemos a dar demasiada orientación y poca devolución. De hecho, muchas veces saltamos por encima de la devolución y vamos directamente a dar consejos [. . .]. (50-51)

Para ilustrar su concepción de la devolución, propone el siguiente ejemplo. Un maestro técnico está enseñando en un curso de soldadura. Entrega a sus estudiantes una serie de instrucciones para construir un ángulo recto con metal y los criterios que debe cumplir el producto. Les indica que cuando crean que han finalizado, escriban su nombre en el ángulo que hicieron y lo depositen en una gran mesa de trabajo ubicada al frente del salón. A medida que terminan, los estudiantes escriben sus nombres en sus ángulos y se acercan decididos a la mesa. Pero, al acercarse, ven que sobre ella están dispuestos en hilera una gran cantidad de ángulos hechos por alumnos de cursos anteriores, ordenados desde los más desprolijos hasta los mejor logrados. Antes de depositar el suyo sobre la mesa, los estudiantes lo miran y lo comparan con los que están allí. Muchos vuelven a su mesa de trabajo y comienzan nuevamente su trabajo (50).

Éste es, según Wiggins, un ejemplo del mejor tipo de devolución formativa. No hay juicios de valor, no hay elogios ni críticas. Se trata simplemente de un dispositivo que permite que el propio estudiante compare lo que hizo con lo que se propuso hacer. Obviamente, es relativamente sencillo montar un dispositivo de esta naturaleza en una producción material. Es más difícil llevar esta idea al plano de la producción intelectual. Un camino posible es hacer que los estudiantes analicen tres trabajos escritos, uno muy bueno, uno intermedio y uno insatisfactorio, para luego comparar y analizar el propio trabajo. Otro camino es emplear rúbricas que permitan al estudiante autoevaluar distintas dimensiones de su trabajo.

EVIDENCIA EMPÍRICA

A lo largo de los varios miles de tareas revisadas, se encontró casi exclusivamente devoluciones de tipo valorativo: marcas de acierto o error, calificaciones, felicitaciones, indicaciones de que algo es incorrecto. Casi no existen devoluciones descriptivas y reflexivas en los trabajos escritos. Si el lector vuelve sobre las figuras presentadas, encontrará esto en todas las que tienen algún tipo de devolución o

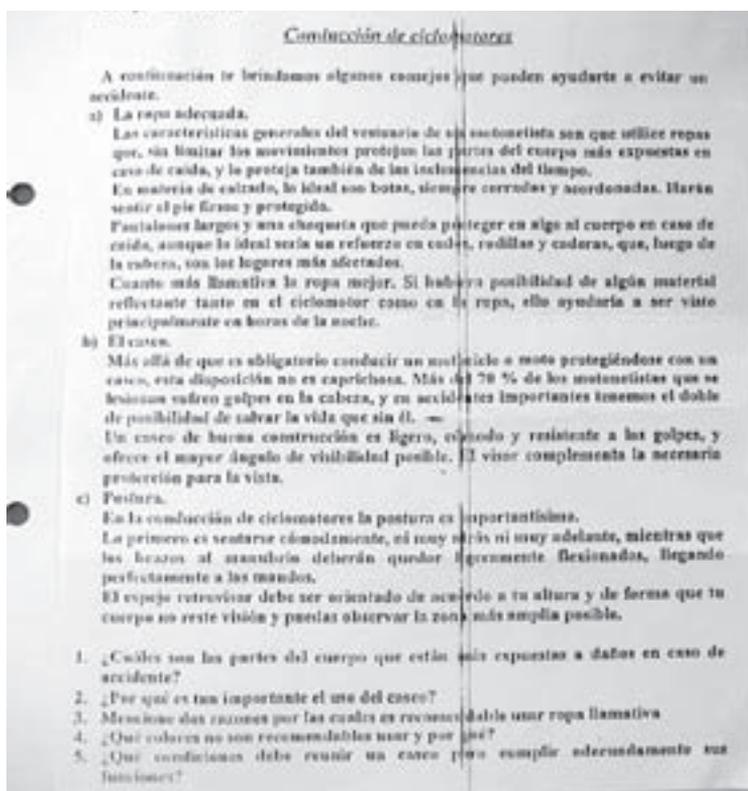


Figura 21

marca escrita del maestro. Hay una sola excepción sumamente interesante. En la figura 24 es posible observar una serie de comentarios y preguntas del maestro al estudiante: «¿por qué aparecen entre comas?», «puede ser», «¿lo llama de algún modo especial?», «¿qué cosa te lo podría asegurar», ¿de quién habla ahí?». Se trata de un maestro excepcional que, de un modo muy sencillo pero sistemático, escribe a todos los estudiantes, incluidos aquéllos que resuelven las tareas de manera correcta, este tipo de comentarios que invitan a la reflexión. Este mismo maestro, en matemática, ante ejercicios bien resueltos, formula por escrito preguntas tales como «¿y qué hubiese pasado si en vez de tal cifra hubiese sido tal otra?». En la entrevista este maestro explicó su enfoque en los siguientes términos:

Les devuelvo los trabajos con preguntas. Generalmente resalto alguna cosa que no se tuvo en cuenta. Por ejemplo, el otro día les había dado una propuesta de evaluación con fracciones a las que les faltaba el numerador o el denominador y les pedía que las completaran para que la fracción fuera mayor a 1. Entonces la devolución sería una pregunta como «¿qué pensás sobre esto?». Es una pregunta para que reflexionen y puedan volver sobre el tema con un objetivo concreto. (E15-URU)

En contraposición con lo que hace este maestro, es llamativa en las figuras 17 a 19, la presencia de respuestas absolutamente simples, que no merecieron ningún comentario del maestro que promoviese una ampliación del horizonte de reflexión del estudiante.

Se podría suponer que la mayoría de los maestros realizan devoluciones descriptivas y formativas de manera oral y no escrita. En las entrevistas en profundidad se preguntó a los maestros de qué modo trabajan con los estudiantes a partir de una evaluación y qué hacen con los resultados de la misma. La evidencia recogida permite identificar dos modalidades principales de devolución.

En primer lugar, muchos maestros explican que la devolución consiste en señalar a los alumnos los errores cometidos en forma escrita u oral. Según se desprende de los pasajes que siguen y de los trabajos incluidos en las figuras presentadas más arriba, se trata de correcciones directas a tareas simples, que no admiten alternativas de resolución.

- Les devuelvo los trabajos y les hago ver las equivocaciones, las palabras mal escritas. (E13-SAL)
- En las redacciones se les devuelve en un círculo lo que está mal para que encuentren el error. Les doy indicaciones: busque en el diccionario. También uno va corrigiendo automáticamente la ortografía. Si hay errores de secuencia se les hace un comentario. (E3-CRI)
- Explico en forma general dónde están las fallas y ellos siguen en sus evaluaciones escritas [. . .] (En lenguaje) comunico dando sugerencias en el propio trabajo. Si hay muchos errores, lo mando a hacer de nuevo. Señalo los errores con un círculo. (E16-PER)

En segundo lugar, es interesante la amplia presencia del recurso a estímulos, premios y exhortaciones a un mayor esfuerzo. La idea implícita es que el problema principal es

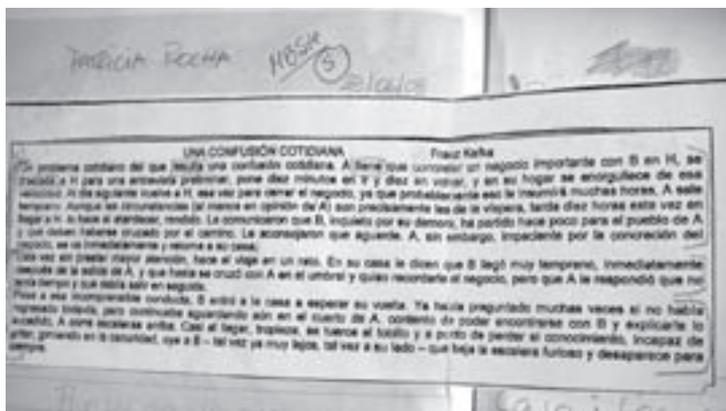


Figura 22

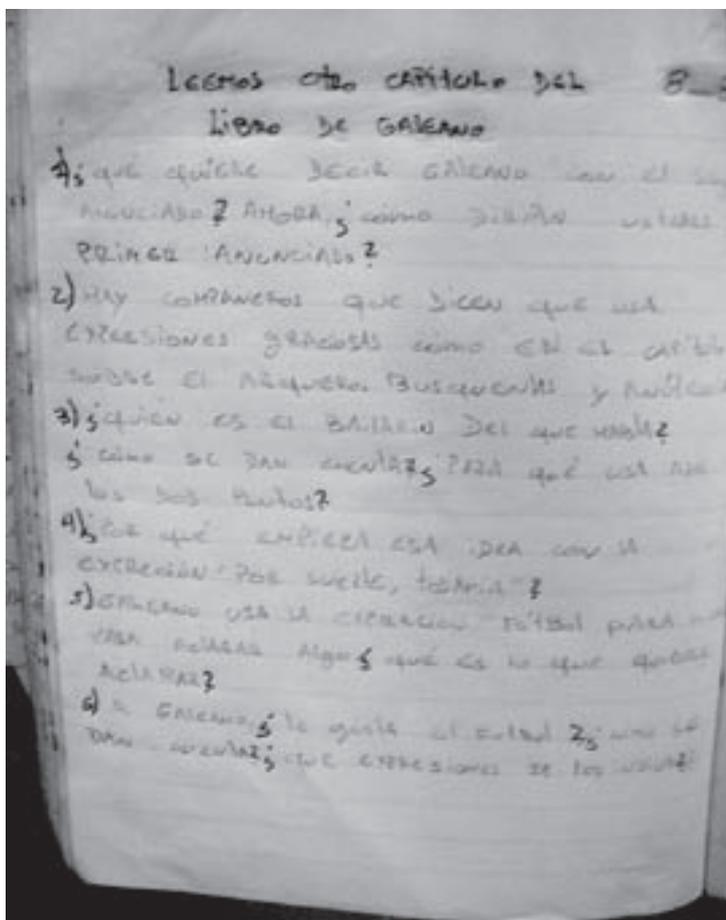


Figura 23

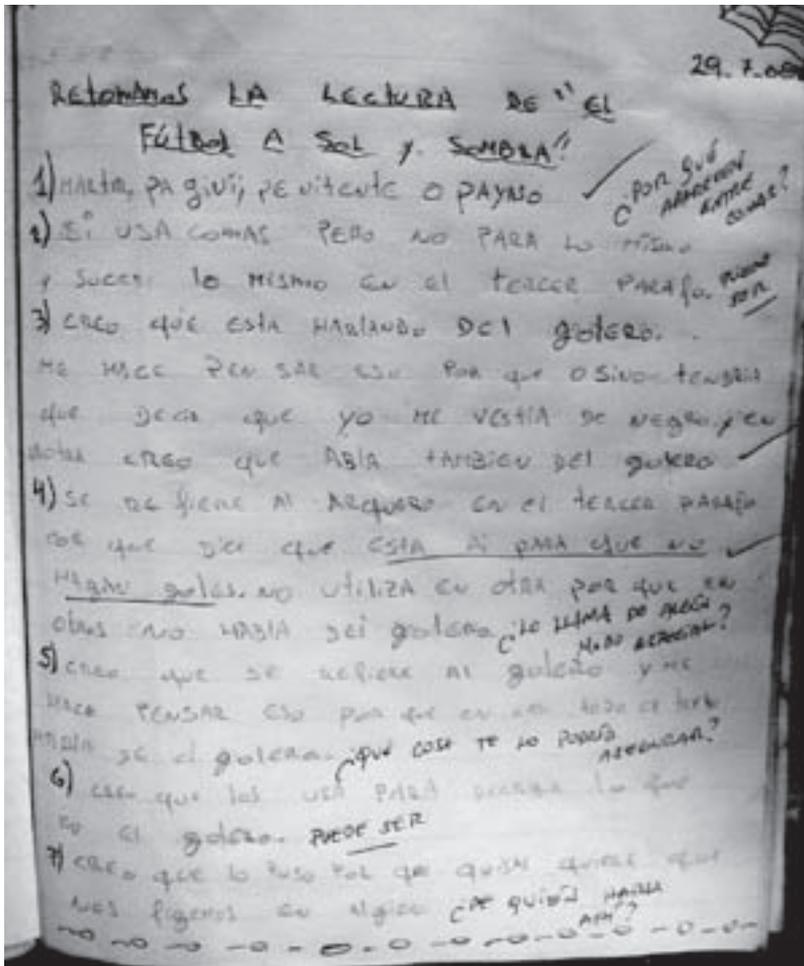


Figura 24

el esfuerzo de los alumnos. Esta postura refleja ausencia de percepción acerca de los procesos cognitivos de los alumnos y de sus dificultades. Como consecuencia, genera ausencia de modos de intervención oportunos para ayudar al alumno a superar sus dificultades. Se confunde evaluación y devolución con motivación y estímulo.

- Doy estímulos positivos diciéndole «tú puedes». (E4-CRI)
- A cada quien se le entrega su papel, su trabajo. Ahí va su nota [. . .] Cuando amerita, por ejemplo un alumno que nunca sale bien, le digo «lo felicito, mi amor». Y así se motiva. (E5-SAL)
- Se les entrega la papeleta [. . .] Se les pone alguna observación. Por ejemplo al niño que ha trabajado muy bien se le pone una felicitación. Al que ha salido mal le pongo «necesitas esforzarte un poco más», «tu tarea no ha estado completa», «muy bien, te felicito». Siempre nota. (E15-SAL).

- Todo trabajo tiene validez. Si bien es cierto que hay niñas que no trabajan como uno espera, no es correcto decirles que su trabajo está mal. [En esos casos] yo pongo un cartelito «Revisado» y luego cartelitos que dicen, «Corrige ortografía», «Entregue su trabajo ordenado», «Dedíquese», «Debe mejorar», para algunos tengo sellos. (E18-GUA).

- En las escritas le doy los puntos obtenidos y algunos comentarios tales como «esto no es así», «repasa más la resta». [En lenguaje] les hago comentarios escritos en el borrador de redacción y evalúo todo el proceso incluyendo borrador y final. Entrego la hoja final con la nota y algún comentario de ser necesario. (E5-PER)

- Si mejoran al final les ofrezco premios [. . .] Les digo que si mejoran les daré juguetes [. . .] chocolates [. . .] (E9-GUA)

En resumen, en consonancia con lo que se expresa en la literatura sobre el tema, la mayoría de los maestros tiende a dar a sus alumnos mucha devolución de carácter valorativo, a veces a través de calificaciones, a veces de expresiones orientadas a la motivación, y poca descripción de lo producido por el alumno, poca orientación y pocas oportunidades para reflexionar sobre las tareas y sus dificultades. La visión del aprendizaje subyacente es que éste depende sobre todo del esfuerzo (lo cual en parte es cierto), pero desconoce la importancia y peculiaridad de los procesos cognitivos de los estudiantes.

EL SINSENTIDO DE LAS CALIFICACIONES

DISCUSIÓN TEÓRICA

Según se explicó al inicio de este texto, calificar el trabajo de los alumnos responde a una función social: certificar que un estudiante ha logrado un conjunto de capacidades y conocimientos, que constituyen el propósito de un período de formación. A través de la certificación, lo que ocurre en el aula sale de ese ámbito aislado y se hace público: se comunica a las familias de los alumnos, al resto de los educadores y a la sociedad.

En el nivel terciario es dónde la necesidad de esta función aparece con mayor claridad: una institución educativa que otorga un título de médico está haciéndose cargo ante la sociedad de que la persona posee los conocimientos y herramientas necesarios para desempeñar esa función. En niveles inferiores, cuando un estudiante aprueba un nivel, el sistema educativo está diciendo al resto del propio sistema que el estudiante ha alcanzado los conocimientos y capacidades necesarias para continuar estudios en el nivel siguiente¹⁰.

La certificación, en tanto constancia escrita, suele plasmarse a través de puntajes, categorías o calificaciones. En teoría, cada categoría o calificación sintetiza o

10 Lo cual no implica asumir como único modelo educativo válido el que organiza la escolaridad en grados anuales.

representa un determinado nivel de conocimientos y capacidades alcanzado por el estudiante. Como veremos enseguida, esto no es así, ya que los caminos por los cuales los docentes llegan a establecer las calificaciones son variados, arbitrarios y confusos.

Desde el punto de vista conceptual, hay tres enfoques principales para establecer los juicios de valor que dan lugar a las calificaciones: normativo, de progreso y criterial (Ravela 2006, 43-49).

Una calificación tiene carácter *normativo* cuando el juicio de valor acerca del desempeño de un estudiante se construye a partir de la comparación con el resto del grupo. Un alumno con desempeño *mejor* que el resto, recibirá una calificación alta. Este enfoque predominó durante mucho tiempo en los sistemas educativos. Está vinculado a una concepción selectiva de la enseñanza (identificar y reconocer a los mejores estudiantes) y presupone que la motivación principal de los estudiantes radica en el deseo de destacarse y en la competencia con los demás. El problema principal de este enfoque es que promueve la confusión entre *mejor* y *bueno*. El mejor estudiante de un grupo en una determinada escuela puede tener un desempeño pobre en relación con lo que ocurre en otras escuelas o en relación con los conocimientos y capacidades esperados.

El enfoque de *progreso* implica construir el juicio de valor sobre el desempeño del estudiante a partir de la comparación con su propio punto de partida. Un estudiante que mejoró mucho, recibirá una calificación alta. Este enfoque está vinculado a una visión del aprendizaje como un proceso que tiene lugar de distintos modos y con distintos ritmos, según los individuos. Presupone como fuente de motivación principal el deseo de superación personal: el estudiante «compite consigo mismo» para mejorar. Un riesgo de este enfoque es que no necesariamente asegura que el estudiante logre los aprendizajes esperados. Un segundo riesgo, según veremos enseguida, es que puede propiciar la confusión entre progreso y esfuerzo, que son cosas diferentes.

El enfoque es *criterial* cuando el juicio de valor sobre el desempeño del estudiante se construye a partir de la comparación de su desempeño con un conjunto bien definido de conocimientos y capacidades que debe dominar. El énfasis está puesto en los propósitos de la acción educativa en un curso, en aquello que se espera que los estudiantes logren. Requiere describir distintos niveles de desempeño, algunos considerados aceptables y otros no. Presupone la motivación de los estudiantes por alcanzar un buen nivel de dominio de la disciplina o materia.

Desde la perspectiva de la función de certificación de la evaluación, tal como fue presentada en este texto, las calificaciones deberían estar basadas en un enfoque criterial. Cada categoría de calificación debería estar vinculada a una descripción de desempeños. Sin embargo, no es común encontrar buenas descripciones de los desempeños esperados de los estudiantes ni en los programas de estudio, ni en las planificaciones de los maestros.

El principal problema de las calificaciones es, justamente, que los logros a alcanzar no suelen estar definidos con claridad. Según mostraremos enseguida, los documentos normativos de los países establecen la escala de calificaciones y, a

veces, los procedimientos e instrumentos que deberá emplear el maestro, así como su peso relativo en la calificación. Pero no especifican qué es lo que se espera de un alumno para que sea considerado aceptable, destacado o insuficiente y reprobado.

En estas condiciones y teniendo en cuenta su importancia social, la calificación muchas veces deja de ser un instrumento de certificación y se transforma en un instrumento de disciplinamiento por parte del docente. Esto puede tergiversar el sentido de la labor educativa, colocando a las calificaciones como el objetivo central y desplazando al aprendizaje (o limitándolo a aquello que será objeto de calificación). Este problema no se puede resolver eliminando las calificaciones sino empleándolas de manera apropiada.

Shepard (2008) plantea esta problemática en los siguientes términos:

La evaluación sumativa y la calificación constituyen una seria amenaza para los objetivos de aprendizaje declarados por la evaluación formativa [. . .] las calificaciones pueden minar el proceso de aprendizaje de varias maneras [. . .] los estudiantes concentran su atención y esfuerzo sólo en la porción calificada del currículo [. . .] el uso de calificaciones como premio o como castigo puede socavar la motivación intrínseca de aprender [. . .] aquellos estudiantes para quienes los criterios de las calificaciones les parecen fuera de su alcance pueden reducir su esfuerzo y su ulterior aprendizaje. (30)

Sin embargo, hay cierta evidencia de beneficios cognitivos positivos de las evaluaciones sumativas [. . .] lo más importante, los estudiantes parecen estudiar y aprender más si esperan que les hagan una prueba [. . .] la experiencia misma de presentar pruebas pone a los estudiantes a procesar mentalmente el contenido, *si bien esto depende mucho de la calidad de las preguntas en la prueba* (35, énfasis nuestro).

LA EVIDENCIA EMPÍRICA

En el marco del estudio se realizó un relevamiento de las normas de evaluación vigentes en cada país y de los currículos de Primaria. En todos los casos existe una normativa que define el tipo de calificaciones que deben ser utilizadas (puntajes, categorías, números, letras). Algunas normativas establecen también los procedimientos de evaluación que deben ser implementados y los pesos que cada uno debe tener en la calificación final de un estudiante. En ninguno de los países se encontraron definiciones de las calificaciones en términos de los desempeños o conocimientos específicos que corresponden a cada una de ellas. Veamos algunos ejemplos.

En Costa Rica el docente debe calificar a cada estudiante a través de un puntaje en una escala de 0 a 100, que se conforma de la siguiente manera:

- 50% con resultados de pruebas objetivas.
- 30% con la observación del trabajo cotidiano.
- 15% con la valoración del trabajo extra clase.
- 5% con el «concepto» del docente sobre el estudiante.

En El Salvador se debe dar a cada estudiante una calificación trimestral, que debe resultar del promedio ponderado de tres tipos de actividades:

- Una actividad integradora de resolución de problemas o de aplicación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (35%).
- La revisión de cuadernos, trabajos grupales y tareas (35%).
- Una o más pruebas (30%).

En Guatemala rige una escala numérica de 1 a 100 puntos, con cuatro categorías:

- Excelente: cuando el estudiante alcanza entre 90 y 100 puntos en las actividades de evaluación registradas.
- Muy bueno: entre 80 y 89.
- Satisfactorio: entre 70 y 79.
- Debe mejorar: cuando el alumno logra menos de 70 puntos.

En México se utiliza una escala de 5 a 10 puntos, siendo 6 la nota de aprobación. La calificación final de cada asignatura es el promedio de las calificaciones parciales que el docente debe asignar en cinco momentos del año. En Uruguay se emplea una escala de 13 categorías, que van desde el «deficiente» hasta el «sobresaliente». La calificación para aprobar es «bueno».

Como se puede apreciar, los formatos y escalas de calificación difieren entre los distintos países. Pero todos tienen una propiedad en común: no incluyen descripciones de qué debe saber y ser capaz de hacer un estudiante para obtener cada calificación. Como consecuencia, las mismas dependen principalmente del juicio subjetivo del maestro. Nótese que, aún cuando se especifiquen instrumentos y ponderaciones, el grado de complejidad de las pruebas y tareas dependen del docente.

[. . .] los criterios son diversos, a un mismo niño con el mismo conocimiento, uno le puede poner ocho y el otro maestro le puede poner diez o algún otro puede decir que le pone siete, porque influye mucho el criterio de los maestros [. . .] (E5-MEX)

Preguntados acerca de los criterios que emplean a la hora de calificar a sus estudiantes, los maestros indican que proceden de varias maneras. Algunos elaboran una suerte de algoritmo matemático para llegar a la calificación, lo cual le da una suerte de «objetividad» al proceso, aunque esconde el problema de los desempeños.

[. . .] que los alumnos resuelvan en parejas durante dos horas vale 50% de la nota del mes. (E5-SAL)

[. . .] las calificaciones del examen las registro aquí en mi lista, y luego ya eso sería una parcial y para la total tomo en cuenta, mi registro con sus tareas, con sus trabajos; [para que al] final de cuentas ya tenga tres calificaciones, las sumo y ya la sumatoria es lo total. (E8-MEX)

En cualquier materia, por ejemplo, yo tomo un valor en el examen de siete puntos y tres puntos de escala, es una escala que llevamos aquí que considera los trabajos, y tomando muchos otros puntos, por ejemplo la asistencia, la disciplina, la puntualidad, higiene y varias actividades, les damos un porcentaje para completar los tres puntos que son, más los siete puntos del examen. (E19-MEX)

[. . .] con una escala numérica. No es la misma para todos [los trabajos]: 30 puntos, 10 puntos, 8 puntos. Esto con la traducción a una nota, porque ellos cuando ven la nota entienden más. Digo de tal puntaje a tal tiene tal nota, de tal otro a otro tiene esta otra [. . .] (E3-URU)

Una parte de los maestros no utiliza instancias formales de evaluación tipo prueba o examen para establecer las calificaciones, sino que éstas se derivan de un juicio global que, supuestamente, es el resultado de todo lo que hace el alumno. Dentro de este grupo de maestros que no utilizan pruebas formales, hay dos categorías. Unos califican continuamente todas las tareas y actividades, a partir de lo cual llegan a una calificación al final del proceso.

Sumo todas las notas que tienen durante el trimestre. No hago pruebas específicas para evaluar ni en matemática ni en lenguaje. (E5-PER)

[. . .] todas [las evaluaciones] son para calificar [. . .] todas se califican y luego se promedian con la responsabilidad. (E15-PER).

[. . .] Todo lleva al resultado final [calificación], hasta la asistencia [. . .] El trabajo cotidiano que uno hace con los chiquitos, tareas cortas, tareas extra clase [. . .] Todas las evaluaciones sirven para ver cómo seguir trabajando y para calificar. (E2-CRI)

Otros no califican nunca los trabajos de sus alumnos. La calificación final es el resultado de «todo lo que yo sé del alumno».

No pongo evaluaciones para calificarlos, los pone nerviosos, no sirven. Uso más las evaluaciones permanentes. (E9-URU)

Para calificar uso las evaluaciones de todos los días. La nota que va al boletín es el resumen de todo lo que yo sé del alumno. No hago nada en forma especial. (E18-URU)

Otro aspecto importante es que, a la hora de calificar, los maestros no tienen en cuenta únicamente el desempeño, sino que consideran también aspectos actitudinales (véanse los pasajes recién transcritos E19-MEX, E15-PER y E2-CRI). Los testimonios que siguen lo hacen más explícito aún:

Evalúo constantemente: conducta, higiene, trabajo, participación, interés. (E6-GUA)

Califico lo afectivo, la colaboración, la participación, el aseo, cómo se comportan, lo cognoscitivo. (E14-GUA)

Un tipo de evaluación que hago es evaluar conducta. Los niños son inquietos en conducta; hablan, no ponen atención. Me gusta fomentar valores, la autoestima. (E5-CRI)

A partir de una revisión de trabajos de investigación sobre el tema de las calificaciones, Shepard (2008) señala que la consideración de factores ajenos al desempeño a la hora de calificar, crean un «sesgo de buenos resultados» .

Los expertos dan argumentos en contra de considerar el esfuerzo, la capacidad y la actitud cuando se califica, porque minan la validez de las calificaciones como indicadores de desempeño. Además, estos factores crean desigualdades, invitan a los estudiantes a fingir y confunden a la mayoría o a todos los públicos acerca del significado de las calificaciones [. . .] También debemos tomar en consideración si los maestros utilizan calificaciones de esfuerzo para *controlar* la conducta de los estudiantes, que no es lo mismo que crear un ambiente de aprendizaje que los *motive*. (33, todos los énfasis en el original)

La práctica de promediar diversos factores y aspectos en las calificaciones, sin distinguirlos, da lugar a una concepción de la «escuela como trabajo y esfuerzo». Los maestros generan así «un elaborado sistema para estar informados del trabajo del estudiante, pero sin evaluar la calidad o el contenido de ese trabajo» (33).

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, hemos intentado construir una visión sobre el modo en que se desarrolla la evaluación en las aulas de Primaria, apoyados tanto en literatura sobre el tema como en evidencia empírica recogida en ocho países latinoamericanos. Es importante recordar que la evidencia empírica recogida tiene un sesgo hacia lo positivo, dado que corresponde a maestros de escuelas que se encuentran en el promedio del país o por encima del mismo, quienes, además, tuvieron la posibilidad de seleccionar los materiales que mostraron a los investigadores.

Las consideraciones teóricas y la evidencia empírica presentadas permiten ilustrar y explicar por qué la evaluación es una actividad tan controvertida en el ámbito educativo, según daban cuenta las expresiones recogidas por Caijao Restrepo entre docentes, familias y estudiantes colombianos: «predomina la memorización de los temas», «las formas de evaluación son anticuadas», los maestros no han «cambiado los paradigmas», la evaluación es arbitraria y pone de manifiesto «la preferencia de los profesores hacia algunos estudiantes», los padres no entienden los reportes de evaluación y creen que la misma «limita la creación y capacidad intelectual del niño» y que «genera más conflictos que solución a las dificultades».

En primer lugar, hemos discutido e ilustrado el problema de la excesiva simplicidad de las actividades escolares (tanto las de evaluación como las de enseñanza). Asumiendo que la evaluación que propone el maestro es un excelente indicador de lo que enseña, es posible afirmar que la labor escolar, para la mayoría de los niños de la región, está fuertemente centrada en tareas simples y

descontextualizadas, que no apelan al uso del conocimiento en situación, sino al aprendizaje de rutinas. Hemos tenido también la oportunidad de ver propuestas diferentes, más exigentes y reflexivas, cuya presencia en las aulas es minoritaria, pero que indican un camino por el que es posible y necesario transitar.

En este punto es importante señalar que el problema no radica en los currículos, ya que éstos han sido modificados y actualizados (en una perspectiva «constructivista») en prácticamente todos los países durante la última década. El problema es que entre la «reforma curricular» en el papel y el cambio en las prácticas en el aula hay un gran trecho. Modificar las prácticas de enseñanza requiere mucho más que cambios en los programas de estudio. Requiere, principalmente, de tiempos y espacios de formación en servicio en los cuáles los docentes tengan la oportunidad de revisar sus prácticas con otros y experimentar alternativas, según se indica en el cierre de este artículo. Uno de los problemas de la región es que el diseño curricular es entendido como escritura de planes y programas, pero no incluye otros aspectos centrales de una política curricular como guías de apoyo a los docentes, instancias de formación en servicio, oportunidades para la experimentación de los nuevos enfoques, entre otras.

En ausencia de actividades y metas de aprendizaje complejas, la evaluación formativa inevitablemente «hace agua». Es difícil ofrecer a los estudiantes devoluciones que inviten a la reflexión y oportunidades de autorregulación de procesos de aprendizaje, cuando éstos son de carácter mecánico y memorístico. Predomina, en cambio, el recurso a frases motivadoras, la apelación al esfuerzo, la indicación del carácter correcto o incorrecto de la respuesta dada, el señalamiento de errores y el uso permanente de la calificación de pequeñas tareas, como forma de obtener «información» para la calificación final.

Según fue posible observar, en la práctica la evaluación formativa y la evaluación para la certificación se confunden permanentemente. Todas las actividades y tareas reciben calificación. Las calificaciones finales no son el resultado de un análisis sistemático de los desempeños de los estudiantes, sino de una suerte de «hechicería» matemática que suma y promedia puntos de pruebas y actividades diversas, a lo cual se agregan, en muchos casos, valoraciones de las actitudes de los estudiantes o aspectos como la higiene personal. En forma paralela, una parte menor de los maestros se saltea estos procedimientos y deriva las calificaciones directamente de la impresión subjetiva que ha ido construyendo a lo largo del año, acerca de cada uno de sus estudiantes. Más allá de que algunos maestros lo hagan bien y otros mal, el procedimiento no deja de ser arbitrario y poco transparente para los destinatarios de la información.

En este marco y en ausencia de descripciones claras de los desempeños esperados, es casi imposible que las calificaciones tengan un genuino sentido de certificación. Como consecuencia, se transforman en algo ambiguo y poco predecible, pero que por su peso social terminan constituyéndose en el eje de las motivaciones de los estudiantes y de sus familias. Toda la actividad educativa empieza entonces a girar en torno a este eje carente de sentido.

Una agenda para enfrentar estos problemas, debería incluir la formación en servicio y la orientación continua de los maestros, en torno a cuatro ejes principales:

1. aprender a pensar y planificar los cursos y actividades en términos de los desempeños que deben lograr los estudiantes, en lugar de en términos de «temas a dar», y a comunicar de manera efectiva a los estudiantes cuáles son dichos desempeños.
2. aprender a diseñar tareas auténticas y complejas, que exijan la utilización del conocimiento y los procedimientos para la resolución de situaciones planteadas en contextos plausibles en la vida real.
3. aprender a desarrollar dispositivos de devolución de carácter descriptivo, reflexivo y orientador, que ayuden a los estudiantes a autoevaluarse y a reflexionar acerca de las respuestas que dan a las tareas y acerca de la calidad de los que producen.
4. aprender a desarrollar dispositivos para definir calificaciones que estén basados en buenas descripciones de los desempeños esperados y en evidencia empírica apropiada, que sean comprensibles para estudiantes y familias. Ello incluye distinguir claramente la función de certificación de aprendizajes de la formulación de juicios de valor sobre las actitudes y conducta de los estudiantes.

El último de estos desafíos debería, en realidad, ser asumido previamente en el nivel de conducción del sistema educativo, a través de un alineamiento explícito entre los sistemas de calificaciones y descripciones de los niveles de desempeño y comprensión que los estudiantes deben alcanzar. Sin este alineamiento, decir que una determinada calificación es la mínima para aprobar o que otra refleja un desempeño destacado, carece de todo sentido. Este paso debería ser anterior a cualquier normativa sobre los procedimientos para establecer calificaciones.

Para terminar, es importante destacar que un proceso de cambio en estos ejes sólo puede tener algún efecto en el marco de un espacio de formación y aprendizaje para los docentes, en el que se les brinden oportunidades de reflexión teórica y experimentación práctica en torno al tema.

La investigación sobre el aprendizaje y desarrollo profesional de los maestros nos proporcionan varios principios generales para respaldar el cambio [. . .] necesitamos tratar a los maestros como personas que aprenden, de la misma manera como les pedimos que traten a sus estudiantes [. . .] debemos estar conscientes de que los maestros harán contribuciones y también modificarán las herramientas y prácticas de la comunidad en la que participan. Para que los docentes hagan cambios significativos en las creencias pedagógicas y en las prácticas concomitantes, ellos mismos necesitarán experimentar y reflexionar sobre nuevos procedimientos, en el contexto de sus propias aulas. (Shepard, 2008: 42)

No existen atajos para el cambio en las prácticas educativas. Dicho cambio no se producirá a través de reglamentaciones ni de lecturas. Tampoco se producirá en lapsos cortos. Solamente se puede producir si existe un espacio institucional, un esfuerzo sostenido y un acompañamiento apropiado que ayuden a «re-visar» (volver a mirar con cierta distancia) las prácticas vigentes y a experimentar, en forma progresiva y acumulativa, nuevas propuestas de evaluación en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Méndez, Juan Manuel. «El Alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje» en *Cuadernos de Pedagogía*, n.219, 1993, pp. 28-32.
- Airasian, Peter y Madaus, George. «Functional types of student evaluation» en *Measurement and Evaluation in Guidance*, n.4, 1972, pp. 221-33.
- Caijao Restrepo, Francisco. «Un recorrido por la geografía de la evaluación» en *Revista Internacional Magisterio*, n.35, 2008, pp. 28-31.
- Chaiklin, Seth y Lave, Jane (compiladores) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. Primera edición en inglés: Cambridge: Cambridge UP, 1996.
- Gipps, Caroline, McCallum, Bet y Margaret Brown. «Models of teachers assessment among primary school teachers in England» en *The Curriculum Journal*, vol. 7, n.2, 1996, pp. 167-83.
- Linn, Robert y Gronlund, Norman. *Measurement and Assessment in Teaching*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, 2000.
- López Pastor, Víctor et al. «¿Debe el alumnado participar en la evaluación? Propuestas y experiencias de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida» en *Novedades Educativas* Año 18, n.195, 2007, pp. 24-29.
- Mancovsky, Viviana, «De quién es la evaluación? Hacia una concepción ética de las prácticas evaluativas» en *Novedades Educativas* Año 18, n.195, 2007, pp. 4-7.
- Menéndez, Irma. «Evaluación» en *Quehacer Educativo* n.38, 1999, pp. 19-20.
- Meza, Iván et al. *Evaluación Educativa. Manual para Educadores*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación, 1991.
- Ravela, Pedro. *Fichas didácticas. Para comprender las evaluaciones educativas*. Santiago de Chile: PREAL, 2006.
- Shepard, Lorrie. *La evaluación en el aula*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2008. Traducción del original en inglés, «Classroom Assessment» en Brennan, Robert (ed.) *Educational Measurement*, 4ta. Edición. ACE/Praeger Westport, 2006, pp. 623-46.
- Tunstall, Pat y Gipps, Caroline. «How does your teacher help you to make your work better? Children's understanding of formative assessment» en *The Curriculum Journal* vol. 7, n.2, 1996, pp. 185-203.
- . «Teacher Feedback to Young Children in Formative Assessment: a typology», en *British Educational Research Journal*, vol. 22, n.4, 1996, pp. 389-404.
- UNESCO/OREALC. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago de Chile, 2008.
- Wiggins, Grant. *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA: PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS EN CUATRO JURISDICCIONES ARGENTINAS

*Paola Llinás**

Resumen. Este artículo se propone desentramar los sentidos atribuidos a la experiencia escolar en el marco de los procesos contemporáneos. Frente a diversos estudios que diagnostican la crisis de la escuela secundaria, nos propusimos abrir el abanico de significaciones que surge de la palabra de los estudiantes en cuatro jurisdicciones argentinas. A partir de sus relatos, es posible identificar sentidos compartidos de su paso por la escuela que predominan frente las discontinuidades. A diferencia de lo esperado, no sólo aparecen sentidos comunes a las escuelas sino que ellos remiten predominantemente a los históricos más tradicionales que conviven, en las respuestas de los estudiantes, con sentidos «híbridos» que ponen en diálogo las funciones tradicionales de la escuela con los procesos de cambio actuales. Asimismo, fue posible identificar sentidos que hemos denominado «emergentes» en tanto plantean rupturas con los mandatos históricos y constituyen claves relevantes para pensar el sentido de la escuela en el presente.¹

Palabras clave: escuela secundaria, sentidos, experiencia escolar, imaginario social.

1 Este artículo se basa en el recorrido planteado en la tesis desarrollada en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, dirigida por Guillermina Tiramonti y co-dirigida por Inés Dussel, y presentada para su evaluación en diciembre de 2008 a la FLACSO-Argentina.

* Licenciada en Ciencia Política por la Universidad del Salvador, Argentina. Con estudios de posgrado en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones y de maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, es doctoranda del programa en Ciencias Sociales de FLACSO, Argentina. Actualmente es becaria de la Agencia Nacional de Ciencia y Tecnología (ANCyT) con sede en el Área de Educación de FLACSO Argentina.

En el presente se despliega un conjunto de transformaciones que atraviesan el rol del Estado y del mercado, el mundo del trabajo, el de las tecnologías de la información y la comunicación, entre otras. Estos procesos implican redefiniciones centrales en las relaciones sociales, la transmisión intergeneracional y los modos en que se produce y circula el saber y afectan a las instituciones que caracterizaron a la modernidad. La escuela, pilar del proyecto pedagógico moderno, y los sentidos históricos de la educación escolar también se ven interpelados y conmovidos por estos cambios.

En Argentina, aquellos cambios se han hecho presentes con sus propios matices. Las políticas neoliberales de los noventa y la crisis de principios de este siglo produjeron crecientes niveles de desigualdad y exclusión social. Sus efectos se hicieron sentir no sólo sobre las condiciones de vida de la población sino también sobre las aspiraciones y expectativas individuales y colectivas. El imaginario común —que permitía al conjunto de los ciudadanos aspirar a la integración social y a cada uno de ellos a la movilidad y al ascenso social, posibilitado por la educación escolar— se encuentra desdibujado. Más allá de la concreción efectiva de estas expectativas para todos los grupos sociales, la presencia de este horizonte dotaba de sentido a la escuela, a las vidas individuales y al futuro del conjunto en el marco del Estado-nación.

La escuela secundaria argentina, a pesar de haber sido concebida para la formación de las elites dirigentes y de las burocracias estatales porteñas y de las principales ciudades del interior, también era portadora de una promesa de movilidad e integración social. La coexistencia de estos rasgos elitistas e integradores sufre un quiebre a comienzos de la década del noventa del siglo XX con la llegada a las aulas de la escuela secundaria de sectores tradicionalmente excluidos. Este hecho, dispuesto por una ley y acompañado de una serie de reformas en el ámbito educativo, promovió cambios profundos que supusieron una redefinición tanto del carácter elitista como integrador de la escuela secundaria.

En este nuevo escenario y ante las dificultades para delinear horizontes de futuro, se abre la discusión acerca de los sentidos actuales de la escuela secundaria. Frente a una perspectiva extendida que diagnostica su crisis y «pérdida de sentido», el trabajo de Dussel, Brito y Núñez (2007) invita a volver a pensar acerca de esta problemática. Los relatos de alumnos y docentes de escuelas secundarias nos convocan a revisar aquellas miradas que describen a la escuela, y a la escuela secundaria en particular, como institución «estallada», «fragmentada», «vacía de contenidos» o «jaqueada» por múltiples demandas (Kessler, Tenti, Tiramonti, Jacinto, Gallart en Dussel, Brito y Núñez 2007: 11).

En un panorama todavía abierto y en discusión, los autores plantean que esa pérdida de sentido no es tan radical ya que es posible identificar en los relatos ciertos sentidos comunes atribuidos a la experiencia escolar (Dussel, Brito y Núñez, 2007). En esta misma línea argumentativa, se inscriben otras investigaciones que también discuten la pérdida de sentido de la escuela secundaria y encuentran elementos que subsisten en las representaciones de los alumnos, padres y docentes, que dan cuenta

de las marcas subjetivas del paso por la escuela y que dotan de sentido a esta experiencia. Algunas de ellas encuentran que esos sentidos son compartidos (Dabénigno, Austral y Jalif, 2009) y otras consideran que ellos no son comunes a todas las instituciones sino que se encuentran sujetas a las propuestas pedagógicas de cada una de las escuelas (Moragues, 2007; Redondo, 2004).

En el marco de este debate, nos preguntamos: ¿qué sentido tiene para los jóvenes su experiencia escolar? ¿Persisten, desaparecen, se resignifican los sentidos modernos en el marco de los procesos de cambio contemporáneo? ¿Hasta qué punto la potencia unificadora del dispositivo imaginario asegura un esquema colectivo de interpretación de experiencias individuales tan complejas como variadas, como afirma Grimson (2007)? A su vez, nos cuestionamos: ¿existen diferencias en las percepciones de estudiantes de diferentes jurisdicciones, niveles socioeconómicos o escuelas? ¿Hay un(os) discurso(s) socialmente aprobado(s)? ¿Cómo se podría explicar la legitimidad de ese o esos discursos? ¿En términos de la persistencia de los sentidos históricos de la escuela? ¿Como expresión de deseo de que todo vuelva a ser como antes? ¿Como última esperanza? ¿Como apuesta a que algo diferente pueda aparecer a partir de la transmisión intergeneracional? ¿Como primer paso de la capacitación de por vida de los individuos responsabilizados por su propia suerte? ¿Qué otros sentidos aparecen?

Para responder a estos interrogantes, se analizaron las percepciones de 48 alumnos que fueron entrevistados en el marco del proyecto «Intersecciones entre la desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones» del Programa Área de Vacancia (PAV)—Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica, en su convocatoria de 2003². Su propósito principal fue estudiar la situación de la escuela secundaria en el sistema educativo argentino posterior a la reforma educativa (Ley Federal de Educación, sancionada en el año 1993) y a la crisis económico-social reciente. Con un trabajo de campo desarrollado en las provincias de Buenos Aires, Salta y Neuquén y en la Ciudad de Buenos Aires, el proyecto pretendió ampliar tanto geográfica como temáticamente el estudio de las intersecciones entre desigualdad y el nivel medio de escolaridad (Litchivier y Núñez, 2007). El objeto de ese proyecto quedó conformado por un total de 24 instituciones, 6 en cada jurisdicción, contemplando la presencia de escuelas privadas y públicas, de diferentes sectores sociales y orientaciones o modalidades.

Si bien la recolección de la información del PAV fue realizada mediante una multiplicidad de técnicas (encuesta, entrevistas en profundidad, relevamiento de datos secundarios, grupos focales, observaciones de clases, observaciones de actos escolares, registros videográficos, registros fotográficos), este artículo se concentra

2 El proyecto fue dirigido por Inés Dussel y desarrollado por investigadores de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional del Comahue y la Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. El mismo se inició en abril de 2005 y contó con el financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

en el análisis de una sección de las 48 entrevistas en profundidad realizadas a los alumnos. En cada una de las cuatro jurisdicciones mencionadas se realizaron doce entrevistas (a dos alumnos por escuela, de las seis seleccionadas por jurisdicción)³. La sección de las entrevistas en profundidad con la que trabajamos contemplaba tres preguntas: *¿Qué encontrás en tu escuela? ¿Cómo la describirías? ¿Para qué creés que te sirve venir a la escuela?*, por considerar que ellas son las que mejor responden a la hipótesis formulada en relación al sentido de la escuela secundaria.

Si bien sabemos que podrían existir distancias entre lo que los alumnos entrevistados dijeron y lo que sucede efectivamente en su cotidianeidad escolar o acontecerá en su futura inserción social, reconocemos el valor de su palabra y trabajamos a partir de ella. Esta afirmación acerca del estatuto que le conferimos a los relatos de los alumnos no implica la realización una lectura ingenua ni simplista o la ausencia de problematización de sus dichos. A pesar de que no creemos en la posibilidad de conocer exactamente qué es lo que piensan o lo que pasa en la escuela a partir de lo que dicen, apostamos a que su palabra permite adentrarnos en los modos en que ellos significan su experiencia escolar y en los sentidos socialmente asignados a la escuela en el presente. Sus reflexiones, silencios, problematizaciones, las llamadas «frases hechas» o las respuestas «políticamente correctas» también son caminos para desanudar la trama de significados que se tejen en torno al sentido de la escuela secundaria. Quedará pendiente para otras investigaciones cotejar su palabra con otro corpus de datos que permita analizar la experiencia escolar en concreto.

Este artículo se propone, entonces, presentar algunas de las principales reflexiones en torno a las percepciones e imágenes sobre las escuelas presentes en las representaciones de los estudiantes, a sus explicaciones respecto de los sentidos atribuidos a la experiencia escolar y, a partir de ellas, analizar si existen sentidos compartidos, continuidades o elementos comunes a todas las escuelas y si es posible identificar distancias entre las distintas jurisdicciones, sectores sociales y escuelas. En esta línea, comenzaremos por explicitar el marco de análisis utilizado para interpretar las percepciones de los jóvenes. Así, la primera parte comienza por recorrer los principales sentidos de la escuela secundaria en perspectiva histórica y algunos de los cambios contemporáneos que interpelan a esos sentidos y contextualizan las respuestas de los estudiantes. En segundo lugar, explicitaremos las principales herramientas conceptuales, en términos de las categorías teóricas utilizadas para el análisis. Por último, nos abocaremos a la presentación de las reflexiones surgidas a partir de la palabra de los estudiantes.

3 El análisis de las entrevistas contempló una primera lectura exhaustiva de la desgrabación de todo el material, la sistematización y procesamiento de las entrevistas con el programa Atlas.ti, la identificación de núcleos de sentido relevantes para esta investigación, la definición de dimensiones a considerar para las distintas variables que contempla este trabajo y la confección de una matriz que agrupaba las respuestas por jurisdicción y las diferenciaba según modalidad, sector socioeconómico y ámbito de pertenencia. Una posterior lectura dio lugar al análisis y formulación de postulados generales para todas las jurisdicciones, así como también de las diferencias o matices que se fueron advirtiendo.

LOS SENTIDOS FUNDACIONALES DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y SUS TRANSFORMACIONES

Grimson sostiene que nada hay fuera de la historia, que ella produce efectos y modulaciones, ya que entre un cambio y otro no sólo existen procesos sociales sino que también hay sedimentaciones (2007: 14). Esta perspectiva —una tercera vía entre el esencialismo y el constructivismo— propone una mirada que nos aporta para recoger los procesos históricos en los que se inscriben los significados sociales del sentido de la escuela secundaria en Argentina, teniendo en cuenta que ellos no se suceden de modo lineal en el transcurrir del tiempo sino que van sedimentando e hibridándose en el devenir histórico.

En primer lugar, es posible mencionar que la educación escolar es una construcción moderna. En Argentina, el proyecto desplegado desde fines del siglo XIX portaba un proyecto de modernización e integración al orden social por medio de la socialización de las nuevas generaciones a partir de la escuela. Ella tuvo una importancia central en la constitución de la Nación y su sentido social se definió, entonces, en los inicios del sistema educativo asociado a la formación del ciudadano (Tiramonti, 2004a).

En relación con la enseñanza media en Argentina, es posible identificar la creación de los Colegios Nacionales en 1863 como el momento de inicio, ya que hasta ese entonces formaba parte de la «educación superior» (Dussel en Southwell, 2007). Durante la presidencia de Mitre (1862-1868) comienza la creación de colegios nacionales con el objetivo de formar grupos locales para constituirse en dirigencia y alta burocracia de las provincias y, al mismo tiempo, garantizar su adhesión política a la fracción porteña de los grupos dominantes (Tedesco en Southwell, 2007). En este sentido, la educación secundaria fue pensada para la formación de futuros dirigentes y, así, para la distinción y jerarquía social (Dussel, Brito y Núñez, 2007: 17).

Junto a este carácter elitista, la escuela secundaria albergaba promesas de integración y movilidad social ascendente (Tiramonti, 2004b). Aunque estas promesas no siempre se cumplían, ese horizonte estaba presente (Dussel, Brito y Núñez, 2007). Tal vez, este particular desarrollo del sistema educativo colaboró para la conformación de una poderosa clase media y de una sociedad con pautas menos clasistas, menos segmentadas y más integradas que otras de América Latina (Tiramonti, 2001).

Al promediar el siglo XX, los gobiernos peronistas promovieron la expansión de los sistemas educativos asociados a la promesa de movilidad social y de justicia social y ampliaron la función de la educación al vincularla al mundo del trabajo por su inclusión más amplia en un proyecto industrial de país. A su vez, se plantearon algunos cambios de la mano de las teorías desarrollistas, el crecimiento económico y la constitución de la llamada «sociedad salarial» (Castel, 1997). La integración social comenzó a ser pensada fundamentalmente como asociada a la integración al mundo del trabajo. La expectativa de movilidad e integración social a través de la escuela se profundiza en este período.

Otro punto de inflexión en los sentidos e imaginarios vinculados a la educación puede identificarse en los años de la última dictadura militar (1976-1983). La sociedad en su conjunto sufrió transformaciones que dejaron huellas profundas en el tejido social y la educación fue pensada como una herramienta para la desideologización de la sociedad. Kaufman (1997) sostiene que en esta etapa dos ejes atravesaron las políticas educativas: la denominada «pedagogía de los valores» al servicio del objetivo de «moralizar una sociedad enferma» y la militarización del sistema educativo (64). En términos de Kaufman, la denominada «pedagogía de los valores» debía librar la gran batalla moralizadora y ordenadora en las aulas argentinas» (67).

Un punto aparte merecen los procesos de cambio más recientes. Las transformaciones que plantea el escenario contemporáneo atraviesan y enmarcan a la escuela y a sus sentidos sociales. El aumento del intercambio financiero a escala global, la redefinición del lugar del Estado, las modificaciones en el mundo del trabajo y el despliegue de nuevas tecnologías se acompañan de profundas transformaciones en la estructura social dando lugar al empobrecimiento de amplios sectores y la caída de empleo protegido (Moragues, 2007). Los procesos de cambio que confluyen en el presente tienen efectos profundos en los modos de constitución de las identidades, donde la pérdida de estos soportes colectivos tradicionales al amparo del Estado da lugar a la preeminencia de lógicas de acción individuales (Svampa, 2005). En Argentina, estas nuevas tendencias generaron una mayor profundización de la desigualdad social y un empobrecimiento de los más desfavorecidos, donde las «promesas» modernas, como las de progreso e igualdad, van perdiendo fuerza y aparecen otras vinculadas a «vivir el momento» ante la imposibilidad de delinear claramente un punto de llegada.

En el marco de estas transformaciones se acoplan las propias de la escuela secundaria en Argentina, con la incorporación a las aulas del nivel medio (dispuesta por ley) de sectores sociales antes excluidos y la ruptura de la unidad pedagógica y organizacional de este nivel⁴. La Ley Federal de Educación se constituyó en punta de lanza de una serie de reformas educativas implementadas en la década del noventa que implicaron cambios sustantivos en los sentidos e imaginarios acerca de la educación. La extensión de la obligatoriedad abre dos posibles interpretaciones, no excluyentes entre sí. Una de ellas alude a una mejora en los derechos de los sectores antes excluidos; la otra refiere a los límites que esta disposición supuso para las aspiraciones de incorporación de todos los jóvenes al nivel educativo secundario completo. En este sentido, los diez años de escolarización obligatoria no incentivaron las aspiraciones de ascenso en el sistema educativo, a la vez que retardaron el ingreso de los distintos sectores sociales al mercado de trabajo (Suasnabar y Tiramonti, 2001).

4 La Ley Federal de Educación (1993) dispuso la obligatoriedad de la EGB 3 (Educación General Básica, Tercer Ciclo), integrada por el último año de la ex primaria y los dos primeros años de la ex secundaria. Hoy en día, la recientemente sancionada Ley Nacional de Educación (2007) establece un cambio en la estructura de niveles reponiendo la unidad e identidad de la escuela secundaria y dispone la obligatoriedad escolar hasta su finalización.

El imperativo de lograr «calidad educativa» se constituyó en el concepto que organizó el conjunto de las retóricas acerca de los sentidos de la reforma en el campo educativo (Tiramonti, 2001). Este discurso se constituyó en el anverso de una moneda, cuyo reverso tenía inscrita la leyenda de la «retención», «contención», «compensación» y «prevención del riesgo». De esta perspectiva, al plantear sentidos dicotómicos, la reforma representa un punto de quiebre con las aspiraciones de igualdad planteadas por la escuela sarmientina.

La identificación de estos momentos en la historia de la escuela secundaria deviene de una selección arbitraria que busca resumir, de un modo condensado, los principales cambios que se han desplegado a lo largo del tiempo. Comprender las implicancias de la flexibilización laboral, junto con la individualización de lo social y la transformación del lugar del Estado, así como también la llegada a la educación secundaria de distintos sectores sociales de la mano de la reforma educativa, son centrales para contextualizar los sentidos atribuidos por los alumnos a su paso por la escuela en el presente.

HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

Tres conceptos resultan centrales para pensar los sentidos del paso de los estudiantes por la escuela secundaria. En primer lugar, tomamos el concepto de experiencia de Jorge Larrosa (1996), quien plantea que la experiencia es aquello que nos pasa: «No lo que pasa, sino lo que nos pasa [. . .] lo que nos afecta en lo propio» (18). Larrosa se basa en las reflexiones de otros dos autores para nutrir este concepto. A partir de Walter Benjamín (en Larrosa, 1996) retoma la idea de que la experiencia es aquella que nos atraviesa y deja huella, nos conmueve, diferenciando entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos). Por otra parte, completa el concepto con los pensamientos de Heidegger, quien refuerza esta idea de transformación a partir de la experiencia postulando que «hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma» (20). La experiencia sería entonces lo que nos pasa y —agrega Larrosa— el modo en que le atribuimos un sentido. Como veremos seguidamente, Larrosa acuerda con Grimson en el papel central que juega la cultura como mediadora tanto de la autorreflexión sobre sí mismo, de la organización de la propia experiencia como de su inscripción en el imaginario colectivo. En definitiva, entenderemos a la experiencia como el sentido de lo que nos pasa, mediado por la cultura o por el imaginario social.

Acercando la mirada a la cuestión de los «sentidos» que los jóvenes construyen alrededor de su experiencia escolar, nos centramos en la posibilidad de desentramar el valor simbólico que ellos imprimen en el acto de apropiación de lo que la sociedad les pone a disposición. Como afirma Silvia Duschatzky (1999), no

se trata de descubrir la esencia de la escuela inscripta en su naturaleza —sea ella la de educar para la integración social o para la reproducción de las desigualdades— sino de interpretar los deslizamientos de sentido inesperados que aparecen. Desde las visiones que marcaron históricamente los imaginarios, la escuela era reivindicada como la institución capaz de integrar a un proyecto nacional al conjunto. Problematizando aquellas perspectivas que suponen que las identidades de los sujetos se construyen desde únicos referentes de sentido, creemos —junto a Duschatzky— que atender sólo a las funciones prescriptas para las escuelas clausura el abanico de significaciones atribuidas por quienes las transitan. Por esto, resultará más fértil «poner entre paréntesis la función de la escuela para detenerse en la experiencia educativa, [. . .] preguntarse por los deslizamientos de sentido, por ese “plus” de significación» (21).

Otra de las categorías que nos aportará en el análisis de los discursos de los alumnos es la de «imaginarios sociales». Tomamos este concepto de lo planteado por Baczko (1984), quien argumenta que el imaginario social puede ser definido como «campo de representaciones colectivas con fronteras movedizas» o como la «historia de los modos colectivos para imaginar lo social» (8). Así, esta caracterización de la imaginación colectiva como cambiante, histórica, de fronteras movedizas, nos resulta especialmente interesante para interpretar las posibles capas discursivas que van apareciendo en las respuestas de los jóvenes. Junto con las representaciones colectivas acerca de los sentidos en los momentos fundacionales, se irán acoplando e hibridando otros modos de explicar e imaginar sus sentidos en los distintos períodos históricos.

Otro punto potente de esta categoría es el que considera que, a través de ellos, una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma, marcando la distribución de papeles y las posiciones sociales. Designar la identidad colectiva implica —para Baczko— definir sus relaciones con los «otros»; al tiempo que significa conservar y modelar los recuerdos pasados así como proyectar hacia el futuro sus temores y esperanzas (28). La demarcación de posiciones sociales, la definición de relaciones con los otros, la modelación de recuerdos pasados y de esperanzas colectivas hacia el futuro serán algunas de las líneas de análisis posteriores.

El imaginario social como lugar de conflicto social también resulta un elemento clave de este concepto. El imaginario como pieza del ejercicio del poder puede resultar rico para pensar la multiplicidad y disputa por los sentidos asignados a la educación secundaria en los distintos momentos históricos y por los distintos actores sociales. A esta idea, se agrega la de que los períodos de crisis —como podría ser entendido nuestro presente— son también aquellos en los que se intensifica la producción de imaginarios sociales competidores donde proliferan las representaciones de una nueva legitimidad.

Esta visión puede ser complementada con la de Grimson (2007), quien introduce la mencionada idea de «sedimentaciones» entre procesos de las distintas etapas históricas. El autor aporta una perspectiva en la que el imaginario

se explica en función de la sedimentación de procesos sociohistóricos en los que se encarna, que nos permitirá analizar el sentido social de la escuela secundaria en Argentina y pensar la palabra de los alumnos como consecuencia de esa sedimentación.

Es justamente allí, en la palabra de los alumnos, donde estas tres categorías conceptuales —experiencia, sentido e imaginario— se articularán y pondrán en juego. Ella nos permitirá dar cuenta de la experiencia escolar para los estudiantes, de los sentidos que a ella le atribuyen mediada por los imaginarios sociales que han ido sedimentando en el transcurso de la historia. A través de sus relatos, los alumnos dan cuenta de aquello que les pasa, de aquello que los alcanza de su paso por la escuela y de los sentidos que le asignan en diálogo con los discursos que se suceden e hibridan en el desarrollo histórico.

SENTIDOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

A través del recorrido de los principales sentidos de la educación en los momentos fundacionales, y algunos de los cambios contemporáneos que plantean nuevas condiciones para la experiencia escolar, es posible adentrarnos en el análisis de las percepciones de los alumnos acerca de sus escuelas secundarias en cuatro jurisdicciones del país. Hemos estructurado nuestro análisis en torno a dos cuestiones: las impresiones generales de los jóvenes sobre sus escuelas por un lado y, por otro, los sentidos que le atribuyen a su experiencia escolar.

En relación con las imágenes que los jóvenes tienen de sus escuelas, observamos que en la mayoría de las entrevistas en profundidad realizadas, los alumnos se refirieron a su experiencia escolar con expresiones positivas como: «me gusta», «te dan la oportunidad, y te copás», «me gusta estar, aprendo cosas». Al indagar cuáles son las cuestiones más valoradas por los estudiantes que les permiten componer esa valoración de su paso por la escuela, ellos mencionaron las relaciones entre pares, es decir la posibilidad de hacer amigos; el vínculo con los profesores que les enseñan y acompañan; y el tema de la exigencia, tanto en lo que hace al nivel de estudios como a las normas en general. El vínculo con los pares es mencionado como un aprendizaje y valor en sí mismo y no como un sentido residual ante la ausencia de otro. Por otra parte, y a diferencia de otras percepciones que diagnostican la ruptura del vínculo intergeneracional y una crisis de autoridad sin retorno, también es destacado el lugar que ocupa la relación con los profesores. Los alumnos asignan gran importancia a los profesores que les enseñan y acompañan, desde donde se desprende el poder de su palabra en la habilitación de futuros para los primeros.

En este sentido, es posible considerar a partir de la totalidad de respuestas obtenidas que —junto con las críticas que puntualizaremos luego— las imágenes que los estudiantes tienen de sus propias escuelas son en amplia mayoría elogiosas y que esa visión atraviesa a las distintas jurisdicciones, sectores sociales

y modalidades. Al contrario de las hipótesis que formulábamos al inicio de la investigación, sorprendentes imágenes positivas y de un vínculo de afecto fueron puestas en palabras por los alumnos al referirse a sus escuelas. Como veremos más adelante, estas imágenes delineadas por los estudiantes expresan la pervivencia de expectativas históricas, tanto sociales como familiares, de que la escuela secundaria los forme en términos de los contenidos, de las normas y que, además, se constituya en una experiencia de socialización entre pares. Los docentes continúan siendo posicionados por los estudiantes, en términos generales, en el lugar del saber y del cuidado. Más allá de algunos relatos que se distancian de esta percepción, y que no por esto son menos trascendentes para este trabajo, los profesores son respetados por los alumnos por su compromiso con su tarea de enseñanza. Esto no constituye un dato menor en un contexto donde existe una multiplicidad de estudios que relevan una situación diferente, caracterizada por la ruptura de los vínculos entre alumnos y docentes —enmarcados en una modificación de los vínculos intergeneracionales— así como también de las posibilidades de transmisión entre ellos. En nuestra investigación, los docentes son valorados porque enseñan y la función de enseñanza de la escuela en su conjunto también lo es.

Complementando y complejizando estas imágenes positivas, aparecen críticas de los alumnos hacia sus escuelas. Una de las críticas más mencionadas fue la referida a las problemáticas de infraestructura, que aparece en los relatos asociada a una preocupación por la seguridad y el riesgo. En Salta una estudiante, al referirse a las necesidades edilicias para hacer gimnasia, dijo: «Los varones van a la cancha de abajo. Para mí es peligroso, más [en] el horario que entran es medio peligroso porque es todo descampado y el barrio ya es así, no sé [. . .] ya sólo el hecho de saber que tenés que ir por ahí abajo, que están los yuyos re altos, te hace sentir, peligroso [. . .] miedo, sí, miedo». Los relatos dan cuenta de que la infraestructura es vinculada a temas que la exceden, como el tema de la seguridad o el riesgo tanto dentro como fuera del colegio. La representación de la escuela como un lugar de seguridad, de protección, de cuidado parece haberse comenzado a modificar. Las representaciones que atraviesan a la sociedad acerca de la inseguridad y del riesgo, características de los procesos contemporáneos en términos globales (Beck, 1994), empiezan a aparecer en los relatos de los alumnos. Asimismo, es posible interpretar estas críticas en el contexto local en relación con un hecho que marcó a la sociedad argentina en general y al grupo de los jóvenes en particular: la llamada «tragedia de Cromagnon». El incendio de las telas del techo de un teatro donde se realizaba el recital de un grupo musical y la muerte de 194 personas, en su mayoría jóvenes, que se produjo en la Ciudad de Buenos Aires en diciembre de 2004, atraviesa los relatos de los alumnos entrevistados. Si bien los temores por la infraestructura deficitaria son expresados por algunos estudiantes de la Ciudad y asociados a aquella tragedia, la preocupación por la seguridad y el riesgo se encuentra presente en las distintas jurisdicciones.

El segundo tema señalado como crítica a la escuela secundaria es el bajo, desigual o poco exigente nivel educativo. Si bien esta segunda cuestión es de relevancia, no se encuentra relacionada con el sector social de las escuelas. Algunos estudiantes lo perciben como bajo en relación con otras escuelas que conocen o a las que asistieron y señalan las dificultades que esto les generará a la hora de entrar a la universidad. Otros critican las diferencias que hacen los profesores entre un curso y otro de la misma escuela. Algunos hablan de que, ante la baja exigencia de la escuela, ellos no se ven interpelados a aprovechar eso que sí es ofrecido y otros afirman directamente que toman a la escuela secundaria como «años de compañerismo», dado que no pueden aspirar a otra cosa en términos educativos. Esta crítica que plantean los alumnos en relación al nivel educativo de sus escuelas nos está hablando de la búsqueda de una experiencia fuerte, intensa, densa. En un contexto como nuestro presente, donde los jóvenes son construidos desde los discursos mediáticos —y también desde algunas miradas académicas— como sujetos apáticos, desinteresados, que han perdido la «cultura del esfuerzo» y que, en algunos casos, son asociados a la violencia y a la delincuencia, esta investigación encuentra que los jóvenes entrevistados desean tener una experiencia escolar vinculada al conocimiento y a la formación en términos de normas sociales. En este sentido, un alumno de una escuela pública de La Plata afirmó: «Enseñan bien, pero estaría mejor que sea un poquito más [. . .] no sé, hay materias que a mí me resultan muy fáciles. Me parece que no tendrían que ser tan fáciles». Otro estudiante de la misma localidad dijo: «Yo comparé con mi hermano que va a otra escuela pública y está en primero; yo estoy en segundo, y a él le dan mucho más de lo que nosotros vemos». En un contexto de búsqueda de la llamada «felicidad light» (Lipovetsky, 1994: 55) el relato de los jóvenes entrevistados demanda a la escuela constituirse en una experiencia no tan liviana ni ligera sino en un espacio denso que habilite la transmisión de conocimientos.

Podemos considerar, entonces, que no existen posiciones maniqueas que coloquen a la escuela del lado del «bien» o del «mal», sino más bien miradas híbridas, de cara a la realidad, que permiten expresiones de conformidad y gusto de su paso por ella junto con percepciones agudas que formulan críticas de ciertos aspectos nodales para la tarea de la escuela.

Por otra parte, al indagar acerca de los sentidos atribuidos a la experiencia escolar, encontramos que no es posible sostener desde nuestro análisis la hipótesis de la «ausencia» de sentidos (Tenti Fanfani, 2003) de la escuela secundaria. Por el contrario, es posible afirmar que —como se detallará a continuación— los estudiantes significan y valoran su paso por la escuela. Es más, creemos que esos sentidos se presentan —en términos generales— como comunes a las distintas jurisdicciones, sectores sociales y modalidades. Las diferencias entre las jurisdicciones, los sectores sociales y las modalidades de las escuelas no resultan ejes de ruptura en los temas analizados. A los fines analíticos, hemos integrado tres grupos de sentidos, que se presentan seguidamente.

1. Sentidos tradicionales

- continuar estudiando
- trabajar
- adquirir conocimientos
- integrarse socialmente

2. Sentidos híbridos

- obtener el título de la escuela secundaria
- lograr «ser alguien»
- formación en valores

3. Sentidos emergentes

- presente productivo
- actualización y dotación de herramientas para el mundo externo
- inicio de la «capacitación permanente»
- años de compañerismo

En primer lugar, es posible identificar un mayoritario grupo de respuestas que vinculan a la escuela secundaria con aquello que podríamos denominar «sentidos tradicionales». Continuar estudiando, trabajar, adquirir conocimientos e integrarse socialmente componen ese conjunto de los sentidos tradicionales. El más mencionado fue el de continuar los estudios, y se presenta como transversal. Remitiendo directamente al sentido tradicional fundacional de la escuela secundaria, los alumnos señalan la expectativa de seguir estudios superiores como la principal motivación para asistir al nivel de escolaridad secundaria. Más allá de la posterior concreción o no de estas aspiraciones, la esperanza de continuar estudiando está presente en la gran mayoría de los relatos de los jóvenes entrevistados ⁵.

A pesar de esto, existen algunos matices por sector social que permiten identificar expectativas que podríamos denominar «fuertes», ya que cuentan con apoyos de las escuelas para posibilitar que se concreten, y otras que hemos nombrado como «atenuadas» ⁶, en tanto no están sostenidas por acciones de las

⁵ A pesar de que esta indagación no se centró en analizar qué carreras aspiran a seguir los estudiantes, sólo a modo de ejemplo podemos señalar algunas de las mencionadas por ellos: abogacía, ciencias económicas, contador, medicina, turismo, relaciones internacionales. En la mayoría de las respuestas, la alusión a la continuación de los estudios en la universidad o a los estudios terciarios se hizo de modo más amplio, sin puntualizar la carrera específicamente.

⁶ Si bien aquí estamos haciendo referencia a las expectativas «fuertes» o «atenuadas» de los jóvenes según los apoyos escolares y familiares con los que cuentan los estudiantes, y no a las trayectorias escolares concretas, no es posible dejar de mencionar la familiaridad de los conceptos con aquellos formulados por Kessler (2004). La lectura del trabajo de Kessler donde se distingue entre trayectorias educativas de «alta intensidad» y de «baja intensidad» ha inspirado en algún sentido la denominación que utilizo en este punto.

escuelas ni de las familias y los mismos estudiantes son conscientes de la posibilidad de que sus expectativas no se realicen en el futuro. Las expectativas «fuertes» están acompañadas por acciones de las familias y de las mismas escuelas que facilitan a los estudiantes el tránsito al nivel superior. Por ejemplo, algunas escuelas realizan jornadas en las que convocan a las universidades para que den a conocer su oferta de carreras a los alumnos, otras adecuan su currículum al ciclo de ingreso a la Universidad de Buenos Aires, entre otras. A diferencia de esto, las expectativas «atenuadas» se inscriben en situaciones en las que los contextos no proveen de mayores herramientas a los estudiantes para afrontar el ingreso a las carreras universitarias o terciarias. Un alumno de una escuela estatal de sector socioeconómico bajo de la provincia de Salta manifestaba sus intenciones de seguir estudiando en el nivel superior, pero explicitaba sus dudas respecto de las posibilidades de lograr concretarlas: «Yo creo que cuando uno estudia puede tener un futuro mejor, puede seguir una carrera o, por lo menos, si no puede entrar a la Universidad, ya tiene algo básico para mantenerse». En esta misma línea, al preguntarle a otro estudiante para qué le servía ir al colegio, él respondió: «[. . .] la matemática sí me sirve, muchas fórmulas, dentro de todo. Las tengo que aprender si decido estudiar eso. Por allí es muy difícil llegar hasta ahí, lo veo muy difícil, pero bueno, en sí voy a hacer lo posible [. . .].»

Los segundos sentidos más mencionados fueron los que refieren a la experiencia del paso por la escuela secundaria para poder trabajar luego y para obtener conocimiento. El primero es común a la gran mayoría de los alumnos, pero presenta algunas diferencias por jurisdicción. Es notable que este sentido resulta más valorado allí donde no se destaca el sentido propedéutico o el de obtener conocimientos, como si fueran excluyentes. En Salta y Provincia de Buenos Aires es altamente valorado y en Neuquén y Ciudad no lo es. El sentido de obtención de conocimientos está presente también en todas las jurisdicciones, aunque con matices por escuela, donde cada una confiere un significado particular al «conocimiento». Esos matices pueden ser relacionados con la propuesta educativa y la identidad de cada escuela. A modo de ejemplo, encontramos cinco sentidos asociados a esta expresión: la formación en valores, la formación de pensamiento crítico, el aprendizaje para un futuro, la transmisión intergeneracional, la preparación para comprender el presente.

El último de los sentidos que podríamos agrupar dentro de los «tradicionales» es el que alude a la función de integración social que cumple la escuela. Si bien fue señalado por alumnos en distintas condiciones socioeconómicas, es posible señalar diferencias importantes en cuanto a los modos de definir y comprender la integración. En los sectores altos, la escuela tendría el sentido de posibilitar a los alumnos «salir de la burbuja», conceptualizado de este modo por una estudiante entrevistada, o del aislamiento en el que se representan a sí mismos en relación con la sociedad. Para los sectores medios, la escuela es vista como medio para integrarse y progresar socialmente, tal vez en el sentido más tradicional. No es casual que aparezcan estas respuestas allí, ya que han sido los sectores medios los

que históricamente se beneficiaron más con la posibilidad de movilidad social habilitada por la escuela. Por su parte, en los sectores populares la mención de la integración es asociada a la idea de «enfrentar» a la sociedad —expresión utilizada por un alumno entrevistado— haciendo presentes las dificultades que deben afrontar. De algún modo, el sentido de «integración social» señalado remite a la escuela secundaria como reproductora de las diferencias de origen socioeconómico de los alumnos.

Por otra parte, es posible identificar un segundo grupo de sentidos que denominamos «híbridos», en tanto remiten a los tradicionales pero resignificados en el presente. Este segundo grupo se encuentra integrado por los sentidos mencionados por los alumnos que no podrían ser calificados como «emergentes» (e incluidos en el tercer grupo de sentidos), pero tampoco se podrían incorporar estrictamente dentro del primer conjunto de los sentidos más tradicionales. La decisión de conformar este segundo grupo responde a la necesidad de presentar un conjunto de sentidos donde algo del orden de la hibridación aparece con fuerza, en tanto son sentidos de claras raíces históricas pero que se presentan en las palabras de los estudiantes en diálogo fuerte con los procesos contemporáneos. Es decir, son sentidos que ya estaban presentes en los momentos fundacionales del sistema, que siguen operando en el imaginario social en la actualidad pero con matices particulares y renovados. A su vez, se diferencian del grupo anterior por haber obtenido una significativa menor cantidad de menciones. Integran este segundo grupo los sentidos de: obtener el título de la escuela secundaria, lograr «ser alguien» y, por último, la denominada «formación en valores».

Tal como señalan otras investigaciones recientes (Dabenigno, Austral y Jalif, 2009⁷; Dussel, Brito y Núñez, 2007), con una mirada instrumental y con conciencia de su devaluación, los estudiantes continúan valorando esta credencial educativa. La cuestión de la finalización del secundario y la obtención del título como sentido de la escuela secundaria en sus vidas fue señalada por algunos alumnos y discutida por otros. En el marco de un mercado de trabajo cada vez más exigente que hasta hace poco tiempo presentaba altos niveles de desempleo, el título es visto como una llave por algunos alumnos. A pesar de esto, los estudiantes tienen manifiesta conciencia de su devaluación. La finalización del secundario es considerada como un piso básico porque habilita a conseguir empleos, pero de aquellos que no gozan de un alto prestigio social ni son bien remunerados. Incluso, en algunas ocasiones, el título de la escuela secundaria fue caracterizado como insuficiente. En esta línea, un alumno de una escuela pública de sector social bajo observó: «Hoy en día la escuela secundaria es algo más. En la actualidad, con el título secundario no podés tener un trabajo medianamente respetable, si vos tenés una carrera universitaria se te hace un poco más fácil».

7 Este estudio cuantitativo encuentra que sobre el total de jóvenes que asisten a la escuela media estatal en la Ciudad de Buenos Aires, un 75% asiste en razón de la necesidad de obtener un título para seguir estudiando. A su vez, un 65% de los alumnos considera que el título secundario es un requisito para obtener un trabajo.

La posibilidad de transitar la escuela secundaria para «ser alguien» fue también señalada en conexión con la idea más tradicional de progreso social y de búsqueda identitaria que les confiere la educación. Distintos estudiantes afirmaron que la secundaria sirve para: «ser alguien en la vida», «salir adelante, no quedarse», «progresar en la vida». La promesa de progreso social moderna que portaba la escuela continúa presente en las representaciones de un conjunto de los alumnos entrevistados. Será la educación escolar la que les permitirá reconocerse, ser reconocidos como sujetos respetados e integrarse socialmente. Pero, a su vez, este sentido cobra nuevos matices en el contexto actual caracterizado por la crisis de la sociedad salarial (Castel, 1997) y de la «ética del trabajo» (Barman, 2000). La transformación de las certezas tradicionales de la sociedad industrial y la interpelación a los individuos a la construcción de sus propias individualidades constituyen un imperativo de la sociedad actual (Tiramonti, 2004b). La llamada «individualización» de lo social (Rosanvallon, 1995) «invita» a los sujetos a soportar un proyecto autobiográfico. Este sentido mencionado por los jóvenes —«ser alguien»— puede ser leído, entonces, en el contexto presente en relación con esta interpelación.

En este punto, vale la pena recordar que, si bien el llamado a «ser uno mismo» nos alcanza a todos, las condiciones de vida diferentes generan procesamientos distintos de este imperativo donde algunos cuentan con mayores soportes y apoyos que otros (Tiramonti, 2004b). En conexión con esto, los jóvenes entrevistados también han dejado planteada la dicotomía: ser «alguien» o ser un «desertor», un «fracasado», en la que la escuela opera como institución instituyente y destituyente. En esta línea, un alumno respondió: «La escuela me sirve para no ser un desertor el día de mañana, para poder llegar a ser alguien. Me da un camino, me abre la puerta a otro camino, un camino al que yo quiero llegar a encontrar y poder transitar». Estos relatos dan cuenta de la importancia de la escuela en el imaginario y de la palabra de los maestros para nombrar, como habilitadora de futuros y, también, como clausura de los mismos.

La figura del «fracasado», del «desertor» que aparece en las respuestas de los alumnos podría estar vinculada a ciertos discursos gubernamentales y de demás actores de la sociedad civil que construyen estas denominaciones para nombrar ciertas problemáticas. Un modo de medir y clasificar el número de alumnos que dejan de ir o son expulsados por la escuela es la llamada «deserción escolar», que es agrupada luego con otros problemas en las trayectorias escolares en el llamado «fracaso escolar». Detrás de estas palabras, que se pretenden técnicas, se configuran modos de nombrar y de entender a los alumnos que, evidentemente, se transforman en formas en las que los estudiantes se ven a sí mismos y a sus posibilidades futuras. La etiqueta de «fracaso escolar» —confeccionada desde las políticas educativas y encarnadas en los relatos de los alumnos— no deja espacio para el matiz y el alumno «fracasado» lo hace en su totalidad. Este concepto, que alude a un déficit personal que está lejos de ser la principal causa de este fenómeno, esconde esfuerzos muy valiosos. Al

tiempo que distribuye una credencial negativa, también etiqueta, estigmatiza y fortalece lo que rotula (Puig Rovira, 2003: 84).

Desde la mirada de los estudiantes, la escuela secundaria continúa distribuyendo credenciales —positivas (habilitando la posibilidad de «ser alguien») como negativas (ser un «desertor») — demarcando identidades y futuros. Junto con Dussel, Brito y Núñez (2007: 114) creemos que, pese a la desvalorización de las credenciales educativas, el paso por la escuela secundaria demarca fronteras y diferentes caminos y erige distintas imágenes sobre el futuro para los alumnos. Esto se podría relacionar con la distribución de roles sociales (Grimson, 2007) que se asignaba históricamente en el imaginario a los egresados de la escuela secundaria y a aquellos que no la terminaban y que —atravesado y resignificado por las denominaciones y clasificaciones de la reforma de los noventa— continúa operando hoy en día. El elemento emancipador que portaba la promesa educativa de la modernidad continúa presente en los relatos de los alumnos, matizado y en diálogo con el contexto laboral y social de la contemporaneidad.

Un punto aparte que merece ser destacado en este sentido, que cobra la escuela como habilitadora o clausura de caminos futuros, es la figura del docente. Es posible identificar la importancia que tiene la palabra y la mirada de los profesores desde la perspectiva de los alumnos en su experiencia escolar. Su confianza en las posibilidades de aprender de los estudiantes, en que ellos llegarán a «ser alguien» el día de mañana, en que no «fracasarán» —y también su ausencia— genera marcas en las subjetividades de los jóvenes. Tal como es señalado por distintos autores (Ranciere, 2003; Rattero, 2004; Frigerio, 2006; Martinis, 2006) la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos, fundada en una postura política que parte, valora y aspira al principio de la igualdad, es clave en el proceso de transmisión escolar. Alumnos platenses de diferentes escuelas valoraban la relación con los profesores en estas palabras:

La relación entre alumnos y docentes es muy buena, podés hablar con los profesores, con el director tranquilamente. El director ayuda bastante, nosotros proponemos cosas y él trata de llevarlas a cabo. O nos ayuda a hacer planes.

El director del otro colegio al que yo iba no sabía ni cómo me llamaba, ni mi apellido porque son tantos alumnos. Y acá, es la misma cantidad de alumnos y vos pasás por al lado del director y te dice «Hola, ¿cómo estas?» y te lo dice. Y sabe el nombre de todos los chicos. Yo creo que eso es bueno.

A diferencia de estas percepciones, pero ejemplificando asimismo el argumento anterior, la falta de confianza de los profesores en las posibilidades presentes y futuras de los alumnos revisten gran relevancia para los estudiantes. Una alumna de la provincia de Salta señala como una falta de respeto, que motivó el acercamiento de los padres a la escuela, lo que un profesor le dijo sobre su futuro. Ella comentó:

Tuve una discusión con un profesor, ya no está acá, o sea, eso terminó mal, no me gustó. Yo considero que dijo cosas fuera de lugar, me dijo que yo no iba a ser nadie en la vida. Así. Eso lo considero una falta de respeto. [. . .] En ese momento, tuve la oportunidad de hacer cualquier cosa, pero preferí aguantarme. Le comenté a mis padres y vinimos y charlamos acá. [. . .] El profesor me pidió disculpas.

Los relatos de los jóvenes entrevistados dan cuenta de la relevancia que tiene para ellos y para sus vidas la mirada de los docentes, tanto para sus experiencias presentes como para los horizontes de futuro.

El tercer sentido señalado dentro de este segundo grupo es el de la formación en valores. Si bien este es uno de los sentidos históricos de la educación, resulta destacable que en la actualidad presente un contenido marcadamente heterogéneo de acuerdo con las características de la institución. A pesar de que fue explicitado muy pocas veces por los alumnos, resulta interesante analizarlo en tanto deja ver, al igual que el sentido de «integración social», las características más salientes de la identidad en relación a las instituciones. Los jóvenes ponen en palabras los valores que sus escuelas buscan transmitirles. De algún modo, cada institución reserva para sí la posibilidad de definir los valores a transmitir y esto se manifiesta en las respuestas obtenidas. Las diferencias en el contenido asignado a los mismos transitan entre valores asociados a la idea de compañerismo, solidaridad, respeto, hacia otros vinculados a un modo específico de respeto que lo entiende de un modo verticalista y de características autoritarias al tiempo que, en otras escuelas, se refiere al cuidado de lo público o, por último, a la formación en valores religiosos en un colegio confesional.

Como es posible observar, este agrupamiento de los sentidos expresados por los alumnos hace referencia a cuestiones vinculadas a las finalidades tradicionales de la educación pero con alguna vuelta de tuerca en diálogo con los procesos de transformación social de hoy. La visión instrumental de buscar la obtención de un título para ingresar a un mercado de trabajo reducido o para acceder a los estudios superiores junto al sostenimiento de la expectativa de que ese paso por la escuela los dote de identidad para «ser alguien» así como también la formación en valores —alternativos, heterogéneos, divergentes— constituyen reelaboraciones y reescrituras de los sentidos tradicionales adaptados a los tiempos que corren.

Un tercer y último grupo de sentidos que obtuvo muy pocas menciones, pero no por ello deja de resultar interesante, es el que podría denominarse como de «sentidos emergentes». Aquí se ubica la idea de la escuela como un presente productivo donde el placer por el conocimiento como un hacer significativo juega un rol central. La experiencia escolar cobra sentido para los jóvenes en relación con el «estar» en la escuela, a divertirse allí, a pasarla bien. A diferencia del sentido tradicional que propone el esfuerzo de hoy para la adquisición progresiva de conocimientos y una «recompensa» en el futuro, bajo la promesa de ascenso social e integración al mundo académico y laboral, algunos alumnos otorgan significado a la escuela en el presente.

Probablemente, este sentido para la escuela pueda ser interpretado en el marco de un horizonte que se presenta menos claro para los alumnos y para la sociedad en general. Podría ser por esto que algunos de ellos comienzan a valorar aquello que acontece en la cotidianidad escolar, sin necesidad de inscribir sus esfuerzos en una línea temporal que desemboca en promesas de futuro. Al respecto, los postulados del investigador Pekka Himanen (2002) pueden resultarnos ilustrativos del cambio que estaría operando en la actualidad. Él describe un cambio ético político que implicaría, fundamentalmente, la pérdida de centralidad del trabajo en la sociedad. Esto no se traduciría en el «ocio-centrismo» sino en la preeminencia del valor de la creatividad, entendida como un «hacer significativo», como «la asombrosa superación individual y la donación al mundo de una aportación genuinamente nueva y valiosa» (155). El primer valor orientador de esa nueva ética sería la pasión, es decir «la búsqueda intrínsecamente interesante que llena de energía y cuya realización colma de gozo» (153); y el segundo sería la libertad, frente a la jornada laboral rutinaria y organizada de la antigua ética protestante del trabajo que regía nuestras vidas desde mucho tiempo atrás⁸. Frente a ella, la nueva ética organiza la vida como un «flujo dinámico entre el trabajo creativo y las otras pasiones de la vida [. . .]»(154).

Las percepciones de algunos alumnos respecto de su tránsito por la escuela secundaria asociada a un «hacer significativo» y a la pasión que esto despierta nos permiten vincularlo con aquella nueva ética. Algunos alumnos se sienten interpelados en su condición de individuos creativos y con intereses en el presente, con pasiones y preferencias abriendo un espacio para algo por aprender del orden del placer. A modo de ejemplo, un alumno de la provincia de Neuquén afirmó:

La verdad es un genio y la coordinadora que es una egresada está trabajando como coordinadora y se ponen las pilas, están re copados y me encanta, me encanta que hagan eso, me encanta verlos, hay seminarios. El tema de los seminarios es algo que me gusta mucho en el colegio, por ahí algún día me quedo, me quedé un día al de filosofía porque me quiero anotar en las olimpiadas o sea [. . .] hay muchas cosas muy interesantes en el ciclo superior y en el básico, yo creo que tendrían que haber algunas más [. . .]. Yo trato de aprovechar las cosas que me gustan de acá adentro. [. . .] adentro de la escuela tengo acceso a cosas que afuera me costaría mucho más [. . .]: filosofía, francés, teatro. [. . .] al tener la oportunidad acá adentro, te copás.

8 Pekka Himanen describe a la «ética protestante del trabajo» sobre la base de la caracterización de Max Weber en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Weber postula que la noción del trabajo como deber se encuentra en el centro del espíritu capitalista, surgida en el siglo XVI, en la que el trabajo sería una obligación que el individuo siente y que debe realizarse como si fuera un fin absoluto en sí mismo. La ética del trabajo concebida por el protestantismo enseña que Dios no se complace en ver a la gente meditar y orar sino que quiere que hagan su trabajo lo mejor posible. Según Himanen, esta ética basada en el «trabajo-centrismo» demostró ser muy poderosa y ejerció su influencia durante muchos siglos (Himanen, 2002: 25-34).

En suma, la experiencia escolar no se encuentra atada a la posibilidad de un futuro promisorio sino a un presente productivo. Esto no implica que la escuela sea entendida como un «entretenimiento» vacío de contenidos. Por el contrario, este sentido está vinculado con el gusto por aprender, con lo gozoso y apasionante que resultan para ciertos alumnos algunas propuestas de sus escuelas.

Un segundo sentido que aparece entre los «sentidos emergentes» es la idea de que la escuela secundaria sirve a los estudiantes para estar actualizados y dotar de herramientas para un mundo externo cambiante e indeterminado. En algún punto, estas ideas discuten las más tradicionales de separación entre la escuela y el mundo externo y comienzan a plantear un sentido de vinculación y de dotación de recursos para abordar en el presente ese mundo contemporáneo. La idea de escuela como entidad separada del mundo externo es reemplazada por la de una escuela necesaria para dialogar con los procesos del presente, con lo que sucede en la sociedad y el mundo global. La escuela es vista como un espacio que los ayuda a descifrar, a comprender una realidad que se les presenta bastante críptica.

A estas percepciones, se le suma la idea de que ella no es suficiente para esa tarea y que, por esto, será necesario «estudiar toda la vida». Ante un contexto en proceso de cambio permanente, los alumnos empiezan a inscribirse en los discursos que proponen, como alternativa para manejarse en ese contexto fluido, la capacitación permanente. Uno de esos discursos, que evidentemente permeó el imaginario social acerca de los fines de la educación, es el que impulsó la reforma educativa de los noventa. La retórica de la reforma se apoyó en corrientes de pensamiento que sostenían esta necesidad de capacitarse permanentemente para poder moverse en la llamada «sociedad del conocimiento».

En este sentido, es posible comprender esta percepción en el marco de los argumentos de Mariano Palamidessi (1998), quien afirma que en el presente se están configurando nuevas subjetividades donde la seguridad y el cálculo del riesgo ordenan el futuro generando una lógica de responsabilización individual por el propio destino. La educación percibida en términos de la «capacitación para toda la vida» puede ser leída en esta clave: cada individuo se representa a sí mismo como su propio capital de riesgo y se ve compelido a armar su propio menú de cursos de capacitación para afrontar su propio futuro de la manera que considere más conveniente.

Por último, un cuarto sentido que aparece, señala a la escuela secundaria sólo como «años de compañerismo» porque las expectativas de transitar alguna experiencia de transmisión de conocimientos han sido descartadas. Por ejemplo, una alumna afirmó: «Yo últimamente no sé si lo tomo tanto para aprender porque en tercero, cuarto y quinto no he tenido profesores y ha sido muy rotativo eso. ¿Y aprender? Muy poco lo que he aprendido». Estas palabras, dolorosas y movilizadoras, pueden relacionarse con el discurso educativo que corría la transmisión de conocimientos del eje de la función escolar y hacía hincapié, como alternativa, en la función de «contención afectiva» en algunas escuelas. Así se fue configurando un imaginario en el que comenzó a esperarse que algunas escuelas

no necesariamente brindaran educación sino «contención», de acuerdo con el sector socioeconómico del que se trataba, todo esto produciendo una ruptura entre ambas funciones escolares (la enseñanza y el cuidado) que creemos que no son excluyentes⁹.

Estas percepciones nos hablan de una realidad en transformación y una escuela que comienza a ser percibida por los estudiantes con sentidos diferentes que, de algún modo, constituyen pistas para interpretar el presente y pensar la escuela secundaria en un futuro.

REFLEXIONES FINALES

A partir del recorrido realizado es posible considerar que la escuela secundaria se constituye en experiencia para los jóvenes. En términos de Larrosa (1996) la escuela sería algo que les pasa, que los afecta en lo propio, que los atraviesa y les deja huella y que les permite atribuirle un sentido mediado por la cultura, por el imaginario. El análisis anterior permite abrir el abanico de significaciones atribuidas a la experiencia escolar por aquellos que la transitan, en la que los alumnos otorgan un valor simbólico a su experiencia en el acto de apropiación.

La identificación de sentidos comunes puede estar haciendo referencia a la potencia unificadora de los imaginarios sociales, a los modos colectivos para imaginar lo social. El imaginario, como afirma Grimson (2007), moldea los recuerdos pasados y permite proyectar hacia el futuro, a la vez que distribuye papeles sociales y designa las relaciones con los otros. Otorgar a la escuela secundaria un sentido y, más aún, un sentido de los tradicionales permite a los jóvenes posicionarse —en el imaginario social— en el conjunto del «nosotros» bajo la promesa de igualdad. Otorgarle a la experiencia escolar un sentido implica para los jóvenes dotar de sentido a sus propias vidas a partir de la recreación de sus expectativas de futuro y de integración social. Podríamos afirmar que el paso por la escuela media deja huellas en quienes la transitan y que en la experiencia escolar los jóvenes construyen sentidos para el tiempo que transcurre en ellas y para sus vidas en el futuro.

Asimismo, la enunciación de los sentidos tradicionales en casi la totalidad de los relatos de los jóvenes da cuenta de la persistencia de las promesas modernas de inclusión social de la escuela en el imaginario de los alumnos. En amplia mayoría, la escuela secundaria continúa siendo valorada como el camino para continuar estudios superiores, para insertarse en el mercado laboral, para acceder al conocimiento y para integrarse socialmente. Junto a esto, otros sentidos de los tradicionales aparecen en las voces de los entrevistados, aunque híbridos con los procesos contemporáneos: la obtención del título como credencial un tanto

9 En la cotidianeidad escolar, las instituciones despliegan una multiplicidad de funciones que no nos permiten encasillarlas exclusivamente en algunas de estas dos opciones que se presentaban como polos opuestos en el discurso de la reforma educativa de los noventa.

devaluada pero que continúa demarcando posibles trayectorias futuras de éxito (llegar a «ser alguien») y también de fracaso individual y social, y la formación en valores que adquiere un matiz sumamente heterogéneo a tono con los procesos de la denominada «crisis de los valores».

Junto a ellos, se expresan sentidos «emergentes» que plantean rupturas con la escuela tradicional moderna en las palabras de algunos pocos estudiantes. La experiencia escolar como un tiempo placentero, apasionado y con sentido en sí mismo, vinculado al aprendizaje y no entendido como un sacrificio que se valida sólo en función de una promesa de inclusión futura, es una de las principales cuestiones. A su vez, la escuela como espacio para estar actualizados y para iniciar un camino al conocimiento de por vida, plantea una ruptura con la idea más tradicional de la escuela como templo del saber cristalizado y la entiende como institución que brinda las herramientas para interpretar las claves del presente. Por último, la escuela como lugar sólo para hacer amigos y no como un espacio de transmisión de conocimientos es también mencionado por algunos estudiantes. A diferencia de los otros sentidos «emergentes», que creemos que constituyen puntas interesantes para repensar el lugar de la escuela en nuestra sociedad y en nuestro presente, este último sentido vacía a la escuela de su función de transmisión del legado intergeneracional en los contextos marcados por la pobreza y la exclusión.

Esta multiplicidad de sentidos —tradicionales, híbridos y emergentes— de la escuela para los jóvenes nos permite sostener, amparados en su propia palabra, que la experiencia escolar continúa siendo valiosa. Frente a otros estudios que diagnostican su crisis terminal, encontramos que la escuela secundaria sigue siendo portadora de una promesa que hace eco en el imaginario común de los alumnos. La potencia unificadora de esa promesa dota de sentido a su experiencia y les permite representarse a sí mismos en el conjunto de los incluidos, de los que tienen posibilidades de llegar a «ser alguien» en un futuro y de evitar el fracaso y la exclusión social.

El aporte central de la investigación que da origen a este artículo podría consistir en volver a pensar que, incluso en un contexto de desigualdad y fragmentación, la escuela secundaria tiene un sentido para los jóvenes. Entonces, lo común continúa siendo posible, si persisten en las representaciones de los estudiantes la confianza y las expectativas de que así sea.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauman, Zygmunt. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa, 2000.
- Baczko, Bronislaw. *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
- Beck, Ulrich. *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós, 1994.
- Castel, Robert. *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Dabenigno, V., Rosario Austral y Camila Gosdenstein Jalif. «Valoraciones de la educación media de estudiantes del último año de escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires», ponencia en *Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística. Santa Fé, 5 al 7 de Agosto de 2009.
- Dubet, Francois y Danilo Martuccelli. *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Editorial Losada, 2000.
- Duschatzky, Silvia. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- Duschatzky, Silvia y Cristina Corea. *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Dussel, Inés, Andrea Brito y Pedro Núñez. *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2007
- Frigerio, Graciela. «A propósito de la igualdad» en Martinis, Pablo y Patricia Redondo (comps.), *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires: CEM - del estante editorial, 2006, pp. 1-3.
- Gallart, María Antonia. *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella, La Crujía, 2006.
- Grimson, Alejandro «Introducción» en Grimson, Alejandro (comp.) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Ensayo Edhasa, 2007, pp. 13-48.
- Himanen, Pekka. *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta, 2002.
- Jacinto, Claudia. «La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad: documento básico» en *II Foro Latinoamericano de Educación. La escuela Media. Realidades y desafíos*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2006.
- Kaufmann, Carolina. «De libertades arrebatadas. Discurso pedagógico en la Argentina del «Proceso.» en *Propuesta Educativa*, Año 8, n.16, Julio de 1997, Buenos Aires: FLACSO, 1997, pp. 64- 69
- Kessler, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPPE- UNESCO, 2002.
- . *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura*, Barcelona: Laertes, 1996.
- Lipovetsky, Gilles. *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama, 1994
- Litichever, Lucía y Pedro Núñez (2007). Proyecto «Intersecciones entre la desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones», Informe final, Eje Cultura Política. Buenos Aires: FLACSO, 2007.
- Martinis, Pablo. «Educación, pobreza e igualdad: del 'niño carente' al 'sujeto de la educación'» en Martinis, Pablo y Patricia Redondo (comps.) *Igualdad y Educación. Escritura entre (dos) orillas*, Buenos Aires: CEM-del estante, 2006, pp. 13-32.
- Moragues, Mariana. *Las huellas de la escuela en los caminos de los jóvenes*. Tesis presentada a FLACSO. Programa Argentina para optar al grado de Maestro en Ciencias Sociales, 2007.
- Palamidessi, Mariano. «La producción de los sujetos de la educación. El gobierno económico y la gestión del riesgo en las sociedades de seguridad» en *Propuesta Educativa*, 19. Buenos Aires: FLACSO, 1998.
- Puig Rovira, José María. «Educación en valores y fracaso escolar» en Marchesi, Álvaro y Carlos Hernández. *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza editorial, 2003, pp. 83-97.

- Ranciere, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona: Laertes, 2003.
- Rattero, Carina. «Más allá de logros y malogros. Ejercer la vida, leer las pistas y animarnos a los acertijos» en *Novedades Educativas*, 164. Buenos Aires, 2004, pp. 9-11.
- Redondo, Patricia. *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Rosanvallon, Pierre. *La nueva cuestión social*. Buenos Aires: Manantial, 1995.
- Southwell, Myriam. *Maestros y profesores*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Colección Explora Pedagogía (en prensa).
- Suasnabar, Claudio y Guillermina Tiramonti «La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación» en Tiramonti, Guillermina *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO / Temas Grupo Editorial, 2001.
- Svampa, Maristella. *La sociedad excluyente. La argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus, 2005.
- Tenti Fanfani, Emilio. *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDE-IIPE-UNESCO-Editorial Altamira, 2003.
- Tiramonti, Guillermina. *Modernización educativa de los 90: ¿el fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO-Temas Grupo Editorial, 2001.
- . «Una cartografía de sentidos para la Escuela» ponencia en *Para el Desarrollo económico, primero el desarrollo social, Segundo Coloquio, IEPES- CGE. Facultad de Ciencias Económicas, UBA*. Buenos Aires: 2004a.
- . «La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación» en Tiramonti, Guillermina (comp.) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial, 2004b, pp. 15-45.

LA ENSEÑANZA DE LOS OFICIOS EN EL MONTEVIDEO COLONIAL (1726 - 1830)

*Nelson Pierrotti**

Resumen. El conocimiento de los oficios del Montevideo colonial se deriva de diferentes fuentes como los reportes, los papeles, las cartas y los testamentos. Sus datos muestran a una sociedad dinámica y en transformación. En aquellos tiempos, cada persona usaba sus manos para trabajar. Al ser empleado por un maestro artesano, el aprendiz recibía abrigo, un lugar para dormir y alimento. Al finalizar su contrato, debía dar una prueba de sus destrezas realizando un producto final sin usar documentos ni ayudas. Pasado el examen llegaba a ser un artesano. Una reflexión sobre este tema desde la investigación histórica nos ayuda a entender mejor los alcances de las transformaciones materiales y educativas de la sociedad montevideana.

Palabras clave: oficios, educación, Montevideo, historia

Durante el siglo XVIII, la monarquía ilustrada y poderosa de los Borbones vio la necesidad de aumentar las fuerzas productivas de España y mantener el control de su imperio. La preocupación por el fomento de la industria nacional fue una constante. Para esto, entre otras cosas, era necesario capacitar técnicamente la mano de obra, renovar las corporaciones gremiales e incentivar la producción y la enseñanza de los oficios a medida que se procuraba reivindicar el despreciado trabajo mecánico, es decir manual. En este marco de cosas, los artesanos/empresarios —con una fuerte conciencia de grupo— serían los verdaderos gestores de la industria manufacturera española, la segunda fuerza productiva del país

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

después de los campesinos. Si bien, como en América, existieron considerables diferencias de orden socioeconómico y un rígido orden jerárquico entre maestro, oficial y aprendiz que tendía a crear distancias entre ellos, particularmente el poderoso sentimiento religioso y gremial que alentaban desde sus talleres y asociaciones los mantuvo unidos. No obstante, los tiempos cambiarían rápidamente y la economía internacional se encaminaría hacia la Revolución Industrial, que pautaría el nacimiento de un mundo muy diferente. En esta coyuntura histórica las tensiones entre el viejo orden social de los artesanos y el surgimiento de las nuevas formas de producción se haría sentir fuertemente tanto en España como en Hispanoamérica. En ésta, las actividades artesanales tuvieron un considerable peso económico, ya que las ciudades más prósperas estaban estrechamente vinculadas a las actividades portuarias y éstas, a su vez, a la producción artesanal. Teniendo en cuenta estos aspectos generales, ¿qué aprendemos al estudiar la forma en que se organizó el mundo laboral en la Banda Oriental? ¿Qué lugar ocuparon los artesanos en ella? Y particularmente, ¿qué importancia tuvo la enseñanza de los oficios en el Montevideo colonial?

El estudio de las ocupaciones de los habitantes del Montevideo colonial permite, por una parte, conocer las principales características de las actividades económicas de la ciudad y las relaciones que existían entre los primitivos patronos y sus empleados. Por otra, es posible entrever por este medio la conexión existente entre el sector mercantil de una sociedad en gestación y los cambios que acompañaron al mundo laboral de sus integrantes. Aún un análisis parcial de algo tan básico como el inventario de los instrumentos, máquinas y otros objetos empleados en cada oficio y profesión (agrupados por rubro y por época) resulta esclarecedor¹, en especial por el hecho de que la aparición de ciertos artículos en la esfera de lo cotidiano pauta tendencias y transformaciones, tanto en la vida cotidiana en sí misma como en las formas de trabajar e incluso en las mentalidades. Y considerando que toda técnica es producida y transmitida socialmente, es obvio que debió involucrar algún tipo de relaciones educativas aun en las unidades más rústicas. De este modo, podemos visualizar en el Montevideo colonial pre industrial, un amplio despliegue de tecnologías domésticas y de talleres de oficios de tipo medieval o renacentista

1 Es de notar que al analizar los datos sobre los talleres y «laboratorios» coloniales, se evidencia la heterogeneidad de las tareas realizadas, el equipamiento de los mismos y la división del trabajo, temas que en este caso no nos ocupan. Sin embargo, queremos hacer notar que al comparar los talleres de Buenos Aires con los de Montevideo se observan diferencias más que nada numéricas, y no tanto en lo que hace a la calidad misma del instrumental o su variedad. Para tomar un ejemplo, en el taller del herrero Juan Iriarte (1763), como en otros similares en Buenos Aires, encontramos fraguas, fuelles, un yunque y una variedad de martillos, tenazas, cortafierros, sierras de mano, taladros de acero, compases, barrenas y limas, aparte de otros objetos. Véase: Archivo General de la Nación, Archivo Judicial 1763 Caja 13, carp. 2, f. 49 (en adelante AGN AJ). Por otra parte, visto el extenso uso de la madera —imprescindible para la construcción de vigas, puertas, estanterías, muebles, etc.— tanto en obras públicas como en iglesias, casas y comercios particulares, no extraña encontrar un gran número de talleres de carpinteros, ebanistas, ensambladores, torneros y tallistas, algunos de los cuales marcaron su impronta personal en casi cualquier mueble u objeto de madera, incluidas las imágenes religiosas.

superponiéndose con las «nuevas» tecnologías modernas que irían apareciendo en las incipientes «fábricas» o «elaboratorios» (Pierrotti, 2005). Por supuesto, aquel «cambio tecnológico» estuvo acompañado por el progresivo desarrollo económico y cultural de la ciudad, en cuyo marco se gestó el tema que desarrollaremos, la enseñanza de los oficios.

Paulatinamente, las agrupaciones ocupacionales llegaron a conformar gremios de oficios² que cumplieron distintos papeles en el marco social y productivo alcanzando algunos de sus miembros un considerable nivel de fortuna. Sin embargo, nunca llegaron a desarrollar en el Río de la Plata un cierto carácter clasista, como sí ocurrió en otros sitios de América (a modo de ejemplo, Perú y México). Es obvio que la pertenencia a un gremio —la identidad corporativa— le dio al artesano y, en particular, al maestro-artesano, un lugar reconocido y reconocible en la sociedad urbana colonial³. Nótese que en el padrón de 1812 figuraban, tan sólo en cuatro calles de la ciudad próximas al puerto, un total de cuarenta y ocho carpinteros, veintisiete calafates, cuarenta y nueve sastres, once panaderos y cuarenta zapateros. Sin duda esta situación estuvo determinada por el peso que llegaron a tener las actividades portuarias y su demanda de oficios (Bentancur, 1997). Incluso algunos de aquellos «menestrales» —como también se les llamaba— se encargarían del suministro de las materias primas que les eran necesarias a muchos artesanos, tanto dentro como fuera de la ciudad, obteniendo a cambio productos manufacturados que a su vez serían comercializados por los abastecedores de materia prima⁴ (Lamas-Piotti, 1981: 20).

Sin embargo, no debe pensarse que todos los artesanos se desempeñaran como maestros de su oficio o que tuvieron un alto estatus económico. Ya a fines del siglo XVIII, Montevideo contaba con una importante población masculina, que era joven e inquilina y que se dedicaba mayoritariamente a los oficios. Su vida en penosas pensiones, con una clara tendencia al hacinamiento y a los problemas sociales (incluido el alcoholismo) no fue de las más favorecidas.⁵ Por otro lado, en cuanto a su organización gremial, las carencias eran notorias como se deduce del hecho de que en 1780 fuera el propio virrey español Juan José de Vértiz quien propusiera su articulación con la intención —al menos en lo aparente— de revitalizar las menospreciadas actividades artesanales. No

2 En estos tiempos ya se hablaba de hermandades y de cofradías, como la de los herreros de San José, existente desde 1786. Esto lleva a pensar en gremios medianamente bien constituidos y con alguna representación social.

3 Los artesanos eran trabajadores y productores independientes, en su mayoría propietarios de sus herramientas y de su capacidad de trabajo. Las operaciones implicadas en su labor artesanal implicaban tres procesos bien definidos: la elección de la materia prima, la elaboración del producto y su venta. Es obvio que la calidad del producto terminado no fue la misma de un artesano a otro.

4 Un caso a destacar es el de un maestro curtidor de Montevideo, que abastecía con materia prima y herramientas a varios zapateros del pueblo de Maldonado.

5 Para el año 1805, el 64,9% de la población de la ciudad era menor de veinticinco años, mientras que el 28,6% tenía entre 26 y 50 años, por lo que un 83% no alcanzaba al medio siglo de existencia, a juzgar por el padrón confeccionado por Nicolás de Vedia.

sorprende que esta iniciativa fuera resistida por la mayoría de los artesanos de Montevideo —salvo por los zapateros y plateros que enviaron, como se había acordado, sus reglamentaciones a las autoridades coloniales— ya que se temía que el verdadero propósito del virrey tuviera que ver más que nada con la fijación de nuevos impuestos⁶. Fuera cual fuera la realidad, la situación revela que, en cuanto a organización, los artesanos coloniales dejaban que desear. Sólo a partir de mediados del siglo XIX se puede encontrar un gremio artesanal tan bien organizado como el de los carpinteros, que fue asimismo el más numeroso de todos y con una integración que podemos llamar «multinacional» —vascos franceses, sardos, canarios, gallegos, brasileños, etc.— dada por las circunstancias históricas (la Guerra Grande, 1839-1851) y los requerimientos económicos (Grunwald Ramaso, 1970: 6)⁷.

Sirvan estos datos generales como marco de referencia para abordar el análisis de una parte olvidada de la historia de la educación, la de la enseñanza de los «oficios y las artes» en el Montevideo colonial. Una reflexión sobre este tema —que no es más que una pieza dentro del gran puzzle de la historia cultural rioplatense— desde la investigación histórica puede contribuir a entender mejor los alcances de las transformaciones mentales y materiales que tuvieron lugar en la sociedad montevideana y ser de utilidad para pensar desde una nueva óptica la educación colonial.

LOS MAESTROS ARTESANOS Y SU PAPEL COMO FORMADORES

En el siglo XVIII rioplatense se consideraba «profesional» al que tenía un modo de sustento determinado y que ejercía pública y continuamente su profesión como los profesores, los escribanos, los médicos y los boticarios. Estos mismos factores eran tomados en cuenta al definir al «menestral». Algunos de aquellos primeros artesanos dedicaron buena parte de sus esfuerzos a la enseñanza de su «saber técnico» —actividad que se prolongó hasta más allá de la mitad del siglo XIX en el

6 De todas formas, tanto en la capital virreinal Buenos Aires como en Montevideo, la existencia de los gremios no parece haber alcanzado demasiada trascendencia más allá de los documentos, y no pocos investigadores dudan que sus actividades corporativas tuvieran un peso real en la sociedad colonial, a nivel cultural. Por otro lado, si bien como en otras partes de Hispanoamérica las mujeres desempeñaron un importante papel en la producción artesanal, su trabajo casi no recibe atención en los relevamientos hechos en Montevideo colonial ni en los diarios de viajeros. Sin embargo, vistas las características de empresa familiar que asumía el trabajo en los talleres, en general ubicados en el mismo hogar del artesano, muy probablemente las esposas e hijas del artesano deben haber participado en algún momento entre la producción, la venta y la reparación de artículos.

7 Archivo General de la Nación, Fondo ex Archivo General Administrativo, Padrones de Montevideo, 1843, Libro 263 (en adelante, AGN EAGA PM). De acuerdo a ésta y otras fuentes consultadas los artesanos en general (no solamente los carpinteros) tenían una procedencia nacional variada. Esto está dado en buena medida por la situación de la Guerra Grande que movilizó a mucha gente en todo el Río de la Plata. El alto número de carpinteros se justifica por las necesidades materiales de la población y porque los servicios eran la salida laboral más importante.

Uruguay— cuya definición legal era la de «oficiales mecánicos», es decir manuales⁸. «Y con especialidad», diría el Diccionario de la Real Academia Española (1726-1739) «se entiende del que tiene tienda pública y se emplea en tratos mecánicos» (Diccionario Real de Autoridades 1992, T. 1, 191; T. 2, 395, 424)⁹.

Este «maestro técnico» colonial era a la vez docente y patrono, instruyendo a los mismos jóvenes que con frecuencia trabajarían para él. Sin duda representaba el grado más alto del artesanado de la colonia, seguido por el oficial —quien no dominaba plenamente su oficio— y el aprendiz que se hallaba en las etapas iniciales de la labor. Según una codificación socio-profesional de la época, los distintos trabajadores coloniales se agrupaban de acuerdo a su actividad en ganaderos y agricultores, artesanos, patronos de pequeños talleres, «fábricas» y comercios, profesionales y técnicos de la Marina española vinculados a las actividades portuarias (Bentancur, 1999: 56), según muestra el siguiente cuadro.

OCUPACIONES Y OFICIOS SEGÚN LOS DATOS REGISTRADOS POR EL PADRÓN ALDECOA (1772-1773)
Actividades primarias: ganaderos y agricultores
Actividades secundarias: artesanos (que incluyen a carpinteros, zapateros, ebanistas, herreros, albañiles, orfebres, artistas), panaderos, ladrilleros, costureras (única profesión femenina mencionada en el documento), aserradores, sastres.
Actividades terciarias: profesiones liberales: cirujanos, médicos, boticarios. Administración civil: oficiales, militares, cabildantes, escribanos, tropa, maestros, profesores. Comercio: pulperos, comerciantes, negociantes. Transporte: carreteros, acarreadores. Y servicios varios como barberos, pulperos y jornaleros.

Como instructor, el maestro artesano actuaba siguiendo reglas y procedimientos claramente establecidos con base a una formación eminentemente práctica que, si bien no desestimaba los aspectos teóricos ni el empleo de documentos, valoraba la ejercitación y examinaba al educando para determinar su aptitud. Claro está que la práctica y enseñanza de los oficios estuvo limitada durante los primeros tiempos por tecnologías no muy desarrolladas, aunque paulatinamente fueron ingresando procedimientos, herramientas y maquinarias más modernas. A esto sin duda ayudó la situación del puerto de Montevideo, puerta de entrada al Río de la Plata, a la que arribaban continuamente técnicos, marinos y artesanos europeos y americanos que, transitoria o permanentemente, se sumaban a la sociedad colonial. Incluso buena parte del fondo cultural de los artesanos coloniales pudo provenir de las misiones jesuíticas —a partir de su destrucción— en las que se

8 El término «mecánico» se aplicaba en el siglo XVIII a los «oficios bajos» —según se los consideraba comúnmente— como los de zapatero y de herrero. Los oficios se diferenciaban en propiamente mecánicos y en los que se ejercían desde las Artes Liberales. Es de notar que los conceptos de «arte» así como de «ciencia» aplicados en los documentos a los oficios, implicaban más que nada lo que hoy llamaríamos tecnología.

9 Otras veces se usaba el término «artífice» —según se refiere en la obra citada— para designar a «los susodichos oficiales y a cualquiera otros artesanos, obreros, menestrales». El tener tienda abierta en la ciudad le daba una clara identificación social.

enseñó a los aborígenes guaraníes oficios relativos a la pintura, la relojería, platería, ebanistería, carpintería, sastrería y zapatería que luego difundirían por toda la Banda Oriental (Chirici, 2004: 10)¹⁰.

Entre aquellos primeros «maestros técnicos» de los que tenemos noticias se encontraba el jesuita Cosme Agullón (sic) (1743-1767) un hombre que —a juzgar por los documentos— tenía una gran iniciativa y a quien se atribuía el haber renovado la rudimentaria mecánica empleada por los agricultores y otros obreros locales. Informalmente, los instruyó en la fabricación de arados de madera, la preparación de cal, la fabricación de ladrillos y la edificación de molinos. Y de hecho, hasta proyectó la construcción de un faro en el Cerro de Montevideo. No extraña que, en un momento determinado, los cabildantes lo creyeran capaz de crear la luz artificial (Ferrés 1975, 43-64).

Asimismo, la documentación colonial, especialmente los testamentos, nos presenta los nombres de numerosos maestros-artesanos que, para la Historia, han permanecido desconocidos pero que para esta investigación son de sustancial importancia. Por supuesto, el alistamiento de dichos nombres resultaría interminable aunque no puede negarse que el que aquellas fuentes los mencionen pone de relieve su relativa importancia social.¹¹ Entre los maestros anotados destacaremos a José de León (1750) quien fue encargado de suministrar la madera para la construcción de la iglesia parroquial, a maestros armeros como Domingo, platero —así se lo cita— que fue a prisión en 1751 acusado de contrabando de plata (Besabe, 1966: 6-8)¹²; o al maestro

10 AGN EAGA, Fondo Falcao Espalter (FFE). Colección de documentos sobre Colonia del Sacramento. Archivo General de Simancas. 1735. Foja 43-ss. Art. 6º. «El Telégrafo Mercantil». Buenos Aires 1801. T. III, f. 7.

11 AGN EAGA 1735, Lib. 6, fols. 99, 109; AGN AJ PEP 1751, Caja 3, carp. 2, f. 3; AGN AJ PEP 1759, Caja 10, carp. 5, f. 2; AGN AJ PEP 1760, Caja 9, carp. 8, f. 1; AGN AJ PEP Caja 11, carp. 7, f. 7; AGN EAGA 1767, Caja 14, carps. 8, 48, fs. 24, y 71 v., 73 v. AGN Escrivanía de Gobierno y Hacienda (en adelante, AGN EGH), 1803, Montevideo. Lib. 1803/6. Otros maestros destacados por los documentos fueron José Brid (carpintero, 1795), Manuel Durán y Franciso Pasos (albañiles), Martín Iriarte (carpintero, 1795), Aaron Baker (zapatero, 1825), instructor de Juan Hopsett, hijo de un comerciante estadounidense llamado Henry Hopsett, natural y residente de Baltimore. AGN EAGA 1790, f. 51; AGN AJ PEP 1825 T. 2, fs. 480 y ss.

12 Este oficio se mantenía en pequeños talleres con herramientas tan sencillas como el buril y el cincel, el horno de reverbero y el hornillo de copelar. En la hornaza se derretía la plata o el oro con el que se confeccionaría diversos objetos. En el Montevideo colonial se producían artículos diversos de uso cotidiano como cubiertos, tinteros, hebillas, relicarios, saleros, espuelas, estribos y anillos entre otros objetos. Con frecuencia los plateros provenían de distintos lugares de Europa atraídos por las circunstancias locales, sobre todo la plata proveniente de las Minas del Potosí en el Alto Perú (hoy en Bolivia). La plata labrada de Montevideo tenía diferente título o ley, según se traduce de los estribos y las espuelas que tenían 650 milésimos de plata; las cucharas, los tenedores y otra vajilla contaba con 750 milésimos; y los mates, las bombillas, etc., que alcanzaban a 880 milésimas de metal precioso. En 1749 en la manzana de la residencia jesuita existía una platería, probablemente la primera de la ciudad. Casi un siglo después en 1837 había sólo en la ciudad ocho platerías; que para 1842 habían aumentado a doce y un año después, llegaban a veinticinco. Este súbito aumento estuvo motivado por una demanda creciente de plata, originada por la Guerra Grande y el gran número de extranjeros llegados a Montevideo (1839-1851).

carpintero¹³ José González quien trabajó para las Reales Obras de la Plaza en la fortificación de la ciudad. Emergen mucho más nombres como el del maestro zapatero portugués Antonio Ferreira (1760); el maestro herrero Francisco Zufriategui, quien trabajó en el molino y la tahona de los jesuitas (1767); el «Maestro mayor de Alarife, o albañilería» de las Reales Obras (1768) que firmó una nota como asistente en la medición y mojonamiento del solar de Esteban Artigas; o el maestro herrero Francisco Moreno, quien trabajó junto al reconocido maestro/artesano Marcos Antonio Llovera (1784) contratado a su vez por uno de los empresarios más progresistas de la época colonial, Francisco Medina. A fines del siglo XVIII algunos maestros carpinteros habían alcanzado un buen nivel económico, lo que se evidencia por los talleres que mantenían abiertos simultáneamente en Buenos Aires y Montevideo¹⁴. Sin embargo, los oficios técnicos que permitían la resolución de problemas prácticos de gran importancia para la ciudad tendían a ser menospreciados, razón por la que no se incluyeron los oficios en la educación formal —y cuando se hizo, tímidamente— hasta el final del período colonial (1795-96) (Diccionario de Autoridades T. I, 523)¹⁵.

Ahora, si bien la instrucción en oficios no era formal institucional, no por eso debe pensarse que era improvisada. De hecho, comportaba procesos bien definidos teóricamente como lo indican las fuentes: el de la *planificación* —lo que en la actualidad sería el qué se enseñará, en qué orden, cómo— y el de la *práctica* —la experiencia laboral adquirida—, lo que incluía principalmente el manejo de los instrumentos de trabajo y su correspondiente cuidado. El

13 En una carpintería montevideana bien surtida del siglo XVIII se podía encontrar entre los armarios para herramientas y bancos con prensa, escuadras, reglas de madera, compases de un tercio y de cinco cuartas, cuadrantes, cartabones (para tomar medidas y formar líneas), taladros de acero, «fierros de carpintería como una sierra formón» (1780), codales, hachas, escoplos, cepillos, azuelas, barrenas, perfiles, cepos, cepillos, barriletes, escofinas, sierras, cuñas, limas, planchuelas de Suecia, tornillos, tornos y tachos de cobre (1790). Las maderas más comunmente usadas eran las de algarrobo común y negro, madera de sauce, de ceibo, de cedro blanco rojizo, de palma, y de monte. (AGN AJ PEP Soriano 1780. Caja 3, f. 3 v. AGN AJ 1790. Caja 94, carp. 16, sin foliar. AGN AJ PEP 1765. Caja 16, carp. 65, fs. 7 v. – 8. AGN AJ PEP. Maldonado. 1821. Caja 11, fs. 376 a 403.)

14 En este caso se hallaba Juan Irazuzta, cuyo depósito de madera ascendía al valor de 16.000 pesos en 1803 (AGN AJ PEP. Tomo único 1799-1803, f. 179.)

15 Los oficios eran minusvalorados por las clases dirigentes española e hispanoamericana, que los tomaban por cosa «baja, soez e indecorosa». Sin embargo, esta visión no era compartida por todos como se evidencia en el n.º del «Telégrafo Mercantil» (p. 13, 1801) publicado en Buenos Aires, donde se leía: «Sabemos que hasta los más viles desperdicios de estas calles, los sabe utilizar otra mano industriosa y diligente: sabemos, que aquella antigua idea de conservar pobre, grosero e ignorante al Pueblo, en orden a su seguridad, es una mera quimera; es un absurdo detestable y expresa contravención a la ley natural, que confirió derecho a todo hombre para ser instruido, tanto en las obligaciones morales y económicas como en aquellas Ciencias y Artes, con el que él concibe que puede ser feliz, y útil a sus semejantes; sabemos que la instrucción a los Labradores, manufactureros [. . .] es siempre útil al Estado, a pesar de aquellos Legisladores y Políticos, que solicitaban fuesen reputados como máquinas [. . .]». Habría que esperar hasta 1795 para que a nivel oficial se intentara comenzar a institucionalizar la enseñanza de los oficios con la Escuela de oficios para varones abierta en 1795, y la Escuela para niñas pobres (1796) iniciada por iniciativa de María Clara Zabala, nieta del fundador de Montevideo.

propósito era ayudar a los aprendices a dominar las operaciones básicas, por ejemplo en el caso de los carpinteros de corte, acarreo, calidad y rendimiento de la madera, encolado, armado, lustre, fabricación de muebles, etc. Más allá de las carencias atribuibles a este tipo de instrucción y a su contexto, esta transmisión de conocimientos era un medio socialmente válido que permitía a los jóvenes de las clases menos pudientes —hijos de pequeños comerciantes, niños marginados, hijos de esclavos, algunos aborígenes¹⁶— ingresar al mundo laboral. De allí que la enseñanza no formal de oficios cumpliera un importante rol socializador. Incluso, un número considerable de jóvenes morenos —esclavos o libres— ocuparían puestos de trabajo en panaderías, carpinterías, barberías, zapaterías y herrerías¹⁷.

Es interesante observar que la reglamentación gremial vigente estipulara que aquellos enseñantes debían dispensar un buen trato a los jóvenes que estaban a su cargo, cuidar de su salud física, traerlos de vuelta al taller si escapaban, encargarse de su educación religiosa y, en algunos casos, dar empleo y/o obsequiar herramientas a los alumnos al final del período de instrucción. El maestro —según se estipulaba con frecuencia en los contratos realizados con los padres o tutores ante escribano público o quien los sustituyera— debía poner «todo esmero en el aprovechamiento del aprendiz»¹⁸. Era por tanto su obligación darle «de comer, beber y vestirlo [con] lo necesario, casa, cama y ropa limpia, tratándole bien»¹⁹. También se requería en muchos contratos que, si había problemas de salud, los «alumnos (serían) curados a costa del maestro».²⁰ Por esta razón, el maestro José Salomón se comprometió en 1794 a que, si su aprendiz se enfermase, «deberé yo satisfacer todos los gastos que se originasen en su curación hasta su perfecta sanidad, pero no deberá correr el término estipulado de los tres años, pues en ese caso deberá cumplir el tiempo que estuviese enfermo»²¹.

16 Tanto en Montevideo como en Maldonado, Paysandú y otros puntos de la Banda Oriental, los artesanos aborígenes habían trabajado en la construcción de edificios y defensas militares. Y no pocos peones y artesanos que vivieron extramuros de Montevideo venidos del Paraguay (guaraníes o mestizos) pasaron a integrar los cuadros laborales de los orientales. La documentación consigna algunos casos de aborígenes menores de edad que fueron puestos a cargo del Defensor General de Pobres y Menores, en régimen de dependencia con la finalidad de que aprendieran un oficio y de ese modo «se hagan útiles a la Sociedad y al Estado» (AGN AJ PEP 1797. T. 2, f. 544). Sin embargo, esta participación del indígena en la vida laboral, pese a su importancia, no recibe mayores reconocimientos en la documentación colonial.

17 Compárese con El Telégrafo Mercantil (N. 27, p. 216. 1801). Fueron puestos al cuidado de maestros artesanos con el fin de que aprendieran un oficio, se ganaran la vida y colaboraran con sus «amos» en el mantenimiento del hogar. Para no pocas familias negras, los oficios constituían un mecanismo de movilidad social, aunque dentro de ciertos límites y contando con el beneplácito de sus «amos» que, con frecuencia, brindaban alguna ayuda. Sin embargo, no dejan de predominar —según los datos de que disponemos— los artesanos y obreros de origen blanco (AGN AJ PEP 1794. T. 1, f. 132. 1806. T. 2, f. 965. 1809. T. 1, f. 479).

18 AGN EAGA 1765. Archivos Particulares (AP). Caja 1, carp. 1, pieza 11. AGN AJ PEP 1790, Caja 94, fs. 38-40. AGNA Buenos Aires, División Colonia (DC) 1799. Leg. 3, exp. 7, f. 19.

19 AGN AJ PEP 1790. T. 1, f. 254. AGN AJ PEP 1791. T. 1, f. 134. AGN AJ PEP 1806. T. 2, f. 965.

20 AGN AJ PEP 1791. T. 1, f. 131.

21 AGN AJ PEP 1791. T. 1, 420 v.

En situaciones semejantes, el maestro se obligaba a curarle por un plazo a término, que oscilaba entre los quince días y un mes y si, pasado el mismo, el discípulo no se recuperaba, la responsabilidad recaía en los padres o tutores²². Así se ve comprometerse a maestros como Miguel de Torres al cuidado del hijo de la viuda Mariana González (1802) a su decir, «cuidándole, educándole en el orden regular como si fuese su propio padre, vestirlo de todo lo preciso según su oficio [. . .] tanto en salud como si llegase a enfermarse»²³.

Una vez que el alumno se recuperara de la enfermedad retomarí­a su instrucción y el tiempo de la misma volverí­a a contarse. En otras situaciones era «de cargo de ambos contratantes [padre y maestro] vestirlo, curarlo en las enfermedades que tuviese, y solicitarlo en las fugas que acaso pueda hacer». Además, tanto en caso de fuga como de enfermedad, los contratantes debí­an bonificar a los maestros por los días correspondientes en los que el alumno no habí­a recibido instrucción. En el acuerdo hecho entre Antonio Viana, padre de Bernardo de 11 años, y el maestro herrero Diego Romero se estipulaba que a éste ú­ltimo se le «deberá bonificar con igual número de días las faltas que hiciere al trabajo el relacionado niño». En otros casos, se establecí­a que las faltas del menor «deberán reintegrarse siempre que excedan de un mes y sean por motivos dependientes del menor o la madre»²⁴.

Aun si solamente nos guiáramos por las fuentes, igualmente queda claro que la instrucción en oficios estaba bien regulada y que no era para nada un proceso aleatorio. Más todaví­a, se entendí­a que el instructor debí­a ocuparse de la educaci­on en cuestiones morales e incluso administrar correcci­on a la manera de un padre²⁵. Las cofradí­as organizaban la vida religiosa de la comunidad artesanal y, en muchos casos, se les encargaba la instrucci­on religiosa de sus aprendices y de «todo lo que conduce al servicio y honra de Dios».²⁶ Por esto, se advertí­a que el maestro artesano no debí­a ense­ñar «cosa alguna contra nuestra santa religi­on ni buenas costumbres»²⁷. La ense­nanza doctrinal se consideraba parte integral de la educaci­on del joven. Este ejercicio de la disciplina y la correcci­on moral que debí­a aplicar se revelan en el caso del maestro Salomón quien, al aceptar instruir a dos jó­venes indí­genas delegados a él, se comprometi­o a «no maltratarlos ni ultrajarlos con más exceso de aspereza que lo que exige la educaci­on cristiana a que debe ser obligado [. . .] corrigiéndolo en caso que los conozca distraí­dos con las relaciones mundanas, perniciosas a todos y fáciles de impresionar en los jó­venes»²⁸.

El castigo —no más allá de lo exigible— que acompa­ña la formaci­on de los muchachos se consideraba aceptable siempre que se ejerciera con moderaci­on. Pero ¿dónde estaban los límites? En un documento de 1802 se dice que el maestro «ha de poder corregir y castigar prudentemente y con moderaci­on sin herirlo, ni

22 AGN AJ PEP 1802. T. 1, f. 59. 1806. T. 2, 649 v. 1806. T. 2, f. 796 v.

23 AGN AJ PEP 1802. Tomo ú­nico, f. 134. AGN AJ PEP 1803. T. 1, f. 19-20.

24 AGN AJ PEP 1809. T. 2, f. 839 v. 1809. T. 2, f. 671. 1806. T. 2, f. 796 v.

25 Con lo que tambi­en, muy posiblemente, podí­a llegar a configurarse un proceso de sustituci­on.

26 AGN AJ PEP 1794. T. 2, f. 831. 1797. T. 1, f. 363. T. 2, f. 764 v. 1801. T. 2, f. 290. 1809. T. 2, f. 671.

27 AGN AJ PEP 1803. T. 2, f. 290. 1810. T. 1, F. 272.

28 AGN AJ PEP 1791. T. 1, f. 134

liliarlo, pena de los daños que se le irrogaren; y si lo hiriere o maltratase ha de ser motivo suficiente para sacarlo del poder de dicho escudero y ponerlo en otro»²⁹. Por lo que el maestro pasaba a adquirir la dimensión de un educador religioso y moral, yendo más allá de la mera enseñanza de un oficio³⁰.

Con todo, los límites reales de dicha moderación quedaban sujetos a la interpretación de cada maestro. Si el comportamiento de los aprendices era «sabio», tenían la capacidad para distinguir lo que era correcto de lo que no, entonces el maestro quedaba bajo la obligación de suministrarles dos reales a cada uno los días domingos para que pudiera divertirse —incluso fumar— según las normas de la época. En este tenor dice un documento: «Con conocimiento y capacidad de poder discernir lo malo de lo bueno [. . .] El dicho maestro [dará] a cada uno o dos reales y todos los domingos para su diversión o vicio lícito de fumar u otro semejante que no le sea nocivo»³¹.

¿Cumplían los maestros con esta normativa? Al menos en el caso que mejor pudimos constatar, el de José Salomón (1794) queda constancia de que suministraba, aparte de los beneficios convencionales, dos reales por domingo —entre ocho y diez al mes— para que sus alumnos los gastaran en aquella «sana» diversión (De María, 1939: 25).

LOS ALUMNOS

El grupo humano de los aprendices estuvo integrado por descendientes de europeos, criollos y afrodescendientes, jóvenes de clases populares, hijos de pequeños propietarios, de familias monoparentales —en general de viudas y madres solteras—, muchachos sin hogar o totalmente huérfanos por la guerra o la enfermedad³². Poco y nada se dice sobre la formación previa del alumno porque, con mucha probabilidad, no la había. Casi no hace falta decir que los oficiales y los aprendices que laboraban junto al maestro artesano no estaban en la misma situación, aunque ambos dependían directamente de él, en una relación que rápidamente recuerda las habidas en la Europa medieval. Y no era inusual que los jóvenes sin padres vivieran como agregados con terceros, fueran familiares o no, con los que se habían criado o convivían por el momento. Es de interés notar que el Padrón Aldecoa mostraba que era bastante común lo que podemos llamar «agregatura»³³ en los hogares montevidianos de 1771³⁴. Y de hecho, que algunos tutores dijeran desconocer hasta el apellido del niño a su cargo o con quien convivían y su procedencia, es significativo.

29 AGN AJ PEP 1802. T. 2, f. 134 v.

30 AGN AJ PEP 1812. T. 2, f. 723.

31 AGN AJ PEP 1790. T. 1, f. 129, 130.

32 AGN AJ PEP 1797. T. 2, f. 544. 1800. T. 2, f. 619. 1805. T. 2, fs. 637 v – ss. 1806. T. 1, f. 349.

33 Esto entendido desde un punto de vista social. Son agregados o integrados a un grupo humano (una familia que no es la suya) con fines laborales y por un tiempo determinado por un contrato legal.

34 Antonio Aldecoa, Teniente de Caballería, confeccionó el primer padrón de habitantes en la historia de Montevideo. Véase: AGNA Buenos Aires, D.C. Sec. Gobierno de Montevideo: 1730-1804. Legajo 74, 9.3.3.5

En uno de los casos documentados se encuentra al Defensor General de Pobres y Menores, Mateo Gallego, dando cuenta de un joven de entre 12 a 14 años (no era segura su edad) que decía no tener parientes y que por su bien era puesto bajo el cuidado del maestro zapatero José García Monge:

Por cuanto he adquirido noticias de hallarse en éste vago y sin ejercer oficio alguno, un muchacho como de 12 a 14 años de edad, que dice llamarse José Escalera, natural del pueblo de Santa María [. . .] y no tener en ésta [ciudad] padres ni parientes que soliciten su educación y le dediquen a aprender oficio alguno [. . .] consultado el beneficio y utilidad del referido muchacho [. . .] doy al Maestro Zapatero José García Monge la responsabilidad de su instrucción³⁵.

En otro caso, se habla de un muchacho de 16 años, huérfano procedente «de los Reinos de España» que «se ha [sido] encomendado a la eficacia del Ministerio de Menores para que le proporcione los arbitrios de ganar la subsistencia», razón por la que se lo deriva al maestro curtidor de suelas José Oliveira, quien se compromete a darlo oficial completo pagándole el jornal correspondiente³⁶.

Pero, por lo general, eran los padres o tutores quienes suscribían un acuerdo con los maestros de oficios para la instrucción de los jóvenes. ¿Por qué los padres concedían estas prerrogativas a los maestros-artesanos? El propósito que con frecuencia declaraban era el de ubicar laboralmente a los muchachos a fin de que pudieran valerse por sí mismos³⁷. Y si durante el primer año el joven no mostraba suficiente interés en el aprendizaje del oficio o se lo veía carente de capacidad para el mismo, entonces el padre o tutor debía retirarlo para que se dedicara a otro oficio y «no pierda más el tiempo»³⁸.

Una madre llamada Martina Rodríguez entregó a su hijo Manuel de doce años, «poco más o menos», al cuidado del maestro Esteban Lloveras «como madre y legítima administradora de la persona y bienes de mi hijo legítimo» (1791)³⁹. Otra madre, viuda, puso a su único hijo Eugenio al cuidado del maestro zapatero Prudencio Bustamante con tienda abierta en la ciudad, «deseosa pues como madre de ponerle en giro, procurando su adelanto [. . .] respecto a ser pobre y no tener otra cosa que poderle asignar, más que la de procurar darle oficio como es debido en los padres y tan recomendado en las Leyes divinas y humanas»⁴⁰. La viuda Mariana González envió a su hijo como aprendiz al taller del maestro zapatero Miguel de Torres «queriendo que este —su hijo— aprenda algún oficio que le sea útil para su subsistencia»⁴¹.

De modo similar, José Córdón y su esposa, vecinos de Montevideo, mostraron su preocupación por la educación y futuro de su hijo Andrés «deseosos como

35 AGN AJ PEP 1797. T. 2, f. 498.

36 AGN AJ PEP 1806. T. 1, f. 349 v.

37 AGN AJ PEP 1805. T. 2, f. 428 v. 1805. T. 2, f. 723.

38 AGN AJ PEP 1800. T. 2, f. 619. 1800. T. 2, f. 465 v. 1805. T. 2, f. 647 v.

39 AGN AJ PEP 1791. T. 2, f. 172.

40 AGN AJ PEP 1801. T. 1, f. 402.

41 AGN AJ PEP 1812. T. 2, f. 723.

padres de su mayor adelanto respecto de que en él consiste su bienestar y subsistencia en lo venidero»⁴². El padre de Francisco, niño de ocho años, lo dejaría a cargo del maestro zapatero José Leyrías por el plazo de siete años con el deseo de «instruirlo en ciencia con que a lo sucesivo pueda ganar lo necesario para la debida subsistencia»⁴³. Y de modo similar, Felipe Gordillo le solicitó a su sobrino José González que pusiera a su esclavo, el «negrito» Leonardo, en el aprendizaje de un oficio, «para que se mantenga y le sea útil al mismo negrito», quien quedaría libre al cumplir los veinticinco años de edad⁴⁴.

¿Cuánto ganaban estos aprendices durante su aprendizaje y posteriormente cuánto podían tener su propio taller? El tema del salario de los artesanos jóvenes presenta algunas complejidades y obvias lagunas. Los documentos no siempre eran específicos. Con frecuencia se dice que los aprendices recibirán el pago «acostumbrado» ni bien comenzaban a asimilar su oficio como dependientes insertos en relaciones de trabajo —como quedó indicado más arriba— de tipo medieval. En algunas fuentes coloniales se habla de la percepción de un salario en especie —es decir casa, comida y ropa— y/o algún dinero, como los dos reales por domingo que se les concedían para su diversión. Textualmente dice un documento de la época que recibían «comida y vestido [. . .] casa, cama y ropa limpia, y al cabo del plazo [. . .] una caja de herramientas»⁴⁵. En muchas situaciones ésta parece ser la única remuneración.

Sin embargo, un niño afrodescendiente de 10 u 11 años llamado Ascencio, libre de esclavitud, percibía «diariamente el salario que gozan los que ya son —plateros— hasta tanto [. . .] esté preparado para ejercer el oficio» (1794), un privilegio poco común. En 1811, otro niño esclavo ganaba —como ayudante en la tienda del zapatero Tomás de Souza— unos cuatro pesos por semana de los que se beneficiaba su ama. Una vez concluido el proceso de instrucción de cinco años, sería admitido como oficial en la misma zapatería⁴⁶. El joven Domingo Hernández, que se iniciaba con catorce años, recibiría de su maestro platero José de la Vega una tienda propia. Como se lee en el documento:

Deberá el dicho maestro ponerle una tienda a mi hijo mencionado — dice el vecino Andrés Hernández— [. . .] con una general proporción, a partir de las utilidades [. . .] un año, vencido el cuál será de la obligación del muchacho rendirle cuentas a aquel. [Y si el alumno no resulta] tan sobresaliente en la facultad como otros por no alcanzar por su talento, de forma que por esta razón no hallase trabajo en otras tiendas en dicho oficio me obligo a darle trabajo en la mía pagándole lo mismo que pago y pagaré a otro oficial⁴⁷.

42 AGN AJ PEP 1801. T. 1, f. 330 v.

43 Aquí la palabra «ciencia» —como quedó indicado anteriormente— expresa el modo de hacerse alguna cosa según las reglas del oficio, considerándolo como el conocimiento de una cosa y su aplicación al estudio de algo en particular.

44 AGN AJ PEP 1817. T. 1, f. 159.

45 AGN AJ PEP 1794. T. 1, f. 424.

46 AGN AJ PEP 1811. T. 2, f. 399.

47 AGN AJ PEP 1794. T. 1, f. 424.

En cuanto a los deberes del alumno, según se estipulaba que «ha de servir al dicho maestro en lo tocante al referido oficio y en todo lo demás que siendo lícito se le ofreciere» (1790)⁴⁸ hasta que pudiera desempeñarse por sí mismo en otra tienda o en el mismo taller donde aprendió su oficio⁴⁹. Su obediencia debía ser «completa» como la de un hijo hacia su padre, concepto que se reitera en la documentación. En cuanto al límite horario para el trabajo se encuentran pocos datos concretos. En un caso se especifica que los aprendices «han de trabajar en invierno hasta las ocho de la noche», con lo que se puede suponer que en el verano el horario tal vez era más prolongado⁵⁰. Una jornada de trabajo y aprendizaje debía abarcar en los hechos todas las horas de luz disponibles, bastante más allá de las ocho horas de labor diaria.

Los plazos de instrucción eran los que estaban establecidos en las reglamentaciones gremiales observadas en toda América española, y puntualmente a lo convenido entre los padres y los maestros⁵¹. Los tiempos, a juzgar por los datos recogidos, variaban según la edad del alumno. Para los zapateros las edades de los alumnos oscilaban entre los diez y los trece años, y hasta catorce para los carpinteros, herreros y faroleros, según se constata para el período estudiado 1790-1815 y a lo que se juzgara conveniente por razones de necesidad, trabajo, capacidad o experiencia previa. Los maestros zapateros eran los menos uniformes en cuestión de tiempos y plazos de instrucción. Incluso, estos variaban para cada maestro y, según las circunstancias, de dos y seis años para uno u otro alumno pasando por varias escalas intermedias. A su vez, el aprendizaje de barbero oscilaba entre los dos y los cuatro años de duración, el de peinero unos cuatro y el de farolero cinco. El menor período de instrucción registrado fue en el oficio de platero, con un año de instrucción.

Los materiales usados para la educación parecen haber constado mayormente de manuscritos, algunos pocos libros y láminas —«documentos necesarios», una expresión muy genérica— sobre las actividades del oficio, las herramientas y los talleres⁵². Según consta en el reglamento gremial y en los documentos de época —incluidos los testamentos— la educación era «práctica y teórica», con

48 AGN AJ PEP 1790. T. 1, f. 264.

49 AGN AJ PEP 1802. Tomo único, f. 135.

50 AGN EAGA. Caja 27, carp. 1, doc. 13.

51 AGN AJ 1787. Caja 1, carp. 1, f. 514.

52 En el Montevideo colonial y aun en algunos pueblos del interior de la Banda Oriental (como Colonia y Maldonado) existieron bibliotecas relativamente importantes en cuanto al número de volúmenes de que llegaron a disponer, que oscilaba entre unos cientos y miles. Para nuestro interés, es de notar que en la bibliografía citada por los documentos se citan diversas obras técnicas, lo que deja ver que hubo una cierta cantidad de manuales circulando en el medio. Entre otros podemos citar *El Abecé del nuevo ejercicio militar* (encontrado en la biblioteca jesuita, 1746-1767), una guía técnica con instrucciones para la fabricación de máquinas y la construcción de edificios; obras como *Industria Popular*, *Principios de fortificación* y *Colección de máquinas* (de la biblioteca de empresario Francisco Medina, 1786) o los periódicos rioplatenses como el *Semanario de Agricultura, Industria y Comercio* (1801) que subrayaban la importancia del quehacer técnico. Y, por supuesto, toda la bibliografía propia de los gremios de artesanos, tanto libros impresos como manuscritos.

lugar para la «ejercitación» y la exigencia de que se prestara «con perfección», no superficialmente. En 1791, la ya citada Martina Rodríguez había acordado con el maestro Lloveras que se ocupara de su hijo Manuel, «enseñándole el dicho oficio con todas las circunstancias y documentos necesarios [. . .] sin reservarle ni encubrirle cosa alguna así de práctica como de obra, y haciendo que el dicho mi hijo lo use y ejercite por su mano de suerte que no ignore cosa alguna que debe aprender»⁵³.

Cuando Manuel Pereira, Dependiente de Rentas, contrató a Antonio de la Cruz Escudero para que le enseñe a su hijo Domingo el oficio de carpintero, estipuló que el maestro debía:

[. . .] enseñarle el oficio con toda perfección tal como él lo sabe y a observar este contrato y a sus pactos en lo que le comprende y corresponde, sin la más leve tergiversación a lo cual quiere ser apremiante por todo rigor legal, y ambos dar poder a los señores Jueces y Justicias para que los compelan y apremien a su observancia como por sentencia pasada en autoridad de cosa juzgada⁵⁴.

En este texto, no solamente se pone de por medio la obligación moral que acompañaba la instrucción en oficios sino también la obligación por ley —ante «Jueces y Justicias»— como garantía de que se enseñará completamente el oficio, tal como el «maestro lo sabe», porque ocultar cualquier información podría afectar el desempeño futuro del alumno. De modo similar, Juan Pérez en acuerdo con el maestro carpintero Martín Garrieta, a favor de su entenado indica en el oficio labrado en 1793 que él mismo no podrá «encubrirle cosa alguna así en práctica como en teórica, y haciendo que el dicho mi entenado lo use y ejercite por su mano»⁵⁵.

El maestro tenía como su responsabilidad ocuparse de que su alumno ejercitara la profesión con el objetivo de «darlo como oficial completo». Con este fin, se concertaba la realización de una prueba de aptitud una vez terminado el aprendizaje. El aprendiz debía demostrar su capacidad si quería ejercer su oficio «sin intervención, documento ni dirección de persona alguna» en el momento de la prueba⁵⁶. Su buen desempeño corría por su exclusiva cuenta. El propósito era que el alumno: «Esté capaz al fin de ellos para ser examinado, aprobado y ejercerlo por sí, sin la intervención, documento ni dirección de persona alguna y nada ignore de lo que a él sea conveniente»⁵⁷.

El maestro debía «acreditar la suficiencia del discípulo en todos los ramos de la facultad en obra ordinaria y fina, composición de herramientas», etc. Sólo si era capaz de desempeñarse eficientemente en la factura de un trabajo de mayor o menor calidad, ordinario o fino, y demostraba tener la habilidad necesaria para reparar sus herramientas, se hacía merecedor de su «título» como artesano.

53 AGN AJ PEP 1791. T. 2, f. 172.

54 AGN AJ PEP 1790. T. 1, f. 172. 1793, T. 2, f. 655 v. 1805. T. 2, f. 647. 1809. T. 1, f. 479.

55 AGN AJ PEP 1793. T. 2, f. 655

56 AGN AJ PEP 1792. Tomo único, f. 135.

57 AGN AJ PEP 1802. T. 2, f. 134 v.

Aquella prueba final incluía el *manejo de útiles*, la *reparación y fabricación* de algunos objetos y la *explicación oral* de sus conocimientos. Desde entonces tenía la posibilidad de abrir su propia tienda en la ciudad. Es interesante que, en algunos contratos, concluido con éxito el examen final, el docente se comprometía a abrirle tienda a su discípulo por el plazo de un año, teniendo el joven que rendirle cuentas a su maestro durante ese tiempo⁵⁸.

En el cuadro de la siguiente página, que constituye tan sólo una muestra del total de datos recabados en esta investigación, se alistan los maestros de oficios —indicándose su especialidad y nombre, en caso de que el documento lo suministre— y los alumnos —de los que no siempre se dice los nombres—, su procedencia racial y social, el plazo de tiempo que duraba su instrucción y los beneficios que podían recibir al final de su aprendizaje

Lo que denominamos «nivel social» nos remite a los lazos de los individuos considerados con los sectores a los que pertenecían que, en general, son los más humildes dentro del mundo colonial como los esclavos, aborígenes, hijos de soldados o de viudas con pocos medios. Téngase en cuenta que lo «marginal» en este caso se refiere específicamente a la situación en la que se hallaban quienes estaban excluidos de algún modo del contexto social de su tiempo, se debiera esto a la procedencia racial —aborigen, afrodescendiente—, a sus hábitos de vida —por provenir de un ambiente delictivo— o a su situación familiar —por estar huérfano de padre y de madre—. Asimismo, los «hijos de vecinos» eran los descendientes de españoles; y en la categoría «familia monoparental» se incluye a la familia en la que un solo progenitor vive con sus hijos menores de dieciocho años en un hogar y sin haber establecido vínculos estrechos con una nueva pareja con la que conviva. Dejamos en claro que la organización de las categorías presentes en este cuadro surge en realidad de la información suministrada por los documentos de la época estudiada y no de la aplicación de un modelo teórico particular.

ALGUNAS REFLEXIONES

En este rápido ingreso al mundo de la enseñanza colonial de los oficios, no sorprende que la misma no haya transitado por la vía institucional pública. La verdad es que, como sucedía en Europa, las clases dirigentes americanas en general tendían a minusvalorar los oficios —ya que el uso de las manos para realizar un trabajo era visto como algo «innoble»— y a quienes los practicaban. De allí que, hasta los Borbones, no hubiera un interés demasiado grande en formar técnicos desde el ámbito público. ¿Hace falta decir que no existían «escuelas politécnicas» a las cuales los jóvenes montevidianos pudieran acudir para formarse en un oficio? Habría que esperar un largo tiempo, hasta fines del siglo XIX y principios del XX, para que la enseñanza técnica se instrumentara en el Uruguay, desde el

58 AGN AJ PEP 1790. T. 1, f. 172

AÑO	MAESTROS		ALUMNOS				
			EDAD ALUM.	COLOR	NIVEL SOCIAL	PLAZO AÑOS	BENEFICIOS
1790	Zapatero	Esteban Llovera	15	Blanco		5	
1791	Zapatero	Esteban Llovera	12	Blanco		5	
1791	Carpintero	José Salomón	?	Aborigen	Marginado		
1791	Carpintero	José Salomón	?	Aborigen	Marginado		
1791	Carpintero	José Salomón	18	Blanco	Marginado	3	Herramientas
1791	Carpintero	José Salomón	19	Blanco	Marginado	3	Herramientas
1793	Carpintero	Martín Garrieta	16	Blanco		3	
1794	Platero	José de la Vega	14	Blanco	Hijo de vecino	5	Abrirle tienda
1794	Platero	José de la Vega	10-11	Moreno		5	Pago diario
1794	Zapatero	Jaime Closa	12-13	blanco	Hijo de vecino	3	Emplearlo
1794	Barbero	Joaquín López	?	Blanco		?	
1794	zapatero	Esteban Llovera	11-12	Blanco	Hijo de vecino	4	
1794	Zapatero	Juan Ponce	10	Blanco	Hijo de vecino	6	
1795	Platero	Salvador Grande	11	Blanco		5	
1795	Carpintero	Juan Arriola	13	Blanco		4	
1795	Zapatero	Santiago Closa	16	Blanco		2 1/2	
1796	Zapatero	Santiago Closa	11	Blanco		4 1/2	
1796	Sastre	Rosendo Casas	13	Blanco		4	
1797	Zapatero	Esteban Llovera	14	Blanco		5	
1797	Zapatero	Esteban Llovera	14	Blanco		3	
1797	Peinero	Manuel Masculino	?	Moreno	Esclavo	4	2 pesos diarios
1797	Peinero	Manuel Masculino	?	Moreno	Esclavo	5	2 pesos diarios
1797	Zapatero	Antonio Tinagero	12	Blanco	Hijo de vecino	5	Herramientas
1797	Zapatero	José García	12-14	Blanco	Huérfano	5	Herramientas
1797	Zapatero	Santiago Closa	12	Blanco	Hijo soldado	5	Herramientas
1799	Zapatero	Juan Paxejas	12	Blanco	Hijo de vecino	4 1/2	
1799	Zapatero	Santiago Closa	12	Blanco		5 1/2	
1800	Zapatero	Diego Espinosa	14-15	Blanco	Familia monoparental	2 1/2	
1800	Zapatero	José Pérez	12	Pardo	Familia monoparental	5	Jornal, herramientas

Oficios, maestros y alumnos. Muestra para el período 1790 a 1800.

FUENTE: elaboración propia con datos procedentes del A.G.N. Protocolos de Escribanos Públicos.

punto de vista institucional tanto público como privado⁵⁹. Por tanto, el desarrollo profesional en el ámbito de los oficios quedaba bajo el dominio de artesanos independientes que, por razones de preferencia personal o tan sólo de índole económica, aceptaban formar aprendices que en muchos casos luego trabajarían para ellos, como queda dicho, en una relación de dependencia de tipo medieval, estructuradora de jerarquías sociales. Aquel maestro-artesano sería el primer tipo de maestro técnico que tuvo Montevideo y la Banda Oriental.

Sin embargo, no debe pensarse que el «Estado colonial» no era consciente de la importancia de las actividades artesanales o de la necesidad de que aquella instrucción contribuyera a la solución de problemas sociales, como los de la pobreza o la inserción social de afrodescendientes y aborígenes en el mercado laboral, lo que los vincularía con el sector productivo. Desde el siglo XVII, los gremios españoles habían elaborado reglamentos precisos que exigían el conocimiento de la teoría y la práctica necesarias para ejercer el oficio. Es de tener en cuenta que tal enseñanza técnica en Montevideo se reguló también por las reglamentaciones gremiales y se puso por escrito en contratos ante escribano público con especificaciones bastante precisas que establecían las responsabilidades del maestro, del alumno y de los padres y que, incluso, trascendían el mero hecho educativo para transformarse en un aporte social y religioso cuyas consecuencias pueden ser medidas hasta cierto punto. Por esto no extraña que los documentos coloniales nos hablen de *práctica*, de *teoría* y de *ejercicio* de la actividad enseñada, fuera ésta carpintería, zapatería u orfebrería. Por las fuentes queda claro que la instrucción en oficios estaba bien regulada y que no era para nada un proceso aleatorio.

La motivación central de los padres —según lo manifiestan con claridad en las fuentes— es la superación laboral de sus hijos, razón por la que los jóvenes eran exigidos por su familia o sus «amos» —en el caso de los jóvenes esclavos— para que contribuyeran de algún modo al sostén del grupo familiar o al de sus mentores lo que, sin duda, despertó reacciones negativas que los documentos también permiten presentir. No obstante, pese a cualquier rudeza o imperfección, claramente se ve que existe un objetivo mayor que es el de la formación e inclusión social de los estudiantes, tanto en el mundo mismo de los artesanos como en el entramado colonial general. La educación en la responsabilidad laboral está muy clara. Y no deja de llamar la atención —pese al reducido número que pudimos encontrar— la forma en que los maestros de oficios buscaron integrar laboralmente a los «marginados» de la época, principalmente menores infractores, negros y aborígenes.

El taller o tienda fue un espacio fundamental para la producción, en un medio en el que las actividades artesanales vinculadas al puerto eran de fundamental importancia. Todo esto lleva a pensar en las características que presentaba

59 Algunas instituciones privadas como el Colegio de los Padres Escolapios (1836-1867) creado por Pedro Giralt y más tarde la Escuela de Artes y Oficios estatal (1878) —antecedente de la Universidad del Trabajo del Uruguay— fundada por Lorenzo Latorre, dieron atención a diversos oficios y profesiones requeridos por el desarrollo de Montevideo. Por su parte, en el Colegio Escolapio se enseñó dibujo, topografía, náutica, agrimensura, pilotaje y arquitectura. La Escuela de Artes y Oficios tuvo una variedad de talleres como los de carpintería, mecánica, tornería, encuadernación, imprenta, zapatería y sastrería.

la sociedad colonial montevideana, su manera de pensar y actuar. No cabe duda de que la vida cotidiana y social estuvo afectada y/o condicionada por aquellos comportamientos y formas de ser, estar y actuar pautados por un tipo de educación que llegaba a buena parte de la población montevideana, imbuida en las actividades gremiales y en el sentimiento de pertenencia a un grupo social definido. Precisamente las instituciones que creamos pautan los modos de hacer, pensar y sentir de una época y son reveladoras de acciones, asuntos habituales, respuestas cotidianas a los desafíos que el medio plantea y de las actitudes del individuo frente a la realidad como se le presenta. La tecnología que se emplea a diario le proporciona medios para satisfacer sus necesidades. De modo que la aplicación del conocimiento, la ejecución de los procedimientos de trabajo y el uso de instrumentos y aparatos propios de un determinado oficio, ayudan a configurar una psicología de grupo y un imaginario social propio.

BIBLIOGRAFÍA

- Apolant, Juan. *Génesis de la familia uruguaya*. Montevideo: I.G.H.U., 1966.
- Ardao, Arturo. *Etapas de la inteligencia uruguaya*. Montevideo: Universidad de la República/Dpto. de Publicaciones, colección Nuestra América, n.10, 1971.
- Behares, Ernesto y Méndez, Daniel. «Patria potestad y representaciones sociales de la niñez en el Montevideo colonial» en Behares, Ernesto y Oribe Cures. *Sociedad y cultura en el Montevideo colonial*. Montevideo: F.H.C.E. e I.M.M., 1998, pp. 31-38
- Bentancur, Arturo. *El puerto colonial de Montevideo (1790-1806) Tomo I*. Montevideo: F.H.C.E., 1998.
- . *El puerto colonial de Montevideo (1790-1806) Tomo II*. Montevideo: F.H.C.E., 1999.
- Besabe, Carlos (1966) «La platería rioplatense» en *Suplemento Dominical, El Día*. Montevideo: 16 de octubre y 11 de diciembre, 1966, pp. 6-8.
- Capilla de Castellanos, Aurora. *Montevideo en el siglo XVIII*. Montevideo: Nuestra Tierra, 1971.
- Castellanos, Alfredo. *Historia del desarrollo edilicio y urbanístico de Montevideo (1829-1914)*. Montevideo: Junta Departamental. Biblioteca Artigas, 1971.
- De María, Isidoro. *Rasgos biográficos de hombres notables de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo: Claudio García, 1939.
- Ferrés, Carlos. *Época colonial. La Compañía de Jesús en Montevideo*. Montevideo: C.C.U., 1975.
- Grunwald Ramaso, Juan. *Vida, comercio e industria en el Montevideo antiguo*. Montevideo: Barreiro y Ramos, 1970.
- Luque Azcona, Emilio. *Ciudad y poder. La construcción material y simbólica del Montevideo colonial (1723-1810)*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2007.
- Méndez, Enrique. *La gente y las cosas en el Uruguay de 1830*. Montevideo: Tauro, 1969.
- Pérez Castellano, José Manuel. *Selección de escritos. Crónicas históricas (1787-1815)*. Montevideo: Biblioteca Artigas, Colección Clásicos Uruguayos, 1968.
- Pierrotti, Nelson. «El nacimiento de una forma de ser. Una nueva visión de las mentalidades en el Montevideo colonial (1726-1814)» en *Revista de Estudios Iberoamericanos*, v. XXXIII, n.2, Porto Alegre, 2007, pp. 35-50.
- . «Artes y oficios en el Montevideo colonial» en *Proyecto Clío* n.31, 2005. Disponible en www.unirioja.es y www.clio.rediris.es/numero031
- . «Las ciencias en la educación montevideana del siglo XVIII» en *Sociedad y cultura en el Montevideo colonial*. Montevideo: F.H.C.E. e I.M.M., 1998, pp. 207-18.
- Quirici, Gabriel. *Economía y población de Paysandú en la región (1770-1822): los orígenes de su dinámica social y la situación luego de la revolución*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, 2004.

REPOSITORIO DE DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Archivo General de la Nación. Fondo ex Archivo General Administrativo. Padrones de Montevideo.
- Archivo General de la Nación. Fondo ex Archivo General Administrativo. Fondo Archivos Particulares.
- Archivo General de la Nación. Archivo Judicial. Protocolos de Escribanía Pública.
- Archivo General de la Nación. Archivo General Administrativo. Fondo Falcao Espalter. Colección de documentos sobre Colonia del Sacramento.
- Archivo General de la Nación. Escribanía de Gobierno y Hacienda.
- Archivo General de la Nación Argentina. Buenos Aires, División Colonia. Sección Gobierno de Montevideo: 1730-1804.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: 48ª CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Renato Opertti

UNESCO-OIE

Yajahyda Guillinta

UNESCO-OIE

Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Organizada entre el 25 y 28 de noviembre de 2008 en Ginebra, Suiza.

La UNESCO organizó, entre el 25 y 28 de noviembre del 2008 en la ciudad de Ginebra (Suiza), la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) cuyo tema fue «Educación inclusiva: El camino hacia el futuro». Con el fin de abordar el tema de la educación inclusiva en su integralidad y complejidad, la 48ª CIE abordó cuatro subtemas a través de doce talleres: enfoques, alcance y contenidos; políticas públicas; sistemas, interfaces y transiciones; educandos y docentes. El presente artículo sintetiza los resultados emanados de los mismos y presenta un breve análisis acerca de la educación inclusiva en el contexto más amplio de la inclusión social.

¿POR QUÉ «EDUCACIÓN INCLUSIVA»?

Planteada inicialmente como una estrategia central de integración escolar y de ampliación del acceso a la escuela, la educación inclusiva puede

entenderse hoy como la base para la construcción de sociedades más justas y cohesivas.

Se sabe que las sociedades que siguen un modelo de desarrollo sustentable se basan fuertemente en el conocimiento y la ciencia y que, asimismo, las condiciones en las que cada ciudadano vive el mundo social y laboral dependen, en gran medida, de las competencias que haya adquirido en su etapa de escolarización. Sin embargo, esta realidad se contrasta con los resultados que arroja el último Informe de Seguimiento de la Educación para Todos (EPT)¹ en el Mundo para el 2009, según los cuales existen hoy en día 75 millones de niños que no tienen acceso o bien no asisten a la educación primaria (principalmente efectos de la deserción); 776 millones de adultos son analfabetos y en muchos países los

1 Educación Para Todos (EPT) es el compromiso al que llegaron 164 estados y organizaciones del mundo en el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) coordinado por UNESCO. Se asumió el compromiso de aumentar y mejorar significativamente las oportunidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos hacia el año 2015. El Marco Para la Acción de EPT se centra en seis objetivos: (i) atención y educación de la primera infancia, (ii) universalización de la enseñanza primaria, (iii) atención de las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos, (iv) alfabetización de adultos, (v) paridad e igualdad de género y (vi) calidad de la educación.

niños completan su escolaridad sin haber adquirido las competencias básicas (UNESCO, 2008).

El alcance de la exclusión es enorme y no sólo comprende a los niños que no asisten a las escuelas sino incluso a aquellos que se encuentran dentro de ella (marginados porque o bien repiten o abandonan los estudios o bien obtienen bajos resultados de aprendizaje y no adquieren las competencias mínimas de vida). La exclusión tiene que ver con una diversidad de factores culturales, sociales, institucionales, curriculares y pedagógicos que se sitúan en las interfaces entre la sociedad y el sistema educativo.

El objetivo de la educación inclusiva es brindar una respuesta educativa diversificada para responder a la diversidad de estudiantes reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo con el fin de que todos los estudiantes logren las competencias necesarias para el ejercicio de sus derechos culturales, políticos, económicos y sociales.

Mel Aiscow nos habla de la superposición de tres niveles que sustentan el desarrollo de la educación inclusiva: presencia, participación y aprendizaje (UNESCO-OIE, 2008)². La presencia está referida al acceso y permanencia en la escuela de todos los niños en el rango de edad adecuado. La participación implica brindar una respuesta adecuada a las necesidades y expectativas de cada

estudiante, a través de adaptaciones curriculares, la valoración de las diferencias y la diversificación de los modos de instruir y de aprender. El tercer nivel, referido al aprendizaje y logro escolar, se relaciona con la adquisición de competencias y saberes.

A estos tres niveles podríamos agregar un cuarto nivel, identificado por García Huidobro como la integración social (2008). Éste hace referencia a la mixtura social que debiera forjarse en la educación como reflejo de una sociedad plural y de cercanías. Esta característica de la educación inclusiva se opone a las formas de segregación que se producen al crear circuitos educativos diferenciados para cada grupo social, étnico o cultural atendiendo por separado a los estudiantes. Se entiende que ambientes heterogéneos de aprendizaje constituyen una oportunidad para democratizar los aprendizajes y un ejercicio fundamental de convivencia y ciudadanía democrática.

Puede entenderse, entonces, que la educación inclusiva propicia un enfoque holístico del niño o adulto en formación entendiéndose que la educación se enmarca en la realidad cultural, económica y social de cada persona y su entorno, por lo tanto no puede funcionar como un ente independiente al cual los estudiantes deben adaptarse. Se trata de dar respuestas a medida, respetuosas de las diferencias, en un marco universal de políticas públicas. «La educación inclusiva, se fundamenta en principios éticos, sociales, educativos y económicos» (Blanco, 2008) y puede ser percibida como una política económica y social para promover el desarrollo nacional, forjar condiciones

2 El análisis de estos tres niveles son abordados en el Documento de Referencia de la CIE 2008 «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro» y en el video de introducción preparado para la conferencia. Asimismo, se produjo un video para una cada uno de los cuatro subtemas ya mencionados.

de equidad y generar competitividad económica. Pero, además, la educación inclusiva se presenta como un enfoque que, ante todo, busca el desarrollo del potencial de cada persona desde la niñez y a lo largo de la vida contribuyendo al desarrollo de una ciudadanía comprensiva para la construcción de sociedades incluyentes.

Celebrada en general cada cuatro años, la Conferencia Internacional de Educación (CIE) aspira a que los Ministros de Educación, los representantes gubernamentales, las organizaciones internacionales y de la sociedad civil participen activamente en una discusión abierta y constructiva acerca de visiones y conceptos, compartan experiencias y prácticas y establezcan agendas para la acción en el campo educativo a nivel nacional, regional e interregional.

Siguiendo las directivas emanadas del Consejo de la Oficina Internacional de Educación (OIE), organismo intergubernamental integrado por 28 estados miembros de la UNESCO, la 48ª reunión de la CIE tuvo como tema principal de discusión la «Educación inclusiva: el camino hacia el futuro»³ intentando dar respuesta a un desafío crucial para el presente y futuro de nuestras sociedades: las numerosas formas de exclusión provenientes de fuera y dentro del sistema educativo, las cuales obstaculizan el logro de las metas de la EPT y —en consecuencia— la construcción de sociedades con más igualdad de oportunidades y mayor cohesión social.

3 La información y documentación sobre la conferencia puede ser consultada en www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html

OBJETIVOS

La reunión se propuso apoyar a los estados miembros de la UNESCO en el establecimiento de las condiciones sociales y las políticas educativas necesarias para que cada miembro de la sociedad logre el ejercicio de su derecho de acceso a las oportunidades educativas asumiendo un rol activo en el aprendizaje y en la construcción de la sociedad. Así, sus objetivos principales fueron:

- Fomentar y fortalecer el diálogo internacional sobre las políticas y las prácticas educativas; debatir de manera abierta y exhaustiva y compartir las experiencias sobre las cuestiones claves referentes a la educación inclusiva y sus repercusiones en la elaboración y aplicación de políticas educativas equitativas, eficaces, de calidad y democráticas.
- Crear un marco común de referencia que tenga en cuenta las evoluciones recientes del concepto de educación inclusiva; examinar el papel de los gobiernos en el desarrollo y aplicación de las políticas de educación inclusiva; identificar los sistemas educativos que logran tener en cuenta la diversidad de los alumnos, promover la educación a lo largo de la vida y destacar la función crucial de los docentes para responder a la diversidad de las expectativas y las necesidades educativas de los educandos.
- Identificar las cuestiones objeto de consenso o controvertidas y las conclusiones a las que se ha de llegar en cuanto a políticas educativas.

- Adoptar unas Conclusiones y Recomendaciones que permitan desarrollar las capacidades individuales y sobre todo colectivas, nacionales e internacionales; elaborar perspectivas a corto y largo plazo sobre estos temas a fin de implantar, a escala mundial, políticas educativas más adaptadas a las necesidades educativas de los individuos y de las sociedades y a las realidades socioeconómicas de este principio del siglo XXI.

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN

El Consejo de la OIE sugirió que la 48ª CIE se desarrolle en forma de un debate de introducción en sesión plenaria titulado «De la educación inclusiva a una sociedad inclusiva», cuatro talleres temáticos (realizados en doce sesiones paralelas) seguidos de una sesión plenaria de síntesis y, finalmente, un debate de conclusión titulado «La educación inclusiva: de la visión a la práctica». Los talleres temáticos se desarrollaron en base a los siguientes subtemas:

- «Educación inclusiva: enfoques, alcance y contenido» para entender mejor la teoría y la práctica de la educación inclusiva.
- «Educación inclusiva: políticas públicas» para demostrar la importancia del rol de los gobiernos en el desarrollo y la implementación de políticas de educación inclusiva.
- «Educación inclusiva: sistemas, interfaces y transiciones» para crear sistemas educativos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- «Educación inclusiva: educandos y docentes» para promover un entorno de aprendizaje en el cual los docentes estén preparados para atender las diversas necesidades y expectativas de los alumnos.

Los debates y talleres fueron animados por un moderador de reconocida trayectoria internacional y se desarrollaron en forma de mesa redonda. Cada uno de ellos incluyó la participación de dos ministros o viceministros y uno o dos expertos contando además con un relator encargado de la redacción de una síntesis del taller. Esta estructura permitió un diálogo abierto interregional contemplando la complejidad y variedad de instituciones y actores que convergen en la gestión, el desarrollo y la transformación del sistema educativo. Por otro lado, se priorizó el intercambio a partir de experiencias y prácticas significativas profundizando acerca de la concepción y aplicación de políticas de educación inclusiva basadas en la evidencia. Esto permitió superar la sola discusión acerca de conceptos o marcos teóricos poniendo la mirada en diversas formas concretas de alcanzar progresivamente una educación inclusiva.

LOS TALLERES Y SUS RESULTADOS

ENFOQUES, ALCANCE Y CONTENIDO

La UNESCO define la educación inclusiva como:

el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y

la comunidad, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Involucra cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que educar a todos los niños/as es responsabilidad del sistema regular (2005).

No obstante la existencia y la diseminación de esta definición por parte de la UNESCO, los documentos preparatorios a la conferencia⁴ ya indicaban que, en distintas regiones del mundo, la conceptualización de la educación inclusiva, la identificación de su campo de acción y la implementación de sus prácticas son muy diversas. Asimismo daban cuenta de la imperiosa necesidad de discutir y consensuar un significado común para incorporarlo en el diseño de políticas (Opertti y Belalcázar, 2008).

Este hallazgo se vio confirmado a lo largo de las diferentes intervenciones durante la CIE, en las cuales se relacionó el término «educación inclusiva» a distintos conceptos y expresiones como «equidad», «derecho a la educación», «democracia y participación», «eliminación de barreras», «individualización

y/o personalización de la educación», «transformación y reforma educativa» y «curricular comprehensiva, diversa y flexible». Asimismo se observó que el alcance y las prácticas identificadas como de educación inclusiva, expuestas durante la conferencia, se relacionan en su mayoría a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales y su integración en escuelas comunes, la educación de grupos vulnerables (minorías étnicas y/o culturales, poblaciones rurales, etc.) y la inclusión social a través de la atención canalizada por el centro educativo, en el marco de las metas de la EPT.

Durante las sesiones del taller se pudo observar que, en muchos casos, se toman las prácticas de integración como inclusivas, poniendo en riesgo la atención de la diversidad de los miembros de las sociedades u ocasionando fenómenos de segregación. La integración puede entenderse como la adaptación de los niños «diferentes» a la escuela integrándose a las aulas bajo un criterio de asimilación, uniformidad y pérdida de la diferencia. Desde una perspectiva inclusiva es la escuela la que debiera adaptarse a la diversidad de alumnos. Las diferencias y la diversidad debieran ser no sólo toleradas sino ante todo respetadas, valoradas, bienvenidas y celebradas, tomadas más como una oportunidad de aprendizaje que como un problema (Shaeffer, 2008).

Por otro lado, distintas exposiciones pusieron de manifiesto el binomio «inclusión educativa e inclusión social» como dos elementos indisolubles afirmándose que «la inclusión social contextualiza, sostiene y legitima la educación inclusiva; al mismo tiempo

4 Entre el 2007 y el 2008, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO-OIE) organizó nueve talleres regionales preparatorios sobre la educación inclusiva y participó en la organización de cuatro conferencias regionales preparatorias. Estas actividades tenían por objeto impulsar el debate que permitiera establecer la problemática y las implicancias de la educación inclusiva para preparar las discusiones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Véase <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>

que la educación inclusiva se considera como cimiento para la fundación de la inclusión social» (Shaeffer, 2008). Si bien la educación puede ser principalmente percibida como un medio para escapar del círculo de la pobreza, se requiere de ciertas condiciones básicas que permitan a las personas aprovechar realmente de las oportunidades de aprendizaje.

Un estudiante que se ve obligado a trabajar durante las horas escolares o niños que asisten a las aulas sin haber probado alimento previamente no podrán aprovechar los beneficios de la educación por más adecuado que sea el sistema educativo al cual se acogen. Al mismo tiempo, la creación de sociedades inclusivas que permitan la participación de todos los miembros de la sociedad en la construcción de un futuro en común requiere de un sistema educativo que promueva la participación de cada estudiante desde su diferencia y, asimismo, la construcción y creación del conocimiento a partir de la individualidad de cada estudiante.

Sólo de esta manera puede concebirse la creación conjunta de una sociedad plural e inclusiva que no preconice un modelo de sociedad a imitar, sino una sociedad en construcción y en permanente adaptación que busque efectivamente incluir a sus integrantes. Las interfaces complejas y dinámicas entre inclusión social y educación inclusiva remiten a la necesidad de forjar y fortalecer un marco intersectorial de políticas sociales.

La variedad de definiciones de educación inclusiva presentadas durante la 48ª CIE y durante los trece talleres y conferencias preparatorias constituyen un activo acumulado por la UNESCO

a partir del cual en la actualidad se facilitan y generan diálogos a niveles nacionales, regionales e interregionales y se contribuye a la creación de capacidades institucionales a fin de conformar una definición robusta y amplia de la educación inclusiva⁵.

POLÍTICAS PÚBLICAS

Las políticas públicas fueron analizadas desde cuatro perspectivas: políticas públicas dirigidas a temas de pobreza, marginalidad, inequidad y trabajo infantil; implementación de políticas públicas en educación inclusiva desde una perspectiva internacional comparativa; enlaces y sinergias entre las políticas de inclusión social, protección social y educación inclusiva, con especial énfasis en los objetivos de la EPT y, finalmente, el rol de los gobiernos y las alianzas con la sociedad civil y el sector privado en la implementación de políticas a largo plazo para alcanzar la educación inclusiva (Halinen, 2008).

Las diversas exposiciones pusieron de manifiesto que la inclusión no se limita sólo a la educación sino que es transversal a la vida de todos los ciudadanos. Es por esto que las políticas públicas en educación inclusiva deben ir de la mano de otras políticas sociales, la cultura, la lengua, la salud, entre otros aspectos, bajo una perspectiva multisectorial y una estrategia compartida de desarrollo y bienestar de la sociedad.

5 La UNESCO ha puesto en marcha un plan de seguimiento de la CIE 2008 principalmente para orientar a diseminar los resultados de la conferencia y a conformar agendas regionales en torno a la educación inclusiva.

Bajo esta concepción, el gobierno es reconocido como el principal garante de las oportunidades educativas (capacidad en cuanto a liderar y orientar) facilitando un rol activo a los padres y a la sociedad civil, quienes deben estar habilitados a participar de la concepción y gestión de los procesos de mejoras educativas.

En cuanto a la legislación, se reconoce que la inclusión debe estar basada en una perspectiva de derechos humanos. Para esto, es necesario garantizar una adecuada legislación y pautas nacionales de política de educación inclusiva, reconociendo la diversidad de contextos regionales, locales y de escuela.

Por otro lado, y siguiendo el carácter progresivo y de proceso de la educación inclusiva, se considera que las políticas no se limitan a un tiempo o espacio específico. Las mismas deben tener una perspectiva a largo plazo con una visión holística sustentada en una firme voluntad política. La transformación de los sistemas educativos hacia la educación inclusiva es un proceso gradual que tomará un largo tiempo y demandará constantes ajustes en las estrategias, enmarcado en una visión de conjunto que es transversal al marco de organización y funcionamiento, al currículum, a los modelos de escuelas y a las prácticas de clase.

Se indicó además que la educación inclusiva vista y desarrollada desde un enfoque basado en los derechos humanos debe sustentarse por lo menos en estos principios: protección social, accesibilidad (no sólo accesibilidad física sino también al conocimiento), tomas

de decisión fundadas en procesos participativos, construcción de capacidades y responsabilidad compartida (escuela y sociedad, Halinen 2008).

Las políticas públicas en educación inclusiva requieren del apoyo y de una amplia participación de diversos sectores de la sociedad, entre otros principales: gobierno, decisores de políticas, sociedad civil, sector privado, universidades e instituciones de investigación. Estas políticas deben formularse a través de sólidos procesos de consulta, participación y consenso bajo una perspectiva multisectorial y de democracia participativa. Asimismo, se mencionó que es necesario reforzar y promover las redes de padres, profesores y estudiantes para que puedan participar en el diálogo social necesario a efectos de la formulación e implementación de políticas.

La cuestión del financiamiento fue resaltada durante la 48ª CIE, poniéndose de manifiesto que, si bien vivimos una crisis económica mundial, la inversión en educación no puede ser disminuida y los presupuestos para la educación, la salud, la cultura y el bienestar en general de las poblaciones debe estar garantizado. Es justamente en relación a este tema donde debe prevalecer el carácter regulador del Estado sobre cualquier coyuntura económica o desequilibrio del mercado. Para garantizar estos presupuestos, es necesario consolidar e incrementar la cooperación internacional entre los países pero, además, es necesario ejercer un control, racionalización y priorización de la inversión y el gasto así como la implementación de un sistema de información

y evaluación adecuado que mida los logros y brinde información acerca de los procesos y estrategias a ampliar y/o reorientar.

SISTEMAS, INTERFACES Y TRANSICIONES

La discusión se centró en la creación y el fortalecimiento de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, sus prácticas, beneficios e implicancias.

La síntesis de taller reporta que para la creación de este tipo de sistemas educativos ha de entenderse que la educación inclusiva se inscribe en un contexto nacional particular y que todo sistema educativo debe partir de un enfoque holístico que tome en cuenta la complejidad de la situación cultural, política y económica (Vaillant, 2008).

Esta comprensión holística del sistema educativo debe verse reflejada en la implementación de metodologías eficaces que se integren adecuadamente a la compleja realidad de todos los estudiantes. Bajo esta perspectiva, se mencionó la relevancia de los sistemas de educación formal y no formal y las necesarias adaptaciones curriculares, las cuales deben asegurar una educación de calidad a todos los estudiantes, permitiéndoles la adquisición de las competencias necesarias para su participación en la vida social, política y económica.

Asimismo, se señaló la importancia de las oportunidades de transición entre los diferentes niveles educativos a fin de mejorar las tasas de retención y logro escolar. Puede entenderse que

las familias favorecerán la permanencia de sus hijos en la escuela primaria si las oportunidades de acceso al nivel secundario están aseguradas (básicamente en términos de accesibilidad) y esta misma lógica podría darse entre el nivel secundario y terciario. La garantía de las oportunidades de transición entre los diversos niveles educativos puede entonces afectar directamente el acceso y la permanencia en la escuela.

Por otro lado, se enfatizó la necesidad de la cooperación y las alianzas entre las instituciones y los actores dentro y fuera del sistema educativo con el fin de coordinar las acciones en educación inclusiva. Es necesario que los diversos actores se comprometan y se apropien de los procesos de inclusión a fin de que las acciones tengan un carácter pertinente, relevante, sostenible y que se adapten adecuadamente a los contextos sociales, culturales y económicos de la población respondiendo realmente a las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes.

EDUCANDOS Y DOCENTES

Tres preguntas básicas animaron el debate: ¿Qué nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación debe implementarse para promover la inclusión, fortalecer los logros educativos y reducir la inequidad? ¿Cómo lograr una cooperación más cercana y efectiva de las familias y la comunidad en el apoyo a la inclusión? ¿Qué formación y capacitación requieren los maestros para responder a la diversidad de expectativas y necesidades de los estudiantes? (Florian, 2008).

En cuanto a los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje se señala la necesidad de priorizar el cambio al interior del aula escolar. Se requiere de un clima acogedor que permita la libre comunicación, intercambio y cooperación entre alumnos y maestros, además de la implementación de metodologías de enseñanza basadas en la construcción mutua del conocimiento y en la experiencia. Para esto, resulta necesario llevar a cabo reformas educativas en la formación docente inicial y en servicio con el fin de dotar a los maestros de las competencias necesarias para poder enfrentar los retos de la educación inclusiva y acercar su labor a las necesidades y expectativas de los estudiantes, quienes viven en un mundo de cambios permanentes, a vía de ejemplo, los múltiples impactos de las tecnologías de información y comunicación (TICs) en la motivación y compromiso de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Por otro lado, es necesario promover el desarrollo profesional y la valoración del rol de los docentes y fortalecer los apoyos brindados por las comunidades y los hogares a su labor.

Las escuelas deben ser las instituciones que lideran los procesos de inclusión educativa en el aula y para este fin es necesario que éstas sean instituciones sólidas. Una escuela sólida debe incluir tres elementos esenciales: liderazgo, clima institucional y participación en el diseño curricular (Florian, 2008). Las escuelas deben promover una amplia participación de la sociedad civil y las organizaciones locales con el fin de generar sistemas de protección y atención

integral al desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, la participación no debe venir sólo de parte de los actores adultos sino que debe integrar además la voz de los propios estudiantes a través de la inclusión de asociaciones juveniles y/o consejos estudiantiles en los planes de desarrollo de los centros educativos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los representantes de 153 estados miembros, de 20 organizaciones intergubernamentales, 25 ONGs, fundaciones y demás instituciones de la sociedad civil discutieron y consensuaron 24 conclusiones y recomendaciones reafirmando la importancia de la educación inclusiva en el fortalecimiento del bienestar y el desarrollo humano de la población mundial y, asimismo, como un enfoque necesario para alcanzar los objetivos de la EPT contribuyendo a la construcción de sociedades más inclusivas.

En cuanto al subtema «Enfoques, alcance y contenidos» se recomienda reconocer a la educación inclusiva como un proceso permanente, con el fin de ofrecer una educación de calidad para todos.

En lo referente al subtema «Políticas públicas» se recomienda a los Estados considerar pertinente la firma y ratificación de las convenciones internacionales, en particular la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades y su adaptación en la legislación nacional. Se sugiere la formulación de políticas

educativas nacionales dentro de un marco de políticas intersectoriales adoptando, al mismo tiempo, un enfoque flexible. Asimismo, se recomienda la elaboración y aplicación de las políticas en estrecha colaboración con la sociedad civil y el sector privado tomando en cuenta un enfoque basado en el derecho a la educación para la atención diversificada a las distintas categorías de educandos.

En cuanto al subtema «Sistemas, interfaces y transiciones» se recomienda a los Estados que garanticen la participación de todas las partes interesadas en los procesos de toma de decisiones desempeñando el gobierno un rol de liderazgo y de orientador de políticas. Se sugiere además el fortalecimiento de las escuelas a través de un mayor vínculo entre éstas y la sociedad. Por último, se enfatiza la necesidad de fortalecer las oportunidades educativas no formales asegurando la calidad educativa para aquellos estudiantes que requieren de respuestas educativas diferentes al sistema formal.

En lo referente al subtema «Educandos y docentes» se recomienda a los Estados que fortalezcan el estatus y rol de los docentes mediante la elevación de la calidad de la formación docente, la mejora en sus condiciones de trabajo y una adecuada selección de docentes calificados para el desempeño de su rol. Se recomienda además la integración de las prácticas de educación inclusiva en la formación inicial y en las estrategias de desarrollo profesional de los docentes, así como dotar a los directores de los centros educativos de las competencias necesarias para

promover la educación inclusiva al interior de la escuela y en el aula.

Por último, se planteó una serie de recomendaciones relativas a la cooperación internacional pidiendo a los Estados que reconozcan el liderazgo de la UNESCO en la promoción de la educación inclusiva. Se recomienda a la UNESCO que propicie el intercambio y la difusión de buenas prácticas, la cooperación técnica a los países, el fomento de la cooperación Sur-Sur y Norte-Sur-Sur, impulsar el desarrollo de iniciativas orientadas a aumentar los recursos destinados a la educación y el apoyo a los países en vías de desarrollo y a los afectados por conflictos.

DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA A LA INCLUSIÓN SOCIAL: AMPLIANDO LA MIRADA

Puede concluirse que la educación inclusiva, al focalizar su campo de acción en la democratización de los logros educativos, puede contribuir a la mejora del nivel de formación de la población contribuyendo al crecimiento económico con equidad de los países en el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento.

Por otro lado, la educación inclusiva, como proceso de ampliación de las oportunidades de aprendizaje y respuesta a la diversidad de necesidades y expectativas de los educandos, puede contribuir a la reducción de brechas educativas y sociales haciendo de la educación un servicio accesible y adecuado para cada uno de los estudiantes, independientemente de sus características, sociales, económicas, culturales o físicas.

La educación inclusiva se presenta pues como un paradigma apropiado para la construcción y/o reconstrucción de los tejidos sociales de las sociedades actuales dotando a cada integrante de las mismas de las competencias requeridas para participar activamente en la construcción de sociedades que incluyan a todos sus miembros desde sus diferencias (universalismo asentado en la diversidad). El cambio de paradigma se funda en considerar de manera integrada cuatro aspectos centrales de la educación inclusiva:

1. Enfoque transversal involucrando a todas las dimensiones (desde la política educativa al aula) y niveles del sistema educativo (ambientes y ofertas formales/no formales e informales) con el fin de lograr una educación equitativa de calidad.
2. Proceso dinámico y evolutivo para comprender, abordar y responder a las diversidades a través de una educación personalizada, sustentada en la diversificación de las oportunidades de aprendizaje y modos de enseñanza.
3. Comprende presencia (el acceso a la educación y la asistencia a la escuela), participación (la calidad de la experiencia de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes) y logros (los procesos de aprendizaje y los resultados a través del currículo).
4. Facilita y viabiliza la comprensión, la identificación y la eliminación de las barreras a la participación y al aprendizaje. (Operti, Brady y Duncombe, 2009).

Las conclusiones y recomendaciones de la 48ª CIE constituyen una base relevante para apoyar el cambio de paradigma de la educación inclusiva y moverse progresivamente hacia una visión comprensiva que contribuya a sustentar y fortalecer el cumplimiento de las metas de EPT. Se trata esencialmente de visualizar cómo un concepto de educación inclusiva entendido como eje transversal del sistema educativo puede ayudar a renovar el compromiso de EPT en torno a tres temas entendidos como centrales: a) la generación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades de formación a lo largo de toda la vida sustentado en la diversidad de marcos institucionales, de ofertas y de procesos de enseñanza y de aprendizaje; b) la democratización de la educación básica en términos de acceso, procesos y resultados incluyendo los niveles de educación inicial, primaria y media básica y c) la convergencia de los principios de equidad y de calidad a través del logro de un currículo inclusivo que entienda y responda positivamente a las diversidades culturales, sociales e individuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, Rosa. «Marco conceptual sobre la educación inclusiva» en *Documentos de Información 48ª Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- García Huidobro, Juan. «La educación inclusiva como incorporación a la ciudadanía» en *Presentaciones de principales oradores: 48ª Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Presentations/IBE_ICE_Workshop_1A_Presentation_ES_Juan_Eduardo_Garces_Huidobro_Novo8.pdf
- Florian, Lani. «Synthese of Workshop 4: Learners and Teachers» en *48th International Conference of Education*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs4_Eng.pdf
- Halinen Irmeli. «Sub Synthese of Workshop 2: Public Policies» en *48th International Conference of Education*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs2_Eng.pdf
- Opertti, Renato y Belalcázar, Carolina. «Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos» en *Perspectivas*, vol XXXVIII, n.1. Ginebra: UNESCO-OIE, 2008. pp.149-79.
- Opertti, Renato, Brady, Jayne y Leana Duncombe. «Inclusive Education as the core of the EFA: issues and challenges», Ginebra: UNESCO-OIE, 2009. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907Beirut/Moving_forward_on_EFA.pdf
- Shaeffer, Sheldon. «Synthese of Workshop 1: Approches, scope and content» en *48th International Conference of Education*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs1_Eng.pdf
- Vaillant, Denise. «Synthèse des Ateliers 3: Systèmes, liens et transitions» en *48e session de la Conférence internationale d'éducation*. Ginebra: UNESCO-OIE, 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_Synthesis_Report_WSs3_Fre.pdf
- UNESCO. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París, UNESCO, 2005. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- . *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2009. Superar la desigualdad: ¿por qué es importante la gobernanza?*. París: UNESCO, 2008.
- UNESCO-OIE. «Documento de referencia. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro» en *48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO-OIE, noviembre 2008.
- . «Video de introducción» en *48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO-OIE, noviembre 2008. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- . «Conclusiones y recomendaciones» en *48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO-OIE, noviembre 2008. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>

Factores individuales e institucionales en la implementación de una innovación: la introducción del portafolio del alumno en los liceos de Ciclo Básico con Plan 1996, de Lidia Baracchini. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Católica del Uruguay defendida en 2005.
Tutora: Adriana Aristimuño

El trabajo estudia una innovación enmarcada en la Reforma Educativa implementada en el año 1996 en los centros de Ciclo Básico de Enseñanza Media en el Uruguay. Esta reforma se propuso, como uno de sus objetivos centrales, promover la adquisición por parte del alumno de determinadas destrezas, habilidades y competencias que lo habilitaran a insertarse y desempeñarse eficazmente en la sociedad. A partir de este objetivo se entendió necesario incluir nuevas modalidades de evaluación, entre las que se incluyó el llamado «portafolio del alumno».

Este instrumento de evaluación se define en los documentos del Plan 96 como «una historia personal anual» que recoge las producciones de cada alumno a lo largo del año y que se entiende permite favorecer la implementación de una evaluación de proceso. Se jerarquiza la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, la toma de conciencia de las estrategias cognitivas utilizadas y la reconstrucción de los itinerarios seguidos identificando dificultades y puntos de apoyo. El portafolio aparece así como una herramienta no sólo de evaluación sino fundamentalmente de aprendizaje para el propio alumno.

A nueve años de implementada la innovación la autora se pregunta: ¿en qué medida la utilización a nivel institucional del portafolio del alumno, prescripto normativamente en los liceos de Ciclo Básico del Plan 96, supuso cambios efectivos en las prácticas evaluativas de los docentes en el sentido previsto por la reforma curricular? ¿Se han constituido efectivamente en instrumentos innovadores de evaluación o han perdido su carácter innovador, utilizándose de la misma manera que los instrumentos tradicionales? El trabajo se planteó como objetivos específicos indagar acerca de estas cuestiones y explorar la incidencia de factores individuales e institucionales en la implementación de la innovación considerada.

La hipótesis principal del trabajo plantea que: «la prescripción curricular respecto al uso del portafolio, no introdujo cambios sustantivos en las prácticas evaluativas de los docentes». En segundo lugar, propone que «aún aquellos docentes que visualizan el portafolio como un instrumento innovador, al momento de su implementación lo utilizan en el mismo sentido que los instrumentos tradicionales».

El universo de análisis estuvo constituido por todos los liceos de Ciclo Básico con Plan 1996 de la capital del país en los que se trabajara en forma habitual con el portafolio¹. Determina que trabajar en forma habitual con este instrumento supone:

1 Finalmente trabaja en siete centros (20% del total) que son los que cumplían con las condiciones establecidas

- Que se destinaran horas de coordinación institucional a trabajar con el portafolio.
- Que el director realizara la orientación y seguimiento de su uso por parte de los docentes.

La investigación es de naturaleza cualitativa y emplea como instrumentos de relevamiento de datos entrevistas en profundidad y análisis de documentos. La autora realizó entrevistas a los directores de todos los centros seleccionados, a todos los docentes de Ciencias Sociales de Primer año de dichos centros² así como a un alumno de cada uno de los docentes entrevistados (43 entrevistas). Los documentos analizados fueron los portafolios de cada uno de los alumnos entrevistados (18 portafolios).

Para explorar la primera parte de la hipótesis³, la autora elabora una tipología de portafolio implementado por los docentes involucrados en el estudio. Para construir dicha tipología considera tres subdimensiones de la variable que, a su vez, se vinculan a tres fuentes de información: modalidades de trabajo en clase según los docentes, modalidades de trabajo en clase según los alumnos y contenido de los portafolios. Para cada una de las

2 La autora especifica que optó por considerar los docentes de Ciencias Sociales de primer año de liceo, a los efectos de neutralizar las posibles variaciones en las modalidades de implementación que pudieran atribuirse a las particularidades de cada asignatura o a los distintos niveles de Ciclo Básico en que se encontraran los alumnos.

3 Se recuerda la hipótesis: «la prescripción curricular respecto al uso del portafolio no introdujo cambios sustantivos en las prácticas evaluativas de los docentes».

subdimensiones establece cuatro niveles que van de 1 (el más bajo) a 4 (el más alto). Los niveles 1 y 2 corresponden a representaciones acerca de los objetivos del portafolio más apegadas a marcos tradicionales de evaluación y los niveles 3 y 4 a representaciones más innovadoras. A partir del análisis realizado sobre el tipo de portafolio implementado constata que :

- Una sexta parte de los docentes se ubica en el nivel alto (3) de implementación.
- En ningún caso se constata la implementación del portafolio en un nivel 4, que incluía el intercambio de reflexiones entre alumno y docente y/o recomendaciones realizadas al estudiante para orientar una mejora de su proceso de aprendizaje.
- La amplia mayoría de los docentes utiliza el portafolio como archivo de escritos, lo que supone un bajo nivel de implementación de la innovación.

En resumen, concluye que la incorporación de este instrumento no ha supuesto cambios sustantivos en las prácticas de evaluación de la mayoría de los docentes, tal como se plantea en la hipótesis principal, sino que se trata de cambios registrados a nivel formal. Establece luego una asociación con el tipo de portafolio implementado por cada docente. Sus hallazgos determinan que, aún en el caso de docentes que visualizan el portafolio como un instrumento potente en el marco de corrientes de evaluación más innovadoras (niveles 3 y 4 en representaciones en torno a

los objetivos de los portafolios), al momento de implementarlo no lo hacen con las características que lo definen como instrumento innovador. Una vez hechas estas constataciones la autora se propone explorar qué factores, individuales o institucionales pueden explicar sus hallazgos.

FACTORES INDIVIDUALES:

- La formación inicial y en servicio. Este factor dio cuenta de una debilidad en la formación inicial y en servicio de los docentes en temas vinculados a evaluación y portafolio, aspecto que no resulta menor a la hora de considerar los bajos niveles de implementación encontrados.
- Las opiniones de los docentes sobre la utilidad de los portafolios. Este aspecto mostró una asociación entre el tipo de portafolio implementado y las opiniones de los docentes sobre la utilidad del portafolio, dado que todos los docentes que presentan un nivel alto de implementación consideran útil este instrumento, en tanto seis de cada diez de los bajos implementadores no lo consideran útil. La utilidad del instrumento aparece como una condición necesaria pero no suficiente para alcanzar niveles altos de implementación.
- La relación entre el uso del portafolio y del cuaderno, aspecto que surgió de manera espontánea en todos los entrevistados. La opinión favorable acerca de una mayor utilidad del portafolio frente al

cuaderno aparece como un factor facilitador de niveles más altos de implementación. Para la mayoría de los docentes, el portafolio no presenta ninguna «ventaja comparativa» en relación al cuaderno, de larga tradición escolar, que les resulta más práctico, completo y sencillo de manejar.

- Las dificultades percibidas por los docentes en la implementación de los portafolios. Estas dificultades se vinculan con la complejidad operativa, la falta de espacios y de tiempos docentes. La autora establece tres niveles de dificultad y encuentra que no existe una asociación entre esos niveles y el tipo de portafolio implementado, ya que prácticamente ubica a la totalidad de los docentes en los niveles alto y medio. Este hallazgo da cuenta de la existencia de grandes dificultades de implementación, las que deberían ser analizadas en profundidad al evaluar la viabilidad de su instrumentación.

FACTORES INSTITUCIONALES:

- El contexto sociocultural de centro. Constata una asociación clara entre el contexto sociocultural de los centros y el nivel de implementación institucional de los portafolios. A mayor nivel sociocultural del centro mayor nivel de implementación de la innovación.
- El año de ingreso de los centros al Plan. Encuentra una cierta asociación entre esta variable y las modalidades de trabajo institucional, ya que tres de los centros que ingresaron

tempranamente al Plan presentaban niveles altos de implementación.

- La antigüedad de ingreso de los directores al centro y su permanencia en la institución. La autora verifica una asociación muy fuerte entre las modalidades de trabajo institucional y esta variable.

En resumen, el trabajo constata la existencia de una clara asociación entre los factores institucionales seleccionados y la modalidad de trabajo que cada centro llevaba adelante en relación al portafolio. Los resultados muestran también la existencia de fuertes limitaciones en cuanto a las posibilidades que tienen las instituciones y los directores de incidir efectivamente sobre el trabajo de los docentes en el aula en lo relativo a la innovación considerada. El tipo de portafolio implementado por los docentes parece así estar más ligado a factores individuales que a factores institucionales. Para concluir, según la autora,

podría pensarse que el trabajo a nivel institucional no hubiera producido un fuerte impacto sobre el tipo de portafolio implementado por los docentes, en tanto se trataría de un «indicador duro» difícil de «mover» en el corto plazo. Sin embargo, podría esperarse que hubiera podido incidir a nivel de algunas representaciones de los docentes. Del análisis realizado surge que no existe asociación entre las modalidades de trabajo institucional y las

representaciones u opiniones que tienen los docentes en relación a este instrumento, ya que en liceos con niveles bajos de implementación en las modalidades de trabajo institucional, más de la mitad de los docentes presenta representaciones altas sobre los objetivos de los portafolios, en tanto en liceos que presentan niveles altos, casi las tres cuartas partes de los docentes presentan niveles bajos de representaciones sobre el portafolio.

El trabajo constituye, por sus hallazgos, un aporte relevante a la línea de investigación de la Mejora Escolar en cuanto indaga, desde una perspectiva cualitativa, acerca del peso relativo que tienen los factores institucionales y personales en los niveles de logro alcanzado en la implementación de una innovación en el Ciclo Básico de Enseñanza Media en nuestro país. El marco teórico de la investigación y la bibliografía suponen una puesta a punto sobre el estado del arte de esta línea de investigación por lo que se constituye en una fuente de consulta obligada para quienes necesiten una actualización en el tema. El rigor metodológico con que desarrolla el trabajo y expone resultados y conclusiones aseguran la validez de los hallazgos, al tiempo que determinan que esta tesis se constituya en una cita de referencia en el campo de investigación de la mejora escolar.

Lilián Bentancur

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DEL URUGUAY

ABSTRACTS

Can School Reduce Achievement Inequities?

Felipe Martínez Rizo

Modern education systems aim at reaching all the population, but until very recently they accepted that not all children have capacity to access to higher education and that many of them would only finish a first stage, defined as compulsory. Today it is deemed as necessary and possible that all children attain higher competence levels, but achievement differences between social groups persist, giving more relevance to the question about the real possibility of the school system to reach those ambitious goals for every child, beyond social differences. This article reflects on school possibilities, looking at the results of recent research, in special from the Mexican experience.

Keywords: educational inequality, learning achievement, educational research, grade retention.

Colombia, Mexico and Uruguay: Comparison of Educative Re-Entry

Denise Vaillant

The exclusion of children, adolescents and young people from the education system is a complex issue that requires urgent attention. This concern for educational inclusion justifies the need to study the current policies on the subject. The Education Area of the Eurosocial Program, through the Organization of Ibero-American States (OEI), has fostered the completion of three in-depth studies on basic education re-entry programs, in cities in Colombia, Mexico and Uruguay, where the author of this article was coordinator of the research undertaken. What is the meaning of promoting educative changes enabling the re-entry of children and young people into the education system? How can the educative inclusion be favored? What can be done to develop schools and programs that can really «reach out to» children and young people from vulnerable sectors? These are some of the questions addressed in this article.

Keywords: exclusion, educational policies, development, inclusion.

Instructions, Feedback and Grades: Problems of Assessment in Primary School Classrooms in Latin America

Pedro Ravela

This article is aimed at discussing three central aspects in the assessment practice into the classroom: a) the instructions proposed by teachers to students for assessing their learning; b) the kind of feedback that they give to their students; and, c) the use of grades. The discussion is based, on the one hand, on the study of literature on the subject and, on the other hand, on a large bank of information collected within the framework of a research done in classrooms of 6th grade of Primary School in eight Latin American countries. The purpose of the article is to illustrate, with empirical evidence, three main problems in the assessment practices: the decontextualized and purely school nature of the assessment activities, the lack of feedbacks of educative nature, and the arbitrariness and lack of meaning of grades.

Keywords: learning assessment, grades, primary school, Latin America.

Meanings of School Experience in High Schools: Perceptions of Students in Four Argentine Jurisdictions

Paola Llinás

This article tries to disentangle the meanings assigned to school experience, in context of the contemporary changes. Given several studies that diagnose the secondary school crisis, we tried to open the range of meanings that arise from the students' words, interviewed in four Argentine jurisdictions. From their expressions it is possible to identify shared senses of their school stage that prevail over the differences. In contrast with the expected results, not only there appear senses common to schools but they refer mostly to the historic and more traditional ones. Together with them, «hybrid» meanings appear in the students' answers that put in dialogue the traditional school functions with the current processes of change. Furthermore, we identified «emerging» meanings that suppose a breaking point with the historic mandates and constitute relevant keys to think about the meaning of school in the present.

Keywords: high school, meanings, school experience, social imaginary.

Craft Training in Colonial Montevideo (1726 - 1830)

Nelson Pierrotti

Our knowledge of crafts in Colonial Montevideo results from different sources such as reports, papers, letters and testaments. The information in them shows us a dynamic and changing society. In those times everyone used his hands to work. When an apprentice was hired by a master craftsman, he was given clothes, a place to sleep and food. When he ended his contract, he had to prove his skills by making a finished product without using documents or help. After passing the examination he became a craftsman. A reflection on this subject from the historical research helps us to understand the significance of material and educative changes in the Montevidean society.

Keywords: crafts, education, Montevideo, history.

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 3000 palabras.
- Ensayos bibliográficos sobre dos o más libros editados recientemente y vinculados entre sí por una temática común. Extensión aproximada de 3000 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 modificaciones
3. No publicar

En todos los casos los árbitros escriben una argumentación que el editor le hace llegar al autor. En el caso en que se sugieran modificaciones, el autor tendrá un par de semanas para introducirlas. 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 cuatro 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 y el año de la edición de la publicación (Arnold, 1995). Si la referencia es textual debe aparecer el texto entrecomillado agregando en la referencia el número de página donde figura (Arnold, 1995: 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 Ossandón, José (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 de presentación: 15 de junio de cada año

EDUCACIÓN

Facultad de Ciencias Humanas

- Departamento de Educación
- Instituto de Evaluación Educativa
- Programa de Educación en Valores
- Programa de Estudios en Educación Superior
- Programa de Calidad Educativa
- Programa NTIC en Educación



Carrera de grado

- Licenciado en Educación Inicial
- Licenciatura en Educación con opción en Tiempo Libre y Recreación.

Tecnicatura

- Técnico 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
- Evaluación del Desempeño Docente
- Evaluación de Aprendizajes
- Evaluación de Aprendizajes en el Nivel Universitario

Facultad de Ciencias Humanas:

Área Educación

Avda. 8 de Octubre 2738

487 2717 ints.: 220 y 369

fch@ucu.edu.uy

ucu.edu.uy



Universidad
Católica