

PÁGINAS DE EDUCACIÓN



Año 1. Número 1. 2008

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

EDITOR

LEANDRO DELGADO

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

ADRIANA ARISTIMUÑO
Universidad Católica del Uruguay

PABLO DA SILVEIRA
Universidad Católica del Uruguay

PABLO LANDONI
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, Chile

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER
Universidad Diego Portales, Chile

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, México

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.)

MAQUETA Y DISEÑO: MONOCROMO

Myriam Bustos, Leticia da Fonte, Pablo Uribe
info@monocromo.com.uy
Teléfono: +598 (2) 400 1685

IMPRESIÓN:

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

ISSN: 1688-5287
Depósito Legal: 342 126

Contacto: ledelgad@ucu.edu.uy

PRESENTACIÓN

Con gran satisfacción les ofrecemos la primera revista arbitrada sobre educación en la historia de la Universidad Católica del Uruguay. Lo hacemos con la convicción de que será un ámbito necesario y fértil en la clave de generar espacios de naturaleza académica para compartir conocimiento sobre educación. Se trata de una apuesta a la calidad de la producción que se genera en el país, pero también un puente a la generación fuera de fronteras recogiendo la vocación internacional de toda universidad.

Presentamos nuestro trabajo como un espacio para aquellos colegas que se sientan motivados a compartir su producción aportando a la discusión contemporánea sobre educación en sus múltiples vertientes. Convencidos de que la educación es un componente sustantivo de la vida de los países, motor y a la vez producto de la sociedad, no podemos estar ajenos a los enormes desafíos que hoy se le presentan contribuyendo así a la expansión, reflexión y calidad del conocimiento.

ADRIANA ARISTIMUÑO

Decana de la Facultad de Ciencias Humanas

CONTENIDO

ARTÍCULOS

- 7 *Investigación e intervención en organizaciones escolares:
algunas reflexiones desde la teoría de sistemas sociales complejos*
CECILIA PEREDA
- 19 *Nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar*
JULIA LEYMONIÉ SÁENZ
- 35 *Investigación básica, aplicada y evaluativa:
cuestiones de campo e implicancias para Uruguay*
LIDIA BARBOZA NORBIS
- 55 *La calidad educativa: sistemas y potencialidades*
JAVIER LASIDA, MORA PODESTÁ Y JIMENA SANDOYA
- 77 *¿Quién dijo que los jóvenes «no saben nada»?
Representaciones sociales sobre globalización, trabajo y pobreza*
MARIELA COUDANNES
- 91 *En un universo neutro: ¿muñecas o juegos electrónicos?*
GRACIELA CAFFERATTA
- 109 *¿Melting pot o multiculturalismo? Una respuesta a través
de la educación judía y su impronta en la sociedad uruguaya*
SILVIA FACAL SANTIAGO

INFORMES

- 130 *Nuevas agendas para la educación secundaria*
ADRIANA ARISTIMUÑO
- 138 *Debates sobre la educación superior en América Latina:
los últimos informes de UNESCO y CINDA.*
PABLO LANDONI COUTURE

LIBROS

- 144 *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform
and Improve Student Performance* por Grant Wiggins
PEDRO RAVELA
- 148 *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*
por Martha Stone Wiske, Kristi Rennebohm Franz y Lisa Breit
ANA MARÍA VACCA ERRAZQUIN
- 152 *Alfabetización temprana en educación inicial:
un enfoque curricular y didáctico* por Lilián Bentancur
IRMA MENÉNDEZ
- 155 *Sobre las ilustraciones*
- 157 *Abstracts*

INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EN ORGANIZACIONES ESCOLARES: ALGUNAS REFLEXIONES DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS SOCIALES COMPLEJOS

*Cecilia Pereda**

Resumen. Este artículo ofrece un breve repaso a los aportes de Niklas Luhmann y sus seguidores actuales en América Latina sobre la investigación y la intervención social desde la teoría de sistemas sociales complejos. Presenta también tres ejes relevantes para la investigación en organizaciones escolares, que retoman problemas de reflexión del sistema educativo como sistema complejo. Se proponen además algunas claves para la intervención en escuelas que, desde una relectura del tema de la confianza en las organizaciones, indican condiciones y posibilidades para la intervención social sistémica en las escuelas.

Palabras clave: escuelas, investigación, intervención, sistemas.

INTRODUCCIÓN

Este artículo plantea tres ejes relevantes para la investigación sistémica de las organizaciones escolares y presenta, en forma preliminar, algunas reflexiones sobre las condiciones y las posibilidades de la intervención social sistémica en las escuelas.

A modo de introducción se mencionan las potencialidades de la teoría de sistemas sociales complejos, en la versión de Niklas Luhmann y en las de sus seguidores actuales en América Latina, tanto para la investigación como para la intervención. Estas son desarrolladas brevemente en el punto 1. En el punto 2 se pasa revista a las condiciones y las posibilidades de la investigación y la intervención social sistémica en las escuelas que retoman problemas de reflexión del sistema educativo como sistema complejo y se

* Licenciada en Trabajo Social y en Sociología, Magíster en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Se ha desempeñado en la intervención, investigación, consultoría y asesoramiento en centros educativos formales y no formales. Es docente en la Universidad Católica del Uruguay en la Licenciatura en Educación Inicial y en la Maestría en Educación.

proponen también algunas claves para la intervención en las escuelas desde una relectura del tema de la confianza en las organizaciones. Finalmente se plantea un resumen de los principales contenidos expuestos en el artículo¹.

Desafiante y rigurosa, la *teoría de sistemas sociales complejos* desarrollada por Niklas Luhmann ha sido poco aprovechada en la investigación empírica y la intervención social. En los últimos años algunos jóvenes latinoamericanos, con el apoyo de los investigadores y las unidades académicas pioneras en la introducción del pensamiento luhmanniano en América Latina², han desarrollado el esfuerzo por reunir estudios y reflexionar en torno a las «nuevas apropiaciones y usos» creativos de esta teoría en la observación empírica (Farías y Ossandón, 2006)³.

Estos esfuerzos han mostrado la riqueza de esta teoría para comprender la complejidad actual de la sociedad a través de la observación de fenómenos tan disímiles como la música, la gastronomía, la educación, el derecho, el arte o la cultura.

A nivel de la investigación, los esfuerzos por reunir diferentes estudios basados en la teoría luhmanniana pero con «metodologías de investigación desarrolladas a la luz de otros marcos teóricos y conceptuales», han sido acompañados de propuestas metodológicas específicas (Arnold, 2006:219).

En cuanto a la intervención, es relativamente reciente la reflexión sobre los desafíos que se plantean desde la teoría de sistemas sociales complejos. Como señala Ossandón, siguiendo a Mascareño, la generación actual de seguidores de la teoría de Luhmann se divide entre quienes son optimistas respecto a la capacidad de la teoría de sistemas sociales para producir estrategias de intervención exitosas y quienes son reticentes a esta posibilidad (Ossandón, 2006:96). La teoría de Luhmann es para unos, «descripción de la sociedad, incluida la teoría misma»; para otros «es descripción e intervención, un tipo de intervención que de cualquier modo es contingente e irónica» (Mascareño, 2006:382).

El propósito de este artículo es mostrar que si bien Luhmann no propone explícitamente una *teoría general de la intervención*, al plantear las dificultades que deberían tenerse en consideración deja abierta su posibilidad como programa capaz de producir diferencias. El siguiente punto presenta estas posibilidades contenidas ya en Luhmann y desarrolladas por algunos de sus seguidores actuales.

1 Estas claves fueron introducidas en Pereda (2003). En este caso se trata de recontextualizar las observaciones producidas en casi una década de experiencia en el asesoramiento y la consultoría en escuelas y centros educativos urbanos y suburbanos, públicos y privados, a la luz de la relectura y la producción reciente de conocimiento sobre la teoría luhmanniana.

2 Es de destacar el importante aporte de las universidades integrantes de la AUSJAL (Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina) en la introducción del pensamiento de Luhmann en América Latina: Universidad Iberoamericana (México), Pontificia Universidad Católica (Chile) y Universidad Alberto Hurtado (Chile).

3 Para una revisión recontextualizada del pensamiento luhmanniano, ver Farías y Ossandón (2006). Para un recorrido sobre la trayectoria del pensamiento luhmanniano en América Latina ver Torres Nafarrete y Rodríguez Mansilla (2006).

SOBRE LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN EL MARCO DE LA *TEORÍA DE LOS SISTEMAS SOCIALES COMPLEJOS*

Los *sistemas complejos* se definen a sí mismos mediante la capacidad de *autoobservación* y de distinción de su *entorno*; al autoobservarse los sistemas complejos se producen como una unidad a partir de la diferencia de lo que queda por fuera: el entorno.

Estas observaciones son producidas por los sistemas mediante *autopoiesis* y *autorreferencia*. Los sistemas complejos no se «adaptan» ni se orientan en forma puntual bajo las influencias del ambiente. Se producen con respecto a sí mismos y su estructura está orientada de modo de poder distinguirse del entorno.

El sistema de la ciencia, por ejemplo, se distingue a sí mismo de los otros sistemas funcionales (económico, religioso, educativo, político, etc.) mediante la producción de programas metodológicos que le permiten diferenciar sus *comunicaciones* de las de los restantes sistemas. Esto es, a través de la observación autoindicada como científica, el sistema produce códigos que distinguen sus operaciones como tendientes a la producción de la *verdad*.

Observar es producir una diferencia que distingue dos lados e indica esta distinción. En este sentido, la *comprensión* es una observación de segundo orden, observa los esquemas que se producen para poder observar. La observación de segundo orden permite observar los esquemas de diferencias que un sistema aplica para definirse a sí mismo y, por tanto, distinguirse de su entorno. Estos no pueden ser observados al mismo tiempo que se están utilizando. En este sentido, son puntos ciegos de la observación que pueden ser recuperados por el sistema que los produce en forma retrospectiva o por otro sistema, por ejemplo por el sistema de la ciencia. Pero, como toda observación, la observación de segundo orden no puede dar cuenta simultáneamente de los esquemas de diferencias que está utilizando. Estos son puntos que permanecen ciegos a esta segunda observación.

En base a estos elementos y a una lectura en profundidad de los postulados de Niklas Luhmann sobre el sistema de la ciencia, algunos seguidores de esta teoría se aventuraron a desarrollar investigaciones orientadas a la aplicación. No obstante es reciente la presentación de «un programa inspirado en la teoría luhmanniana para observar fenómenos sociales complejos». Este programa, denominado por Arnold, *sociopoiesis*, pretende «facilitar el reconocimiento de los aportes del pensamiento constructivista y sistémico, y delinear una guía para investigaciones, estudios e intervenciones sociales de cuño sistémico» (Arnold, 2006:219).

La sociopoiesis propone la perspectiva de observación de segundo orden como el recurso para registrar formas y distinciones e identificar los mecanismos mediante los cuales se constituye socialmente la realidad. Sus resultados se presentan como nuevas distinciones e indicaciones, no como descubrimientos externos. Su novedad descansa en registrar lo que otros no ven mientras ven (Arnold, 2006).

Los diseños de investigación sociopoiéticos son básicamente, aunque no exclusivamente, cualitativos y las técnicas de investigación utilizadas son productoras del sentido que se está observando (Arnold, 2006).

La *autonomía* del sistema de la ciencia para realizar su *función* de producción de conocimiento basado en el código de la verdad, y cuya orientación va cambiando con la evolución, no excluye la relación de *prestación* entre sistemas.

La prestación sistémica refiere a la posibilidad de que un sistema desencadene resonancias ante influjos producidos por otros sistemas. Esto es posible porque las estructuras de los sistemas complejos están acopladas, producen una sensibilidad que les permite

orientarse, irritarse, ante ciertos influjos de los restantes sistemas que quedan en el entorno. Por ejemplo, el sistema de la ciencia se autoirrita ante observaciones del sistema económico y del político, redirigiendo sus intereses de investigación.

Los conocimientos científicos son producidos y están determinados estructuralmente por las condiciones de funcionamiento del sistema de la ciencia. No pueden ser aplicados ni trasladados sin más a otros sistemas. Por tanto, la ciencia no produce investigación aplicada sino solamente orientada a la aplicación (Luhmann, 2006b).

La aplicación de los conocimientos producidos por la ciencia (ya sea en forma de terapia, de consultoría o de resultados de la investigación) se enmarca en las relaciones de prestación entre los sistemas complejos. Los sistemas pueden o no autoirritarse ante las resonancias que los conocimientos producidos por el sistema de la ciencia esperan a que se gatillen en éstos. Estas resonancias no pueden ser desencadenadas por los conocimientos científicos en sí mismos sino por las posibilidades estructurales de cada uno de los sistemas en los que pretenden ser aplicados.

Las condiciones estructurales de los sistemas sociales enmarcan por tanto las condiciones y las posibilidades de la intervención de la ciencia en otros sistemas funcionales. El éxito de su aplicación depende de las condiciones de acoplamiento estructural entre los sistemas.

La validez del conocimiento producido sobre otros sistemas, no puede imponerse ni ser reconocida por el consenso que genera al interior del sistema de la ciencia (que sólo indica el éxito de la comunicación) sino por la posibilidad de provocar resonancias, autoirritaciones, anticipadas⁴ por el propio sistema.

La *teoría orientada hacia la praxis*, en cuanto teoría, no es asimilable a la producción de un modelo o situación ideal a alcanzar con la intervención (Luhmann, 1996b). Es por eso, «que la autoobservación es la mejor fuente para producir cambios efectivos» y que «no se dispone de irritaciones con efectos controlables como, por ejemplo, indicar formas y distinciones para luego diseñar intervenciones perturbadoras en el operar de los sistemas que las utilizan» (Arnold, 2006:236).

Sin embargo, según Mascareño, pueden encontrarse dos precursores en la elaboración de propuestas que afirman la posibilidad de la intervención en el marco de la teoría luhmanniana: Helmut Willke y Günther Teubner. El primero presenta la estrategia de *orientación contextual*, que consiste en «una oferta de distinciones que el afectado puede o no incorporar en su clausura operativa según lo indique su flujo autopoietico» para «a partir de él tomar decisiones y desarrollar acciones tendientes a la resolución de constelaciones sistémicas de problemas». El segundo plantea la *política de opciones*, que los interesados pueden usar o no, como mecanismo de regulación opcional para enfrentar problemas sistémicos (Mascareño, 2006: 384-85).

En todo caso cabe consignar, siguiendo a Mascareño, que el objeto de la intervención sistémica es «ofrecer una alternativa, es decir, aumentar la contingencia de las posibilidades de selección, quizás incluso mostrar sus ventajas e inducir-seducir pragmáticamente hacia su incorporación en el repertorio del ego, pero nada más. No hay un *telos* o principio regulativo que oriente la acción [...] El sometimiento a la orientación es opcional. Por ello, cuando una coordinación sistémica no instructiva fracasa, fracasa, y sólo ventajas pragmáticas pueden reponerla en la agenda sistémica» (Mascareño, 2006:386).

4 «Como solamente las comunicaciones que sintonizan con las operaciones precedentes presuponen posibilidades de éxito, se comprende que los 'destinatarios' de las investigaciones han anticipado los efectos informativos, pues sólo en ellos se definen sus umbrales de resonancias» (Arnold, 2006:235).

SOBRE LAS CONDICIONES Y POSIBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN SOCIAL SISTÉMICA EN LAS ESCUELAS

Con la intención de dar un panorama introductorio (y por tanto no suficiente) a la propuesta de investigación e intervención desde la perspectiva de la *teoría de sistemas sociales complejos* hemos mencionado el concepto de sistema social y algunas de sus características generales.

Sin embargo, en la teoría luhmanniana se distinguen tres tipos de sistemas: sistemas funcionales (como el sistema de la ciencia y el educativo), sistemas organizacionales (como las escuelas) y sistemas de interacción (como la interacción docente-alumno). Vale aclarar también que, desde esta perspectiva, ninguno de estos sistemas, incluido el sistema de interacción, está constituido por personas sino por comunicaciones sistémicas. Esto es, por ejemplo en el caso de la interacción docente-alumno, la teoría de sistemas no observa la acción recíproca del docente x con el alumno z, sino la comunicación docente-alumno como unidad sistémica⁵.

En este artículo nos ocuparemos solamente de algunas claves para la observación de las organizaciones escolares que especifican, en este nivel sistémico, problemas de reflexión del sistema educativo como sistema funcional (que a su vez se resuelven en el sistema de interacción entre profesor y alumno)⁶.

Los sistemas organizacionales son un tipo de sistema social constituido por decisiones. Una organización es una red de decisiones que producen las comunicaciones (decisiones) que la constituyen. En esta red o cadena de decisiones cada elemento se basa en definiciones anteriores (premisas) que son, a la vez, cada una de ellas una premisa para decisiones ulteriores. Por tanto, a pesar de ser pasajeras, cada decisión es un elemento de la cadena decisional (Luhmann, 1997).

Las decisiones seleccionan alternativas, reduciendo la complejidad de las posibilidades de elección. Cada alternativa elegida se sustenta en un horizonte de alternativas no elegidas, pero que pueden resurgir, cambiando la decisión.

Para decidir, las organizaciones se autoobservan, a la vez observando a su entorno que suponen organizado y capaz de decisión. En base a estas observaciones las organizaciones se definen como la unidad de las diferencias que las separan de su entorno. Por tanto, el eje central para la comprensión de las organizaciones escolares como sistemas sociales complejos está en la observación de sus decisiones.

En un estudio preliminar, proponíamos estudiar las decisiones de las organizaciones escolares analizando las formas (distinciones e indicaciones) que éstas presentan, así como su lugar en la cadena de decisiones. De esta forma, intentamos comprender las orientaciones y relevancia dada a los aprendizajes, específicamente en torno a la asistencia y a la no asistencia a clases, el papel de la escuela en la comunidad, etc. En suma, proponíamos que es posible acceder al esquema de autoobservación de la organización escolar a través del análisis de las decisiones y de los códigos presentes en éstas (observación de las características de los niños, de las características de los turnos escolares, de los maestros, de las funciones escolares, etc.) (Pereda, 2000 y 2003).

5 Para un estudio de las comunicaciones en el sistema de la interacción docente-alumno, ver Ossandón (2006).

6 Para una revisión de los postulados de Luhmann sobre el sistema educativo, ver Luhmann (1993 y 1996)

Desde el punto de vista de la investigación y la intervención en los sistemas organizacionales, el tema de la confianza adquiere especial relevancia. La confianza, en la teoría de sistemas sociales complejos, es un mecanismo de reducción de complejidad, una apuesta hecha en el presente hacia un futuro incierto pero que se observa como confiable. La clave de la confianza está en poder crear la situación futura en el presente, uniéndola con el presente en el futuro. Porque la disposición favorable hacia la confianza consiste en un aumento de la inseguridad soportable, manejable, por el sistema. El tema de la confianza, así tratado, choca con los postulados de la planificación lineal porque las posibilidades futuras no se reducen sino que se expanden con las decisiones de planificación producidas desde la confianza. Además, como la confianza es un elemento producido por el sistema y éstos son comunicaciones y no personas, «desde el punto de vista organizacional, la confianza se despersonaliza» (Luhmann, 1996c).

Las organizaciones escolares, como ámbitos nucleares del sistema educativo, se estructuran y están orientadas por los códigos del sistema educativo. Como decíamos anteriormente, las investigaciones empíricas basadas en la teoría de sistemas complejos no abundan y menos en el nivel de las organizaciones escolares.

Se presentan a continuación: a) algunos problemas de reflexión del sistema educativo que, junto con los procesos de decisión y producción de confianza consideramos claves en la investigación de las organizaciones escolares y b) algunas notas a considerar para la reflexión sobre la intervención social en organizaciones educativas desde la teoría de sistemas sociales complejos.

ALGUNAS CLAVES DE INVESTIGACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE SISTEMAS SOCIALES COMPLEJOS

En este apartado se presentan tres ejes a modo de ilustración de claves de análisis presentes en la teoría de Luhmann sobre el sistema educativo, relevantes para la observación empírica de las escuelas. Estos son: la reintroducción en las decisiones de la organización de la diferencia sistema/entorno; el problema de la homogeneización de comienzo; y la relación con ámbitos educativos no escolares.

La *diferencia sistema/entorno* puede ser considerada como una diferencia directriz, productora de ulteriores distinciones. Como tal es reintroducida en el sistema y puede ser observada en todo tipo de distinciones e indicaciones con las que el sistema opera. La observación de esta reintroducción ha sido señalada para el sistema de la interacción docente-alumno por Ossandón. Según este autor, la diferencia inclusión/exclusión se reintroduce en las expectativas de aprendizaje de los alumnos producidas por los docentes provocando de este modo la exclusión de la consideración de «educables» a estudiantes incluidos recientemente en las aulas como producto de la aplicación de decisiones de políticas educativas ajenas a (y por tanto no seleccionados por) la escuela (Ossandón, 2006).

En una ocasión anterior habíamos sugerido que la reintroducción de la diferencia sistema/entorno produce diferencias en la autoobservación de la escuela y por tanto permite comprender la diferencia producida en algunas de ellas entre los turnos matutino y vespertino (basada en el código «características de los niños» de cada turno). Lejos de estar condicionada por las características de los alumnos de cada turno, esta diferencia entre turnos era definida por la autoobservación de la escuela y la distribución de los recursos humanos que reproducían esta diferencia (Pereda, 2003). En otras palabras,

enfrentados a la situación en que una organización educativa expresa diferencias en la observación (y por tanto en los resultados) de los alumnos de la mañana, de la tarde o, en el caso de secundarios, del turno nocturno, es relevante preguntarse por la producción de estas diferencias en la propia observación y en las decisiones de la escuela, antes que en los indicadores socioeconómicos y educativos de los alumnos.

Otra de las observaciones del sistema educativo que se actualiza en las escuelas tiene que ver con la *homogeneización de comienzo*.

Para poder operar, el sistema educativo observa las condiciones de comienzo (el inicio de las clases, de una lección, las condiciones de socialización familiares, etc.) como si fueran similares. Constituye una forma que el sistema educativo produce para controlar la complejidad del entorno, una forma de reducir su heterogeneidad para poder manejarla. Luego, esta desigualdad se hace presente en forma de resultados y no como «igualdad de partida». De este modo, el sistema educativo puede autoatribuirse las diferencias en los resultados de los alumnos, asignando los éxitos en los aprendizajes escolares a la acción del sistema educativo (Luhmann, 1993 y 1996).

La homogeneización de comienzo como problema de reflexión del sistema educativo puede encontrarse en todo tipo de centros educativos. No obstante, hemos observado algunas particularidades en cómo observan las escuelas las características socioeconómicas de sus alumnos cuando éstos se encuentran en situación de pobreza que dan pistas acerca de cómo este problema de reflexión del sistema educativo como sistema funcional se actualiza en las organizaciones escolares.

En este sentido, hemos podido observar dos variantes. Por un lado, en aquellos centros educativos que integran alumnos provenientes de diferentes contextos socioeconómicos y/o culturales, hemos observado algunas dificultades para funcionar al encontrarse con una variedad excesiva en su entorno, una heterogeneidad difícil de reducir. Cuando los centros educativos observan su contexto local como excesivamente heterogéneo, esta observación parece agregar un grado de complejidad tal que por momentos parece difícil de manejar por las escuelas, llegando a producir observación de sí mismas como «desorganizadas», «caóticas» o «a la deriva».

Por otro lado, cuando las escuelas observan su contexto barrial como «homogéneamente pobre» también se han observado dificultades. Porque, en estos casos, la homogeneización de la pobreza funciona como homogeneización de comienzo, condicionando las posibilidades de observación de diferencias en las situaciones de pobreza en las que se encuentran los alumnos. Por tanto, es necesario poder reconocer en esta observación no un prejuicio de los maestros, sino una operación de reducción de complejidad de las escuelas que les permite funcionar reduciendo la complejidad que encuentran en el entorno (Pereda, 2000 y 2003).

Finalmente, en esta rápida y no exhaustiva presentación de algunos ejes claves a observar en las organizaciones educativas, cabe señalar otro eje de investigación que tiene que ver con las relaciones de comunicación de las escuelas con sus *ámbitos traslapantes*, es decir aquellos ámbitos que, como las familias, las empresas y las universidades, también enseñan, pero no están orientadas a fines educativos como su código principal.

El tema de la observación de la relación entre escuela y familia por parte de la escuela y de la educación y la socialización por parte del sistema educativo está enmarcado por los temas de *autonomía* como problema de reflexión de los sistemas funcionales. La autonomía sistémica es una conquista evolutiva. El sistema educativo no siempre tuvo la misma orientación y por lo tanto la cuestión de para qué se enseña y para qué se educa

dentro del sistema educativo ha sido contingente. Actualmente el sistema educativo está orientado a una enseñanza que educa. En el sistema educativo se educa para la vida social esto es, se socializa para otros sistemas (económico, político, científico, etc.).

Con la evolución social, el sistema educativo toma parte tanto de la educación como de la socialización en las escuelas. Pero esto no quiere decir que sólo se socialice y se eduque en la escuela. Paralelamente existen otros importantes ámbitos de educación en que el proceso educativo está vinculado a otra función social y por tanto son para éste ámbitos traslapantes. Estos ámbitos influyen en el proceso educativo y lo continúan, a la vez que están orientados al cumplimiento de otra función. Son observados como deficitarios por el sistema educativo en cuanto son cuestionables en sus resultados pedagógicos y, como consecuencia, el sistema educativo toma medidas para su compensación (Luhmann, 1993 y 1996).

En el nivel de las organizaciones educativas, la observación que éstas hacen de las familias específica esta relación del sistema educativo con los ámbitos traslapantes. Por este motivo, muchas veces las escuelas entienden que lo que la socialización familiar aporta al proceso educativo es deficitario y requiere una readaptación dentro de la escuela, una acción que compense estas deficiencias que observa cuando se autoobserva a sí misma (Pereda, 2000 y 2003). Esta observación de las familias como deficitarias en cuanto específica una observación del sistema educativo en las organizaciones escolares, puede encontrarse en todo tipo de escuelas, cualquiera sea el tipo de arreglo familiar predominante y en cualquier situación sociocultural.

No obstante, hemos observado algunas especificidades en las escuelas situadas en contextos de pobreza. El argumento clásico en estos casos es: «la familia no colabora con la educación de sus hijos». Esta expresión, por su poder sintético, resume la autoobservación del sistema educativo en cuanto a su orientación. El protagonismo en la educación corresponde a la escuela y la familia colabora como ámbito traslapante.

El problema es que la familia, como ámbito traslapante, cumple funciones educativas que no se orientan en la misma dirección del sistema educativo y por tanto no siempre sería esperable una colaboración. En el nivel de las organizaciones escolares, y en especial de aquellas situadas en contextos de pobreza, ¿cómo se resuelve este reclamo de colaboración a las familias cuando muchas veces estas escuelas se definen a sí mismas como «mostrar lo distinto» a la educación que reciben en la casa?

Las dificultades que los trabajadores sociales, en sentido amplio, observamos en la comunicación escuela-familia y el inmovilismo que asumen muchas familias en situación de pobreza ante la falta de precisión de la mentada colaboración, pueden ser comprendidas como algunas de las especificidades que asumen los problemas de compensación y socialización del sistema educativo en las escuelas situadas en contextos de pobreza. En otras palabras, antes que en las características de las familias, las claves para la comprensión de las dificultades en la relación escuela/familia se inscriben en las condiciones estructurales de la autoobservación escolar (Pereda, 2003).

Por lo general, las *referencias a la aplicación* de las observaciones producidas desde la teoría de sistemas complejos no van más allá de un párrafo de recomendaciones que rescatan los desafíos planteados. Por ejemplo, Ossandón propone el desarrollo de metodologías de enseñanza no excluyentes que permita a los profesores percibir que tienen herramientas suficientes como para hacer que las características de los estudiantes asumidas hoy como estructurales se hagan variables (Ossandón, 2006). El asunto está en cómo desarrollar estas metodologías y, más aún, cómo éstas permitirán a los docentes percibir(se) de otra manera. En el estado actual de las reflexiones sobre la intervención sistémica, que ya anotamos, no es fácil avanzar en la línea de cómo una información que sea «lo suficientemente rica en contenido» pueda «producir más que inspiraciones casuales en las situaciones de asesoría» (Luhmann, 1996b:454-55).

A continuación, pasamos revista a algunas claves de la intervención en el nivel de las organizaciones escolares que ya planteamos en un trabajo anterior (Pereda, 2003) revisadas desde la lectura del tema de la confianza en las organizaciones como sistemas sociales complejos.

La intervención social en escuelas supone la presencia en éstas de técnicos del área psicosocial como trabajadores sociales, psicólogos, sociólogos, etc. Se espera de estos técnicos que indiquen recetas o, al menos, que orienten sobre cómo desarrollar las prácticas educativas. Se produce una «inflación de expectativas» con la esperanza de poder utilizar sus resultados para manejar la complejidad de las situaciones educativas⁷.

Pero como sólo se puede simular las resonancias que podría provocar y una intervención social, desde esta perspectiva, carece en sí misma de resultados prácticos, los técnicos son observados muchas veces como teóricos por su incapacidad para «dar soluciones».

La inflación de expectativas es esperable en toda relación de prestación sistémica. Sin embargo, ésta se agrava en el caso del sistema educativo por lo que Luhmann llama el «déficit tecnológico». La tecnología deficiente no refiere a que el sistema educativo utilice una tecnología equivocada; que la didáctica no sea la correcta o que las metodologías no sean las apropiadas. Refiere a que el sistema educativo, por las condiciones estructurales que hacen a su evolución (y que tienen que ver, por ejemplo, con la complejidad de la situación de aula), se enfrenta a la imposibilidad de poder determinar, en cada momento en particular, qué es lo que determina el éxito o el fracaso educativo. No se puede aislar con precisión los factores que inciden en que un determinado alumno aprenda o no aprenda, ni el proceso por el cual se distingue qué aprende cada alumno de lo que se les enseña a todos (Luhmann, 1993 y 1996).

En los casos de centros educativos situados en contextos de pobreza, la demanda de equipos multidisciplinarios parte muchas veces de la observación de los maestros que, al asumir funciones extra de la educación, desdibujan su función docente. Se reclama poder recuperar el rol docente y dejar las funciones «multi» a los técnicos del equipo social.

Ahora bien, como puede verse en aproximaciones anteriores, el asumir funciones «extra» no hace solamente a la ausencia de indicaciones de técnicos del área social sino a la autodefinición de las escuelas situadas en contextos de pobreza acerca de qué es ser una escuela (Pereda, 2000 y 2003).

7 Sobre la inflación de expectativas, ver Luhmann (1996).

Por este motivo, muchas veces la inserción de los equipos en las escuelas y las condiciones de asesoramiento no son fáciles. No sólo por las condiciones de prestación y sus límites de aplicación sino porque, a nivel de las escuelas, estas condiciones se especifican en su esquema de autoobservación. En otras palabras, las dificultades de comunicación y el trabajo en común de maestros y técnicos responde, en estos casos, a que las funciones derivadas a los técnicos no son para estas escuelas funciones «extra» de la educación sino un componente clave de la autodefinición de los maestros.

El problema es que la posibilidad de que, en el nivel de los sistemas organizacionales, se pueda confiar en las orientaciones de los técnicos del área social, no puede estar centrada en los técnicos y los maestros en particular sino en las decisiones de la escuela como organización. La *confianza*, que como en toda organización se despersonaliza, tiene que centrarse en la orientación en sí misma. Y para esto, estas orientaciones no pueden más que observarse como autoproducidas por el propio sistema.

Por tanto, una de las claves para desencadenar resonancias en la organización escolar puede encontrarse en la posibilidad de que las comunicaciones del área psicosocial retomen las *orientaciones de la cadena de decisiones de la escuela* y se presenten siguiendo esta dirección. De este modo, las escuelas pueden reconocer estas orientaciones como producidas en sus propias cadenas de decisión, ya sea como premisas capaces de desencadenar decisiones futuras o como definiciones tomadas con relación a decisiones pasadas.

Si esto se logra, la orientación de la intervención se incorpora como operación posible en la organización escolar. La organización logra construir confianza, soportar la inseguridad que presenta toda orientación ante un futuro incierto. Confianza «que no se aprende de nuevo desde el principio» (Luhmann, 1996c:99) sino que se aprehende como parte de su cadena decisional.

A modo de ejemplo, y recuperando lo planteado anteriormente respecto a las escuelas que producen una autoobservación como desorganizadas, al no poder manejar la observación de las situaciones de pobreza de sus alumnos como homogéneamente pobres, en vano resulta reclamar la producción de confianza en orientaciones técnicas externas, porque la confianza aumenta la inseguridad. La desconfianza es la respuesta esperable en estos casos. Para que la organización logre confiar y proyectarse de una manera diferente tiene que poder reconocer las decisiones futuras (producto de la confianza) en las decisiones presentes (que contienen las decisiones pasadas o premisas) y por tanto visualizar a éstas en las decisiones ulteriores.

Para finalizar resumimos los principales contenidos expuestos:

- a. El tema de los límites del sistema es un área plagada de desafíos para la investigación y la intervención sistémica. Desde la observación de las escuelas como organizaciones complejas el foco está en los límites de sentido que el propio sistema define, esto es, su autoobservación. La reintroducción de la diferencia sistema/entorno, la homogeneización de comienzo y la observación de los ámbitos traslapantes son tres ejes que señalamos como claves para la investigación referida a la aplicación.
- b. En el caso de la intervención, ésta no puede estar dirigida a una apertura de los límites a las familias o a las organizaciones sociales (porque éstos son límites de sentido) sino a la forma como la escuela se observa a sí misma, distinguiéndose de su entorno. Si se insiste en un *deber ser* con relación a las familias o a las organizaciones de la comunidad sin atender a la observación de la propia escuela, la intervención no podrá

resultar provocadora de resonancias y, por tanto, de nuevas formas de observarse (a sí misma y al entorno) por parte de la escuela.

- c. En la línea de las recomendaciones de la investigación o de la intervención, recuperamos la imposibilidad de plantear un modelo o situación ideal a alcanzar, basados en el concepto de déficit tecnológico.
- d. Si toda intervención en las escuelas debe comprender sus esquemas de autoobservación y tomar en cuenta las condiciones planteadas por el déficit tecnológico, una de las claves para desencadenar resonancias en la organización escolar puede encontrarse en la posibilidad de que éstas reconozcan, en sus propias cadenas de decisión, las orientaciones de modificación, ya sea como premisas capaces de desencadenar decisiones futuras o como definiciones tomadas con relación a decisiones pasadas. Para esto las comunicaciones de los técnicos del área social deben poder presentarse a las escuelas siguiendo su orientación decisional. Si esto se logra, la orientación de la intervención se incorpora como operación posible en la organización escolar como sistema complejo. La organización logra construir confianza.
- e. Con relación a este requisito de autorreconocimiento en las propias cadenas de decisión de las orientaciones de la intervención, una intervención que pueda resultar exitosa en términos de provocación de resonancias sólo puede ocurrir si es producida por la propia organización. Por tanto, una de las claves para la producción de nuevas formas de observarse está en la capacidad de las escuelas para reconocer como miembros a los técnicos del área psicosocial que pretenden intervenir en éstas, esto es para reconocer como propias sus comunicaciones. No se trata entonces, en estos casos, de reclamar confianza como una máxima. Ni de exigir el dificultoso pasaje del polo de la desconfianza al de la confianza. Sino que las escuelas puedan reconstruirla en sus propias decisiones.

Redefinir el quehacer científico como observadores de sistemas complejos y no triviales que observan y operan en realidades que ellos mismos construyen es, tal como apunta Arnold, el principal desafío para la investigación social (Arnold, 1999). Atender a las condiciones y posibilidades de la intervención social desde la teoría de sistemas sociales complejos, es otro desafío al que pretendimos aportar con este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, Marcelo. «Lineamientos para un programa sociopoético de investigación» en FARIAS, Ignacio y OSSANDÓN, José (eds.) *Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL, 2006. pp. 219-240.
- . «Cambios epistemológicos y metodologías cualitativas» en *Sociedad hoy*, vol. 1, n. 2-3, 1999. pp. 25-33.
- FARIAS, Ignacio y OSSANDÓN, José. «Recontextualizando Luhmann: lineamientos para una lectura contemporánea» en FARIAS, Ignacio y OSSANDÓN, José (eds.) *Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL, 2006. pp. 17-54
- GRANJA, Josefina. «El pensar sistémico: lógicas de razonamiento y horizontes de inteligibilidad en Niklas Luhmann» en *Metapolítica* n.20, vol. 5 oct-dic, 2001. pp.99-115.
- LUHMANN, Niklas y SCHORR, Karl. *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1993.
- LUHMANN, Niklas. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- . *La ciencia de la sociedad*. México: Universidad Iberoamericana, 1996b.
- . *Confianza*. Barcelona: Anthropos, 1996c.
- . *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. México: Universidad Iberoamericana, 1997.
- . *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia*. Madrid: Trotta, 1998.
- MASCAREÑO, Aldo. «Die alt-und jungluhmannianer: la autopoiesis de la comunicación acerca de la comunicación sistémica» en FARIAS, Ignacio y OSSANDÓN, José (eds.) *Observando sistemas: nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL, 2006. pp. 365-390
- OSSANDÓN, José. «Objeto pedagógico perdido, exclusión en la inclusión educativa» en FARIAS, 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.
- PEREDA, Cecilia. *¿Qué es ser una escuela para una escuela?: observaciones sobre su comprensión*. Tesis de Licenciatura en Sociología, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República de Uruguay, 2000 (mimeo).
- . (2003) «Escuela y comunidad: observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos» en *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar* (www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n1/Pereda.pdf), julio 2003.
- TORRES NAFARRETE, Javier y RODRÍGUEZ MANSILLA, Darío. «La recepción del pensamiento de Niklas Luhmann en América Latina» en FARIAS, Ignacio y OSSANDÓN, José (eds.) *Observando sistemas. Nuevas apropiaciones y usos de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: RIL, 2006. pp. 55-70
- VERGARA, Luis. «Pasado y presente de la teoría de sistemas: la contribución de Niklas Luhmann» en *Metapolítica* n.20, vol. 5 oct-dic. 2001. pp.116-131.

NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR, NUEVAS FORMAS DE EVALUAR

*Julia Leymonié Sáenz**

Resumen. En este artículo se pretende invitar a la reflexión acerca de las formas que estamos empleando en la universidad para enseñar y, en consecuencia, para evaluar en momentos en que la sociedad le demanda a la educación egresados universitarios creativos, autónomos, capaces de tomar decisiones y de enfrentarse a nuevos y variados desafíos. Se plantea repensar las prácticas docentes y su adecuación a la formación de las nuevas competencias para egresados universitarios que exige la sociedad actual. El propósito es abordar la evaluación de aula como un proceso continuo y formativo, que se encuentra integrado a la situación de acción didáctica, y donde las funciones de diagnóstico y retroalimentación se encuentran jerarquizadas. Este abordaje de la evaluación se postula como imprescindible si se pretende lograr que los estudiantes desarrollen aprendizajes profundos y duraderos. Se presentan algunas sugerencias para encarar el proceso de valoración continua y diseñar instrumentos apropiados.

Palabras clave: educación superior, evaluación, comprensión, aprendizaje.

* Licenciada en Biología y Profesora de Física. Es Magíster en Educación por la Universidad Católica del Uruguay. Actualmente es directora del Programa de Evaluación de la Unidad de Planeamiento Evaluación y Gestión de CODICEN (Consejo Directivo Central). Se especializa en temas de enseñanza de las ciencias, evaluación de aprendizajes y docencia universitaria. Dirige actualmente el programa Mejora de la Docencia Universitaria en la Universidad Católica del Uruguay.

Seremos, sin duda, testigos de cambios relativamente dramáticos en las formas que usamos para educar a las personas en el siglo XXI, cambios que yo creo serán por lo menos tan significativos como aquellos que se produjeron con la invención de la imprenta en el año 1460.

Joseph Novak, 2007

La frase de Novak nos invita a reflexionar sobre las formas que estamos empleando en la universidad para enseñar y, en consecuencia, para evaluar en momentos en que la sociedad le demanda a la educación egresados universitarios creativos, autónomos, capaces de tomar decisiones y de enfrentarse a nuevos y variados desafíos. ¿Estamos colaborando desde nuestras prácticas docentes en la formación de las nuevas competencias¹ que la sociedad del siglo XXI exige para sus ciudadanos en general y para los egresados universitarios en particular? ¿Estamos usando sistemas de evaluación que nos permiten valorar adecuadamente estas competencias?

Las reflexiones y propuestas que se presentan en este artículo tienen el propósito de abordar la evaluación de aula como un proceso continuo y formativo, que se encuentra integrado a la situación de acción didáctica y donde las funciones de diagnóstico y retroalimentación se encuentran jerarquizadas. Este abordaje de la evaluación, poco frecuente en la enseñanza superior, se postula como imprescindible si se pretende lograr que los estudiantes desarrollen aprendizajes profundos y duraderos.

Los sistemas y los instrumentos de evaluación deberían pasar a ser el centro de las preocupaciones de las instituciones universitarias en el momento actual. «En la universidad los modos de evaluación son, a menudo, misteriosos para los estudiantes y no mucho mejores para los profesores, que frecuentemente consideran la evaluación como separada del proceso de enseñanza y de aprendizaje; algo sobre lo que pensar una vez que el currículum ha sido diseñado y han finalizado los planes para su entrega» (Brown, 2007:23).

Los tradicionales métodos de evaluación no son lo suficientemente eficaces como para recoger la información que necesitamos a fin de acreditar el grado de adquisición de las competencias deseadas en las distintas carreras. Es necesario por lo tanto buscar nuevas estrategias que nos permitan actuar con flexibilidad frente a las situaciones cambiantes del mundo universitario de hoy.

En el Informe Mundial de la UNESCO «Hacia las sociedades del conocimiento» (2005) se plantea que «[L]os cambios radicales provocados por la tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías– han creado de hecho una nueva dinámica, porque desde mediados del siglo XX la formación de las personas y los grupos, así como los adelantos científicos y técnicos y las expresiones culturales, están en constante evolución, sobre todo hacia una interdependencia cada vez mayor» (5).

Las sociedades del conocimiento exigen que las instituciones educativas, en particular las universidades, emitan claras señales de que se están ocupando de favorecer en sus estudiantes, futuros egresados, las competencias que necesitan para apropiarse y generar conocimiento de manera autónoma y creativa. «Cada vez se generaliza más la idea de que la finalidad principal de las instituciones educativas es la de «enseñar a pensar». Constituye un gran desafío para los docentes crear ambientes de aprendizajes potentes y

1 En este artículo se utiliza el término «competencia» en un sentido amplio. Profundizar en la discusión de las distintas posturas o tendencias que hoy en día abundan en el discurso educativo acerca de esta temática, excede los objetivos planteados.

generativos para que los estudiantes puedan comprender contenidos relevantes en forma significativa y simultáneamente desarrollar competencias adecuadas para la resolución de problemas» (Leymoní y Pedrana, 2003).

Las universidades se han convertido, en las últimas décadas, en las principales depositarias de múltiples demandas y expectativas originadas en los ámbitos de la economía, la política, la sociedad y la cultura. Se reconoce en la educación superior un resorte para el cumplimiento de los objetivos de producir los conocimientos y técnicas necesarios para el desarrollo de un país.

Ya en el año 1998 la UNESCO planteaba en sus documentos la importancia estratégica del saber para el desarrollo de las naciones. Los escenarios futuros estarán impregnados por una acelerada creación y aplicación de los conocimientos. Todo esto realza el papel de la educación superior, depositaria de la mayor capacidad científica de la región latinoamericana y caribeña, para revertir creativamente la situación crítica de las economías de la región (1998a).

En este escenario cambiante, diverso y globalizado, los países menos desarrollados se enfrentan al desafío de insertarse de manera competitiva en un planeta en el cual, si bien las desigualdades económicas son evidentes, también se generan permanentemente oportunidades posibles de encarar con éxito desde la innovación y la investigación.

El papel preponderante del conocimiento en las sociedades actuales nos permite pensar que propiciar el desarrollo del potencial cognitivo de un país puede establecer la diferencia, tal como ha sucedido en los países del sudeste asiático y en la India, entre otros. Esto exige egresados universitarios formados en el desarrollo de competencias que les permitan resolver colaborativa y creativamente los problemas que se presenten en la práctica profesional. «En nuestros días la enseñanza superior se considera una institución destinada no sólo a ampliar conocimientos y a formar a los jóvenes, sino también a difundir y a aplicar esos conocimientos» (UNESCO, 1998b).

Los esfuerzos formativos de la universidad, así como su desarrollo académico e investigativo, deberían estar orientados en ese sentido. Muchas universidades latinoamericanas han iniciado ya el camino de la innovación curricular. En nuestro país, si bien existen aislados y tímidos emprendimientos en esa dirección, es urgente encarar la revisión de los principios didáctico-pedagógicos en los cuales se sustenta la currícula universitaria.

LA NECESIDAD DE UNA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA

En un marco tan complejo como el antes planteado, es necesario otorgar un espacio para reflexionar sobre la didáctica universitaria como ciencia orientadora de las prácticas docentes. En primer lugar, nos interesa precisar algunos aspectos que habitualmente dan lugar a ciertas imprecisiones de orden epistemológico.

La enseñanza, objeto de estudio de la didáctica, es un proceso intencional desde el cual se potencian procesos tales como la socialización, el desarrollo personal y la profesionalización. La didáctica es una disciplina a la vez teórica, histórica y política. Es teórica pues recoge y se desarrolla según una concepción determinada de educación; es histórica ya que responde a un determinado momento histórico, concreto; y es política porque se encuadra en un proyecto de país, de sociedad (Fiore & Leymoní, 2007).

Desde nuestra perspectiva, la didáctica constituye la guía imprescindible para orientar la acción didáctica del docente. Coincidimos con Damariz Díaz (1999) en afirmar que la carencia de una didáctica universitaria como teoría y práctica se evidencia en una simplificación del ser y del hacer del profesor universitario, quien generalmente reduce su papel de enseñante al de simple trasmisor de información. Si bien este rol está cambiando, o por lo menos se está comenzando a reflexionar sobre él, aún es posible escuchar con frecuencia que, para saber enseñar en la universidad, es suficiente con saber la disciplina a enseñar: «quien sabe, sabe enseñar».

Una nueva visión de la enseñanza universitaria trae cambios en la dirección de «una enseñanza más centrada en el aprendizaje que en el profesor como trasmisor de información: menos horas lectivas, más trabajo y estudio independiente del alumno, evaluación de competencias sin limitarnos a los exámenes más convencionales de conocimiento» (Morales Vallejo, 2008:19).

En la mayoría de las universidades del mundo entero, los profesores no están especialmente formados para enseñar. A los efectos de abordar dicha problemática, en muchas universidades se ha comenzado a implementar programas especialmente pensados para mejorar la calidad de la enseñanza superior. Incluso es posible constatar hoy en día el desarrollo de verdaderas carreras en docencia universitaria. Estos esfuerzos pocas veces contemplan el papel de la didáctica como ciencia básica del docente y, cuando ella está presente, su enfoque es esencialmente instrumentalista, asociándose a metodologías o técnicas para enseñar donde los procesos de reflexión sobre las teorías didácticas están prácticamente ausentes.

Al respecto, Francisco Imbernón señala que es necesario «buscar nuevos referentes que nos permitan una nueva organización y una nueva metodología de trabajo en la educación, ya que la que ha estado en funcionamiento durante tantos años, aunque fuera útil en una época, hoy día resulta obsoleta» (2002: 7).

Enseñar en la universidad, al igual que en los otros niveles del sistema educativo, implica reflexión permanente sobre las intencionalidades de los objetivos curriculares, las complejas interacciones culturales y sociales que se producen en el aula, los procesos de pensamiento que se pretende promover, los recursos, el tiempo pedagógico, la pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares así como su selección, jerarquización y secuenciación. La didáctica proporciona una guía y un sustento teórico para reflexionar sobre estas cuestiones.

A su vez, las respuestas a las tradicionales preguntas de la didáctica «¿qué, para qué, cómo enseñar?» y, en consecuencia, «¿qué, para qué, cómo evaluar?» han cambiado en forma radical. La propuesta didáctica de la universidad debe contemplar la heterogeneidad del estudiantado de hoy incorporando estrategias de enseñanza que habiliten el desarrollo máximo de las potencialidades de cada estudiante y su capacidad para gestionar su propio aprendizaje, no sólo dentro de la universidad sino durante el transcurso de su carrera profesional.

Obviamente la tarea del docente universitario se vuelve más compleja. Debe superar su condición de enseñante intuitivo, cuyo rol está centrado en la transmisión de información para pasar a desempeñar un papel de formador, responsable de la calidad del aprendizaje de sus estudiantes. Desde esta perspectiva se concibe al profesor universitario como un docente preocupado por brindar al estudiantado oportunidades y herramientas conceptuales y procedimentales para construir nuevos conocimientos a partir de sus aprendizajes previos. Esta clase de docente pretende que los estudiantes logren aplicar,

extrapolar y generalizar los nuevos conocimientos a situaciones que se originan en la vida profesional. El contenido disciplinar se presenta a través de un conjunto variado de estrategias de enseñanza basadas en ejemplos, metáforas, analogías, demostraciones, simulaciones, etc.

Antonio Bolívar y Katia Caballero (2008:4) plantean que «la excelencia en la enseñanza no abarca exclusivamente la actuación individual en el aula, sino que también engloba el aporte del profesorado en el diseño, desarrollo, innovación y evaluación del currículo en su conjunto». Es necesario, pues, que el profesor recurra a herramientas de planificación y diseño de situaciones de enseñanza no tradicionales que involucren no sólo la presentación de los contenidos disciplinares relevantes, pertinentes y contextualizados en relación a las metas de la carrera, sino también procesos de reflexión metacognitiva que exijan del estudiante una necesaria postura comprometida frente a su propio aprendizaje.

Ken Bain (2007:97), en un estudio sobre buenas prácticas docentes en la universidad, señala que los mejores profesores son aquellos capaces de generar un aprendizaje en profundidad entendiendo por tal una influencia duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente. «Las prácticas de los mejores profesores descansan en una sólida base de ideas fundamentales sobre la naturaleza y el significado del aprendizaje.»

Un aprendizaje de excelencia es aquél que consigue desarrollar intelectual y personalmente al alumno. El autor entiende por «desarrollo intelectual» la comprensión de una buena cantidad de conceptos de una disciplina, aprender cómo aprender dicha disciplina, razonar a partir de evidencias, usar muchos conceptos abstractos, mantener conversaciones sobre estos conceptos, incluso escribir sobre ellos, plantear preguntas sofisticadas, tener el hábito de usar las capacidades mencionadas anteriormente. A su vez, el «desarrollo personal» consiste en comprenderse a uno mismo (la propia historia personal, las emociones, las capacidades, el temperamento, las limitaciones, los prejuicios) y lo que significa ser un humano, manifestar responsabilidad para con uno mismo y para con los demás, incluido el desarrollo moral, la capacidad de tener compasión, la capacidad de entender y utilizar las propias emociones.

LA ENSEÑANZA Y LA EVALUACIÓN VAN DE LA MANO

Lo expresado antes implica que también la evaluación debe ser pensada desde una nueva perspectiva. En los últimos años, la evaluación se ha convertido en una línea de investigación didáctica prioritaria, en permanente crecimiento, lo cual ha proporcionado interesantes desarrollos sobre aspectos teóricos y prácticos.

Las nuevas propuestas conciben la evaluación formando parte de la situación de acción didáctica, dentro de la cual se interrelacionan la enseñanza del docente y el aprendizaje de los estudiantes. No se trata de un componente que se incorpora al final del proceso de aprendizaje para valorarlo, sino que es una parte esencial del propio proceso de enseñanza. Por lo tanto la evaluación constituye una pieza clave para mejorar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de competencias específicas para la profesión. La evaluación es, en consecuencia, una actividad valorativa continua que se produce en el marco de los procesos que ocurren en el aula y donde intervienen todos los actores involucrados en éstos. Dentro del contexto del aula las funciones asignadas a la evaluación se pueden resumir de la manera siguiente:

- a. La evaluación permite recoger información sobre el impacto de la enseñanza desarrollada, la cual es útil tanto a los docentes, a los estudiantes como a los diseñadores de currículo, a los efectos de la mejora de la propuesta didáctica planteada.
- b. La evaluación ayuda a los estudiantes a realizar el seguimiento de sus avances en la comprensión y en la adquisición y desarrollo de habilidades, a través de la retroalimentación proporcionada por el docente y de la autoevaluación desarrollada por el propio estudiante.
- c. La evaluación tiene una dimensión social que posibilita el reconocimiento de los aprendizajes y su acreditación frente a la sociedad.

Independientemente de sus objetivos, la evaluación abarca tres dimensiones, a saber: un *modelo o marco referencial* de cómo los estudiantes representan su saber y desarrollan su competencia en el área a evaluar; las *tareas o actividades de evaluación* que permiten observar el desempeño de los estudiantes; y un *método de interpretación* de las evidencias recogidas. Estos tres aspectos (cognición, observación e interpretación) deben estar debidamente conectados, ser coherentes entre sí, o se corre el riesgo de obtener inferencias poco significativas, incluso erróneas.

La evaluación es concebida, desde nuevos enfoques, como una estrategia de enseñanza propuesta por el profesor para favorecer el aprendizaje del estudiante. La tarea del profesor no es simplemente constatar en qué medida los estudiantes han incorporado los contenidos curriculares prescritos por la institución y acreditar socialmente los mismos, sino que la evaluación le permite incidir directamente en la propuesta curricular. También estos enfoques de la evaluación habilitan a promover en los estudiantes el hábito y la experticia en la autoevaluación, forma verdadera de crecer como profesional y como ciudadano una vez abandonadas las aulas de la universidad. Es decir que la evaluación y el aprendizaje son dos caras de la misma moneda.

Siguiendo las conclusiones del estudio de Bain, afirmamos que los buenos profesores utilizan la evaluación para *ayudar a aprender*, no sólo para clasificar y jerarquizar los esfuerzos y el aprendizaje de los estudiantes: la calificación y la evaluación se centran en el aprendizaje y no en el rendimiento. Los buenos profesores estudiados por Bain manejan, con respecto a la evaluación, las siguientes dos ideas:

1. El asunto más importante es el diseño de los objetivos de aprendizaje que servirán para guiar la evaluación y, en consecuencia, el progreso del aprendizaje de los estudiantes.
2. Los exámenes son una extensión del tipo de trabajo que ya se está haciendo en el curso: los profesores preparan a sus estudiantes para que hagan determinados tipos de trabajo intelectual, no para que sean buenos salvando exámenes.

La planificación del docente debería guiarse por preguntas tales como:

- ¿Qué es lo esencial que mis estudiantes deben aprender a partir de mi curso? ¿Cuáles son las metas de mi curso?
- ¿Qué tipo de tareas les voy a proponer para ayudarlos a alcanzar tales metas?
- ¿Cómo me daré cuenta, y cómo se darán cuenta ellos, del grado en que han avanzado hacia las metas propuestas?

La última pregunta enfoca el problema de los instrumentos de evaluación y la forma cómo el profesor la aborde será orientadora de toda su acción didáctica. En la medida en que la evaluación se ha ido enfocando desde el aprendizaje, se ha vuelto cada vez más sofisticada. No es suficiente con elaborar instrumentos de evaluación que simplemente constaten si los estudiantes han memorizado ciertas informaciones importantes: es necesario elaborar actividades de enseñanza que apunten a evaluar el grado de comprensión alcanzado, el razonamiento desarrollado y el uso de la información aprendida: se trata de «actividades de enseñanza-evaluación».

Grahan Gibbs señala que «La evaluación es un modo excelente de hacer que los estudiantes empleen tiempo en sus tareas» (2007:05). Este tipo de evaluación, de características formativas, se ha dado en llamar «valoración diagnóstica continua», expresión que da cuenta de la intencionalidad del proceso de evaluación. Para que la evaluación supere las tradicionales funciones sociales de acreditación y selección y pase a desempeñar su función pedagógica, formativa y de mejora del aprendizaje, debe ser percibida por los estudiantes como un verdadero instrumento de ayuda a la comprensión de los temas en cuestión. «La primera característica que ha de tener una evaluación que pretende favorecer el aprendizaje es que pueda ser percibida por los estudiantes como una ayuda real, generadora de expectativas positivas. Pero el problema didáctico que se nos plantea a los profesores es el de cómo conseguir que esta expectativa se cumpla, es decir, que la evaluación promueva que se aprenda más y mejor y, además, encontrar placer en ello» (Sanmartí 2005:419).

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENE EL PROCESO DE VALORACIÓN CONTINUA?

«Cuando el propósito de la enseñanza es la comprensión, el proceso de evaluación debe ser algo más que una simple estimación: debe contribuir significativamente al aprendizaje» (Blythe, 1999:107). Los dos componentes básicos de la valoración diagnóstica continua, los criterios de evaluación y la retroalimentación, aseguran esta contribución.

Los *criterios de evaluación* deben ser clara y explícitamente anunciados a los estudiantes al comienzo de la unidad didáctica que se va a enseñar. Es posible negociar con los estudiantes estos criterios o, por lo menos, hacerlos objeto de consulta y de opinión. Esto colabora a volverlos más significativos para los estudiantes, ya que el propio proceso de discusión de los criterios constituye una instancia de aprendizaje. A su vez, los criterios deben ser pertinentes y públicos: deben estar estrechamente relacionados con las metas del curso, o de la unidad didáctica, y además deben ser conocidos y comprendidos por todos los estudiantes.

La *retroalimentación* debe estar contemplada dentro de la planificación general del docente de modo de ser realizada en forma frecuente. Sin embargo, la dinámica del aula puede admitir o necesitar una retroalimentación más informal, tal como pueden ser los comentarios a las intervenciones espontáneas de los estudiantes durante el desarrollo de una actividad. Es necesario que la retroalimentación brinde información a los estudiantes sobre sus desempeños actuales, pero también sobre cómo es posible mejorar los futuros. Para el docente es una excelente fuente de información para mejorar su práctica y su planificación cuando la retroalimentación proviene de variadas perspectivas: estudiantes, otros colegas, supervisor, él mismo.

Para desarrollar una valoración con las características antes mencionadas, el profesor necesita crear un clima propicio para aprender donde el estudiante sienta confianza y seguridad y disponga del tiempo necesario para el análisis, la reflexión y la discusión de las propuestas de «enseñanza–evaluación» con sus pares y con el profesor. Los estudiantes desarrollan aprendizajes más profundos y duraderos cuando se les proporciona la oportunidad de autorregular su propio proceso. El trabajo colaborativo, el intercambio con sus pares, la posibilidad de recibir retroalimentación constante por parte del profesor, son aspectos determinantes en el logro de aprendizajes de calidad.

A su vez, el profesor debe asumir que lo más importante no es determinar quiénes aprueban y quiénes «pierden» sino lograr que la mayoría de los estudiantes sean capaces de alcanzar la mayoría de las metas del curso. Esto implica que las actividades de «enseñanza–evaluación» estén focalizadas en el proceso de enseñanza y no en el producto final. Es por eso que entendemos que todas las propuestas de enseñanza son, también, actividades de evaluación.

Una valoración continua justa y equitativa exige evaluar un amplio espectro de dimensiones presentes en una enseñanza de calidad: aspectos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales. Para desarrollar una evaluación de estas características el profesor necesita romper con sus concepciones sobre las actividades de evaluación como complejos ejercicios de repetición memorística y rutinaria. Éstas son concepciones que han sido incorporadas a partir de su propia experiencia como estudiante y son muy difíciles de remover, precisamente debido a su origen en las vivencias personales. Al elaborar las actividades de evaluación es necesario colocar la mirada vigilante y crítica sobre los procesos de pensamiento que necesita desencadenar el estudiante para poder realizar la actividad.

La evaluación de carácter formativo se encuentra presente en el discurso de muchas propuestas curriculares, tanto en la enseñanza media como en la superior. Sin embargo, suele apreciarse con mucha frecuencia la enorme, muchas veces insalvable distancia entre la teoría y la práctica. Es frecuente encontrar dentro de los propósitos de los cursos aquellos referidos a desarrollar estudiantes críticos, creativos y autónomos. Sin embargo, el análisis de los sistemas de evaluación empleados nos conduce a la constatación de que no siempre se encuentran habilitados los procedimientos necesarios para recoger evidencias de creatividad, imaginación, toma de decisiones, etc.

Por otra parte los estudiantes están fundamentalmente interesados en los contenidos transmitidos en los mensajes institucionales sobre las evaluaciones. En un estudio realizado por Custodio, citado por Neus Sanmartí y Graciela Alimenti (2004), se concluye que los estudiantes perciben lo que hay que aprender no tanto por lo que plantean los profesores en sus clases sino por lo que se les pregunta en los exámenes.

¿ES POSIBLE EVALUAR EL APRENDIZAJE DE NUESTROS ESTUDIANTES? ¿CÓMO HACERLO DE UNA FORMA EQUITATIVA Y JUSTA?

Siendo el aprendizaje un proceso interno, personal, que es «propiedad» de quien aprende, cabe preguntarse en qué medida será posible capturar ese proceso a través de una propuesta de evaluación. Entendemos que «si el docente diseña actividades de evaluación que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos a una

importante gama de situaciones que vayan desde lo rutinario a lo totalmente nuevo, será posible acercarse a una mejor comprensión de la naturaleza del proceso de construcción de nuevos significados que se está produciendo dentro de su sistema cognitivo» (Fiore & Leymoníé, 2007:161).

Cuando el propósito de la enseñanza es que los estudiantes hagan visible su aprendizaje, las propuestas de evaluación necesariamente tienen que desarrollarse a través de actividades donde sea posible usar los conocimientos y las habilidades incorporadas. En suma, las propuestas de evaluación deberán ir más allá de la simple valoración del rendimiento.

Basado en la sencilla pero potente idea de Howard Gardner (2000:137) de que «cuando una persona comprende algo –un concepto, una técnica, una teoría o un ámbito de conocimiento– lo puede aplicar de forma apropiada en una nueva situación», es posible construir actividades de enseñanza-evaluación, a las cuales ya nos hemos referido anteriormente.

Estas actividades proporcionan a los estudiantes la oportunidad de integrar conocimientos y habilidades muchas veces adquiridas en forma fragmentaria a partir de las clases, los libros, los distintos recursos usados por el profesor, las vivencias personales. Tina Blythe designa estas actividades como «desempeños de comprensión» y plantea que ellos exigen que los estudiantes vayan «más allá de la información dada con el propósito de crear algo nuevo reconfigurado, expandiendo y aplicando lo que ya saben, así como extrapolando y construyendo a partir de esos conocimientos» (88).

Se trata de acciones que se les pide realizar a los estudiantes para desarrollar y demostrar su comprensión. Son actividades con distintos grados de complejidad que les proporcionan la oportunidad de aplicar sus conocimientos en una amplia variedad de situaciones reales y que exigen que hagan visible su pensamiento movilizándolo conocimientos que van más allá de los simplemente rutinarios y memorísticos.

Enfrentados al desafío de desarrollar este tipo de actividades, los estudiantes tienen que justificar, buscar evidencias, comprobar, predecir, plantear hipótesis presentando sus reflexiones y comentarios bajo diversas formas comunicativas, ya sea en forma oral o escrita. «Aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad creciente y a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas» (Leymoníé, 2006:62).

Considerando que la comprensión presenta una naturaleza multidimensional, proponemos organizar las actividades de enseñanza-evaluación según niveles crecientes de complejidad y autonomía, en forma correspondiente a las distintas dimensiones de la comprensión. Estas actividades son la esencia del desarrollo de la comprensión, entendida como uso flexible del conocimiento.

Verónica Boix-Mansilla y Gardner (1999:239-40) caracterizan cuatro niveles prototípicos de la comprensión: ingenua, de principiante, de aprendiz y de maestría.

La *comprensión ingenua* esta basada en un conocimiento intuitivo de la realidad originado en la información directamente disponible. En este nivel de comprensión hay poca reflexión sobre las formas que adquiere el conocimiento y su comunicación y se establecen con dificultad, o no se establecen, conexiones entre lo aprendido en el aula y la vida cotidiana o profesional.

La *comprensión del novato* o *principiante* está predominantemente basada en los rituales de la escolarización. Es decir que los principiantes pueden conectar conceptos o ideas

de la disciplina estudiada, de una forma mecánica, casi memorística. La validación de conocimiento está dada por la autoridad del docente o del libro de texto.

La *comprensión del aprendiz* permite un uso flexible de los conocimientos y formas de pensamiento de la disciplina. El aprendiz percibe que la construcción del conocimiento es una tarea de cierto grado de complejidad, que sigue ciertas reglas y procedimientos propios de la disciplina. El novato, si recibe el apoyo adecuado, es capaz de percibir los vínculos entre el conocimiento adquirido en el contexto educativo y la vida real valorando las consecuencias de su uso. En este nivel de comprensión, el estudiante puede expresar y comunicar flexiblemente sus conocimientos.

El nivel de *comprensión de maestría o experto* muestra integración, creatividad y manejo de espíritu crítico. En este nivel los estudiantes pueden reinterpretar el mundo que los rodea usando los conocimientos adquiridos y son capaces de manejarse con flexibilidad entre las distintas dimensiones del conocimiento disciplinar. Por ejemplo, pueden asociar los criterios de construcción y validación del conocimiento en una disciplina con la naturaleza de su objeto de estudio o con los procedimientos de investigación en ese dominio disciplinar.

Al planificar las tareas de enseñanza-evaluación, basadas en desempeños de comprensión, conviene recordar los niveles de comprensión antes mencionados.

Al comienzo de cada unidad didáctica, incluso al comienzo de cada clase, proponemos plantear a los estudiantes *actividades preliminares o de exploración*. El objetivo de estas actividades es poner en contacto a los estudiantes con el nuevo tema estimulando la explicitación de sus ideas previas (válidas o erróneas) acerca del mismo y a la vez diagnosticar el nivel de comprensión sobre la disciplina en cuestión. Es una buena oportunidad para que el docente pueda valorar intereses, expectativas, actitudes, disposiciones y, a su vez, conectar a los mismos los temas a estudiar.

Posteriormente aparecen las *actividades guiadas*, las que constituyen el centro de la planificación docente. Planificar y diseñar cuidadosamente estas actividades es la clave de una gran parte del éxito de la tarea del docente en su propósito de promover aprendizajes profundos en sus estudiantes. A través de estas actividades, presentadas en grados crecientes de complejidad y autonomía, los estudiantes tendrán la oportunidad de utilizar sus ideas, conceptos y diferentes formas de indagación jerarquizados y seleccionados por el docente según las considere centrales para las metas de su curso. En esta etapa, que suele ser la que abarca más tiempo lectivo, es importante que el docente explicitamente el por qué de los contenidos a enseñar para que los estudiantes le den significado a su aprendizaje.

Las actividades guiadas exigen retroalimentación permanente, tanto por parte del docente como de los propios estudiantes, así como instancias de autoevaluación por parte de éstos. La retroalimentación permite que el docente acompañe el proceso y diagnostique en forma continua el recorrido de cada estudiante, redireccionando su acción didáctica cuando lo considere necesario.

Finalmente, las actividades más complejas y autónomas son las *actividades de síntesis*. Estas actividades tienen el propósito de exponer resultados y a través de ellas los estudiantes tienen oportunidad de mostrar el grado en que han alcanzado las metas establecidas por el docente.

¿CÓMO VALORAR Y ACREDITAR (CALIFICAR) DESEMPEÑOS COMPLEJOS?

En la medida en que la propuesta didáctica avanza hacia el desarrollo de actividades que ponen en juego desempeños complejos donde los estudiantes tienen que mostrar comprensión, es decir explicar, justificar, predecir, aplicar conocimientos en situaciones nuevas, criticar, imaginar soluciones para contextos reales, tomar decisiones fundamentadas, etc., ha sido necesario elaborar nuevos instrumentos de evaluación. Actualmente existen varias herramientas probadas suficientemente, disponibles en la bibliografía. Entre ellas las *listas de cotejo* y las *rúbricas* o *matrices* son herramientas flexibles, con gran potencialidad didáctica, cuyo uso se halla muy difundido en la enseñanza superior.

Las *listas de cotejo* consisten en una serie de aspectos relativos a una determinada actividad que se considera interesante tener en cuenta. Dado que la lista de cotejo está concebida como un instrumento de chequeo o verificación, permite constatar la presencia o ausencia de los aspectos a valorar. También se suelen incorporar estados intermedios con el fin de hacerlas más explícitas. Estos aspectos pueden ser contenidos conceptuales o fácticos, habilidades, procedimientos, conductas, actitudes, etc. Este tipo de instrumento es útil para registrar datos que faciliten posteriormente la retroalimentación hacia el estudiante y hacia la enseñanza. Según el propósito que se le asigne puede ser útil tanto para realizar evaluaciones cualitativas, como cuantitativas. El número y detalle de los aspectos a valorar determina el grado de profundidad y precisión de los datos a obtener. Por ello, las listas de cotejo poseen un amplio rango de aplicaciones y pueden ser fácilmente adaptadas a diversas situaciones y propósitos.

Las listas de cotejo se organizan como tablas de doble entrada ya que poseen, como mínimo, dos dimensiones: los aspectos o indicadores y el rango de valoraciones (puntajes, notas, conceptos, etc.). A continuación presentamos el ejemplo de una lista de cotejo usada por un profesor de prácticos de laboratorio, para valorar las actitudes de un estudiante durante las clases. A cada aspecto (o indicador) le corresponde tres estados posibles: está logrado, está en proceso, está ausente. Esta lista de cotejo es útil como una herramienta de retroalimentación del proceso ya que sus resultados permiten tomar acciones de mejora durante el curso práctico.

ASPECTOS A OBSERVAR	LOGRADO	EN PROCESO	AUSENTE
Se interesa por el trabajo en equipo	a		
Respeto las normas de seguridad			a
Se relaciona adecuadamente con los compañeros		a	
Respeto las ideas y opiniones de los demás			a
Está atento al trabajo del grupo		a	
Participa en forma voluntaria y espontánea	a		
Toma notas mientras trabaja			a
Es claro en sus exposiciones orales			a
Aporta nuevas ideas y materiales al grupo		a	
Cuestiona y se pregunta acerca de los planteos del docente y del texto	a		
Denota curiosidad e iniciativa por ir más allá de lo que se le ofrece	a		

Un análisis de esta lista, que el docente fue completando durante varias instancias de observación en el laboratorio, permite inferir que se trata de un estudiante interesado, cuestionador y con posibilidades de avanzar autónomamente en las tareas, al cual hay que apoyar en los aspectos de la comunicación oral y escrita así como en el relacionamiento con los demás y con los materiales de trabajo.

Por su parte, las *matrices* o *rúbricas* son también tablas de doble entrada que describen variados niveles de calidad de una tarea específica y que apoyan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior. En general se utilizan para valorar tareas de un alto grado de complejidad y autonomía, por ejemplo, proyectos, portafolios, ensayos, monografías o presentaciones orales. Pueden ser usadas para valorar trabajos individuales, pero también tienen gran potencia para la valoración de trabajos grupales. Si bien se han desarrollado diversos tipos de matrices, todas tienen en común:

- a. un listado de *aspectos* que se quieren evaluar respecto a la tarea.
- b. *descripciones* de estos aspectos en varios *niveles de calidad*.

Desde lo formal, se distinguen dos tipos de matrices, las *holísticas* y las *analíticas*. Las matrices holísticas se suelen utilizar cuando la tarea a evaluar admite errores o imprecisiones que no alteran su buena calidad. Las tareas posibles de evaluar con matrices holísticas son aquellas que se centran en procesos unidimensionales de los cuales el docente quiere tener una idea general, global. Se suelen usar cuando el propósito de la valoración es por su naturaleza sumativo y brindan escasa información para la retroalimentación.

A continuación se propone un ejemplo de matriz holística para valorar la resolución de un problema:

NIVEL DE DESEMPEÑO	DESCRIPCIONES
3	Se demuestra una comprensión profunda de la situación. La estrategia propuesta para abordar el problema es razonable y conduce a una solución adecuada. La fundamentación es clara y coherente, está bien desarrollada y no contiene errores.
2	Hay una comprensión clara de la situación y la estrategia propuesta para abordar el problema es razonable pero está incompleta. Puede conducir a una solución inadecuada. La fundamentación es plausible, pero le falta profundidad de análisis y desarrollo. No hay errores.
1	Se evidencia una comprensión escasa de la situación y la estrategia planeada no es la más adecuada para resolver el problema. La fundamentación es conceptualmente escasa, se detectan algunos errores.
0	La estrategia propuesta es totalmente inadecuada.

Las matrices analíticas se usan cuando el propósito de la evaluación es esencialmente formativo, ya que este tipo de matrices brinda gran cantidad de información para la retroalimentación. Esto permite crear un buen perfil de las fortalezas y debilidades que se evidencian en el desempeño de la actividad propuesta con el fin de diseñar juntos, estudiantes y docente, un adecuado «plan de mejora».

Las matrices analíticas tienen tres componentes: los *aspectos* o *dimensiones* a valorar, los *niveles de desempeño* y las *descripciones*.

Las dimensiones o aspectos a evaluar constituyen el marco referencial de la evaluación pensada por el docente: «lo que importa evaluar». Se presentan en la primera columna de la tabla.

Los niveles de desempeño son categorías que se presentan en gradiente. Es razonable elaborar cuatro categorías pensando en «modelos» de trabajos para cada una, conceptualizándolos de la siguiente forma: SI (trabajo ampliamente logrado, superando el esperado); SI, PERO... (trabajo logrado, pero que presenta algunas pequeñas debilidades); NO, PERO... (trabajo que no está totalmente logrado pero presenta algunas fortalezas); NO (trabajo no logrado). Estas categorías pueden ser denominadas como juicios de valor (excelente, muy bueno, bueno, a revisar), o como números o letras (4, 3, 2, 1 ó D, C, B, A) y se colocan en la primera fila de la tabla.

Las descripciones son breves explicaciones de los logros que se esperan para cada aspecto evaluado en cada una de las categorías. Se ubican en las celdas de la tabla.

A modo de ejemplo presentamos una matriz para valorar un informe²:

ASPECTO A VALORAR	EXCELENTE 4	MUY BUENO 3	ACEPTABLE 2	A REVISAR 1
INTRODUCCIÓN	Presenta los objetivos de forma clara y concisa. Se evidencia análisis y reflexión respecto a las fuentes de referencia.	Presenta los objetivos clara y concisamente, pero no hay evidencias de análisis y reflexión.	La presentación de los objetivos es poco clara y tiene algunos errores menores.	Hay evidencias de falta de comprensión de los objetivos del trabajo.
PROCEDIMIENTO	Muestra un manejo apropiado, completo y fundamentado de los materiales y procedimientos del trabajo.	Muestra un manejo apropiado y completo pero no fundamenta.	Lista los materiales y describe el procedimiento. Omite detalles.	Señala algunos materiales. Tiene errores graves en el procedimiento.
RESULTADOS	Los resultados están muy bien organizados, claramente presentados en la forma adecuada y están completos.	Los resultados están muy bien organizados y están completos.	Los resultados están completos, pero presentan cierta desorganización.	Los resultados están incompletos.
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	El análisis de los resultados está bien desarrollado y se complementa con información adicional a la discutida en la clase.	El análisis de los resultados está bien desarrollado y completo de acuerdo a lo discutido en la clase.	El análisis de los resultados presenta carencias.	No hay análisis de resultados, sino mera descripción.
CONCLUSIONES	La elaboración de las conclusiones evidencia una comprensión profunda de la situación estudiada. Presenta proyecciones de futuras aplicaciones del trabajo.	La elaboración de las conclusiones presenta integración de los contenidos trabajados y sugerencias de proyecciones futuras.	Se presentan algunas conclusiones, no integradas. No se proyectan aplicaciones.	No se presentan conclusiones.

2 Adaptado de Hermida (en Fiore y Leymoní, 2007:188)

Heidi Goodrich (2001) señala algunas ventajas que brinda el uso de matrices para enseñar-evaluar:

- Son fáciles de usar y su contenido es fácil de explicar: tienen un significado inmediato tanto para los docentes como para los estudiantes, son concisas e inteligibles.
- Clarifican las expectativas de los docentes. Tradicionalmente, los docentes hemos guardado los criterios y los estándares en privado, incluso las respuestas de las pruebas de evaluación suelen ser secretas.
- Proveen a los estudiantes buena información con retroalimentación más informativa sobre sus fortalezas y sobre aquellas áreas que necesitan ser mejoradas.
- Favorecen el aprendizaje, la comprensión, el pensamiento y el desarrollo de habilidades. Los estudiantes pueden internalizar los criterios que contienen las matrices y desarrollar una comprensión profunda sobre qué significa la tarea propuesta.

Para finalizar las reflexiones vertidas en este artículo, queremos compartir algunas ilustrativas palabras de Sanmartí y Alimenti: «cambiar la evaluación implica cambiar toda la actividad de enseñanza: qué se enseña, qué actividades se realizan, en qué orden, cómo se organiza la clase, cómo se atiende la diversidad de los estudiantes, cómo nos relacionamos con ellos; es decir, cambiar la forma de concebir la ciencia, el aprendizaje, la enseñanza y los valores asociados. Por eso Perrenoud (1993) tituló uno de sus artículos con la frase: 'No toquéis mi evaluación'».

BIBLIOGRAFÍA

- BAIN, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV, 2007.
- BLYTHE, Tina. *La enseñanza para la comprensión*. Barcelona: Paidós, 1999.
- BOIX-MANSILLA, Verónica y GARDNER, Howard. «¿Cuáles son las cualidades de la comprensión?» en STONE WISKE, Martha (ed.) *Enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 1999. pp. 215-257.
- BOLÍVAR, Antonio y CABALLERO, Katia. «Cómo hacer visible la excelencia en la enseñanza universitaria» en *Revista Iberoamericana de Educación* n.46/8, 2008.
- BROWN, Sally. «Estrategias institucionales en evaluación» en BROWN, Sally y GLASNER, Angela (eds.) *Evaluación en la Universidad*. Narcea: Madrid, 2007.
- FIGUEROA, Eduardo y LEYMONIÉ, Julia. *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro, 2007. pp. 23-34.
- GARDNER, Howard. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2000.
- GIBBS, Grahah. «Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje» en BROWN, Sally y GLASNER, Angela (eds.) *Evaluación en la Universidad*. Narcea: Madrid, 2007. pp. 61-76.
- GOODRICH, Heidi. «Understanding rubrics» en *Educational Leadership* vol.57 n.5, 2000. pp. 25-33.
- HERMIDA, Alicia «Los instrumentos de evaluación» en FIGUEROA, Eduardo y LEYMONIÉ, Julia (eds.) *Didáctica práctica para la enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. «Introducción: el nuevo desafío de la educación» en IMBERNÓN, Francisco (coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Grao, 2002.
- LEYMONIÉ, Julia. «Introducción al modelo de enseñanza para la comprensión» en RODRÍGUEZ, María Noel y SOUBIRÓN, Emy (eds.) *Algunas tendencias didácticas en la enseñanza de las Ciencias Naturales y Exactas*. Montevideo: UDELAR, 2006.
- y PEDRANA, Graciela. «Aprendiendo a enseñar para la comprensión en las Ciencias Agrarias» en *Congreso Latinoamericano de Educación Superior*, 18 al 20 de setiembre de 2003. Universidad Nacional de San Luis. Consultado el 16 de agosto de 2008 en http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_5_Investigacion_y_Produccion_Conocimiento/Leymonie_Saenz%20y%20Otros.pdf.
- MORALES VALLEJO, Pedro. «Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender» en PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.) *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. «Touche pas a mon evaluation! Pour approche systematique du changement» en *Mesure et evaluation en education* 16(1, 2), 1993. pp 107-132.
- SANMARTÍ, Neus y ALIMENTI, Graciela. «La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química» en *Revista de Educación Química*. 15 (2), 2004. pp. 120-128.
- UNESCO. *Conferencia Regional*, Santiago de Chile, 1998a.
- UNESCO. *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. «La educación superior y la investigación: Desafíos y oportunidades»*. París, 5-9 de octubre, 1998b.
- UNESCO. *Informe mundial «Hacia las sociedades del conocimiento»*. París: ediciones UNESCO, 2005.

INVESTIGACIÓN BÁSICA, APLICADA Y EVALUATIVA: CUESTIONES DE CAMPO E IMPLICANCIAS PARA URUGUAY

*Lidia Barboza Norbis**

Resumen. En este artículo se abordan cuatro cuestiones claves que contribuyen a situar los rasgos identitarios de la investigación educativa como principal instrumento de producción de conocimientos en el campo de las ciencias de la educación. Las cuestiones son las siguientes: 1) investigación educativa y su especificidad; 2) campo de investigación educativa: básica, aplicada y evaluativa; 3) modalidades de investigación educativa desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa y 4) investigación educativa en el Uruguay: su estado de desarrollo «embrionario» en el campo de las ciencias de la educación. Los fundamentos teóricos y metodológicos del artículo han sido elaborados a partir de la revisión de las obras de James H. McMillan y Sally Schumacher, Thomas D. Cook y Charles S. Reichardt y Robert E. Stake.

Palabras clave: ciencias de la educación, investigación educativa, metodología de la investigación educativa, modalidades de investigación educativa

INTRODUCCIÓN

Espero no sorprender al lector cuando sostengo que la bibliografía especializada en investigación educativa producida en nuestro país, donde sea que ella se desarrolle (universidades, institutos de investigación, centros de formación de docentes, etc.), se encuentra en estado embrionario. Los paradigmas, enfoques, perspectivas, diseños,

* Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Currículum y Evaluación y en Estrategia Nacional. Integra el equipo de trabajo de la División de Planificación y Desarrollo Estratégico Educativo de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa de ANEP-CODICEN. Prof. Adjunta del Departamento de Sociología y Economía de la Educación en Planificación Educativa en la Universidad de la República, profesora en la Universidad de Montevideo en Proyectos Educativos y de Diseño y asesora pedagógica en el Instituto Universitario BIOS.

métodos y técnicas de investigación educativa usualmente se consultan en manuales y bibliografía especializada del campo de las ciencias sociales. Este estado de situación parecería cerrar teóricamente muy bien cuando se parte de un axioma clásico que concibe a la educación como fenómeno social y por tanto inscripto en el campo de las ciencias sociales.

Este artículo intenta generar un aporte desde una perspectiva teórica y metodológica que sitúa a la investigación educativa en el campo de las ciencias de la educación¹ desde una visión complementaria a la anterior. El objetivo del artículo es discutir la especificidad que la misma adquiere como instrumento de construcción de conocimientos tanto para la elaboración de teorías educativas propias del mencionado campo como para la resolución de problemas educativos de distinto orden.

En esta búsqueda por intentar demarcar algún tipo de «especificidad» epistemológica pertinente del campo en cuestión, comenzaré por mencionar la teoría curricular². Cabe precisar la diferencia que hay entre la teoría curricular y la teoría pedagógica³. Esta última estudia a la escuela como un sistema global, a diferencia de la teoría curricular, que se encuentra más en el punto medio entre la reflexión y la acción de las instituciones educativas o entornos de aprendizaje, y los procesos cotidianos del proceso educativo, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la teoría pedagógica, por ejemplo la teoría pedagógica de Paulo Freire⁴, se podría identificar como una teoría de alto alcance (o gran teoría), en tanto la teoría curricular, por ejemplo la teoría curricular de Stenhouse (1998:9-30), se concebiría como una teoría de alcance medio (o teoría de rango medio). Por tanto, el estatus epistemológico de cada una de ellas parecería variar según el tipo y alcance del objeto de estudio. No obstante ambas compartirían, como lugar de residencia común, el campo de las ciencias de la educación, lo que las identifica como teorías de la educación de distinta naturaleza.

En síntesis, el estado de desarrollo del campo de las ciencias de la educación es embrionario y hasta débil y esta situación de falta de producciones científicas locales, específicamente en materia de investigación educativa, me ha animado a escribir este artículo.

-
- 1 Las ciencias de la educación constituyen un campo de conocimientos interdisciplinario que contribuye a analizar la realidad educativa de manera compleja, contribuyendo así a dar soluciones a los distintos problemas que atañen a la educación. Involucra el estudio, comprensión y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sean éstos formales, no formales o informales.
 - 2 Un currículo o currículum (en plural currícula) es el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los alumnos deben alcanzar en un determinado nivel educativo. La teoría curricular o teoría del currículo responde a las preguntas sobre qué se enseña en un currículum, por qué y para qué se enseña, cuándo se enseña y qué, cómo y cuándo se evalúa lo que se enseña.
 - 3 La conceptualización de la pedagogía como disciplina o como ciencia es un debate aún vigente. Existen autores que la definen como una disciplina, otros como un arte y otros como una ciencia de naturaleza propia y objeto específico de estudio, que son los sistemas educativos o las instituciones educativas, y no la educación en general.
 - 4 La teoría pedagógica de Paulo Freire (pedagogo brasileño, 1921-1997) se puede reconocer ya en su primera obra de 1967, *Educación como práctica de la libertad*. A consecuencia de su buena recepción, Freire fue convocado como profesor visitante en la Universidad de Harvard en 1969. En 1970 publicó *La pedagogía del oprimido*, segunda obra maestra donde consolida su teoría pedagógica.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y SU ESPECIFICIDAD

La educación, y específicamente el campo de las ciencias de la educación, se han constituido como campo de investigación interdisciplinar. Ha tomado prestados conceptos y teorías de la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias políticas, la economía, la filosofía, la pedagogía y otras ciencias y disciplinas. En los últimos treinta años, se han fortalecido algunas disciplinas como la planificación educativa y se han originado algunas nuevas como la evaluación y la informática educativa.

Desde el punto de vista epistemológico, teorías que emplean conceptos como cultura, rol, norma, estatus, poder, desarrollo humano, enseñanza, aprendizaje, inteligencia, autoestima, currículum, inclusión educativa, organización escolar y otros semejantes han sido resignificadas en las prácticas educativas y han dado origen a nuevos conceptos de carácter educativo generando, de este modo, «especificidad» en la producción de conocimientos en el campo de las ciencias de la educación.

Por ejemplo, cuando se aplicó el análisis económico a la educación, el concepto de «ganancia» fue sustituido por el de «coste-beneficio», lo que significa que no todos los resultados educativos pueden ser traducidos a términos monetarios. Otro ejemplo es el concepto de «educación como bien de inversión» y no como gasto, y la necesaria clarificación conceptual a la que ha dado lugar en el ámbito de la administración pública, ocupada de la distribución de los recursos financieros para la educación en casi todos los países de las culturas occidentales.

Similar proceso se ha producido a nivel metodológico, según McMillan y Schumacher:

La investigación educativa también ha tomado prestadas metodologías desarrolladas originalmente por las ciencias sociales. La psicología, sobre todo la medición, ha dominado la investigación educativa tradicionalmente y continúa ejerciendo una fuerte influencia. Los investigadores también valoran otras metodologías como los estudios sociológicos, la observación participante de la antropología, la investigación histórica y el análisis político (2005:27).

Estos autores sostienen que algunos de estos enfoques se aplican directamente a la educación, mientras que otros se modifican a la hora de investigar un problema educativo. No obstante, excepcionalmente llegan a quebrantar el significado que tenían en aquellas disciplinas de las que provienen. Por otra parte, el uso de diferentes conceptos y metodologías provenientes de distintas ciencias y disciplinas enriquece y amplía el conocimiento basado en la investigación educativa.

Los investigadores pueden estudiar casi cualquier tema con diferentes métodos. Un asunto relacionado con las ciencias de la educación puede, por ejemplo, ser investigado mediante un estudio de las necesidades curriculares de un entorno concreto; el estudio comparativo del rendimiento de alumnos con métodos de enseñanza diferentes; la observación de la interacción dentro de un aula; el estudio histórico de libros de texto de ciencias, o el análisis etnográfico de los procesos instructivos en clases de ciencias específicas. [...] En un campo interdisciplinario, todas las metodologías de investigación son valoradas por su utilidad potencial para el desarrollo del conocimiento (27).

Si bien algunos investigadores en educación continúan sosteniendo que una metodología es mejor que otra, esto resulta poco aceptado en la actualidad porque cualquier

metodología tiene sus propias limitaciones. Distintas metodologías y distintos diseños metodológicos habilitan diferentes tipos de conocimiento sobre y desde el currículum, y en algunos estudios la complementariedad de métodos para investigar un tema ha puesto en evidencia la posibilidad de analizar la complejidad de la educación.

No obstante, existen limitaciones de la investigación educativa, las cuales aparecen básicamente como restricciones institucionales y metodológicas, consideraciones éticas y legales relacionadas con la propia naturaleza pública de la educación así como con la complejidad de las culturas organizacionales de las instituciones educativas y de las prácticas pedagógicas a las que dan lugar. Por otra parte, la investigación educativa se centra esencialmente en las personas y grupos que habitan las mencionadas instituciones. En otras palabras, el objeto de estudio deviene sujeto en el campo de las ciencias de la educación.

La investigación educativa es por tanto un estudio sistemático en el que diferentes disciplinas y ciencias proporcionan principios de investigación diferentes mediante los que recoger y analizar datos con algún objetivo y con la finalidad de elaborar conocimiento educativo socialmente pertinente. Por una parte, los productos de la investigación educativa constituyen insumos para la toma de decisiones en materia de políticas educativas. Por otra, como proceso situado culturalmente, la investigación educativa está atravesada por la ética, por los principios y valores que definen la educación para los ciudadanos de un país en un determinado tiempo histórico, y, por lo tanto, por cuestiones políticas y concepciones filosóficas.

CAMPO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: BÁSICA, APLICADA Y EVALUATIVA

En una primera acepción del currículum entendido como prácticas educativas, estas prácticas incluyen por lo menos dos procesos claves, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de sus problemas, cuestiones, situaciones y resultados. Entre los factores que inciden en su constitución se identifican las condiciones del desarrollo del currículum, las culturas institucionales, las innovaciones pedagógicas, la gestión educativa, la profesionalización del docente y las políticas educativas del gobierno. Por tanto, el conocimiento basado en la investigación involucra a esta dualidad de la educación como campo de estudio y de práctica.

En síntesis, la educación definida como campo de investigación y práctica, habilita descripciones, explicaciones y evaluaciones del currículum por lo menos en tres campos de la investigación educativa: básica, aplicada y evaluativa.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BÁSICA (IEB)

La Investigación Educativa Básica (IEB) es aquella que busca poner a prueba una teoría con escasa o ninguna intención de aplicar sus resultados a problemas prácticos. Esto significa que no está diseñada para resolver problemas educativos. El científico se preocupa por el desarrollo del conocimiento científico y no se le exige que explique las implicaciones prácticas de su estudio. No obstante, este tipo de investigación termina influyendo en las prácticas pedagógicas y didácticas una vez que transcurre un tiempo considerable,

ya que un nuevo conocimiento supone un reto para el conjunto de dogmas y creencias. Se podría sostener que la IEB afecta indirectamente a la forma de pensar y de percibir de la gente, pero no necesariamente les lleva a actuar y transformar la práctica educativa.

En primer lugar, el objetivo de la IEB es aumentar el conocimiento de los principios básicos y las leyes científicas y, en segundo lugar, hacer progresar los procedimientos y las metodologías científicas.

Los científicos pueden poner a prueba teorías organizativas en contextos educativos para desarrollar teorías de administración educativa, o bien pueden comprobar teorías sobre el aprendizaje, el desarrollo cognitivo, la creatividad, y otros programas instructivos (McMillan y Schumacher, 2005:23).

Según los autores antes citados, la IEB, se preocupa principalmente por saber y explicar, empieza por una teoría, un principio básico o una generalización. Una teoría puede o no tener soporte empírico, pero cuando tiene un considerable apoyo empírico se le denomina teoría científica.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA APLICADA (IEA)

La educación es un fenómeno social y político complejo, como también lo son la medicina y la ingeniería. Por tanto esta definición no es específica, pues no sirve para distinguir a la educación en términos de su especificidad. Uno de los intentos por esclarecer qué es la educación en tanto objeto de estudio de múltiples ciencias, las cuales constituyen el campo de las ciencias de la educación, define a la educación tanto como un campo de práctica pedagógica así como campo de estudio.

La educación no es una ciencia, pero es objeto de indagación, análisis, interpretación, explicación y prospectiva desde un campo en el que convergen y se interceptan múltiples ciencias y disciplinas. De ahí que los objetos de estudio «educativos» devienen objetos científicos portadores de múltiples facetas, abordables desde distintas disciplinas y ciencias.

La constitución de un objeto de estudio científico en el campo de las ciencias de la educación significa la elaboración de un problema educativo estratégico. Esto significa que la IEA buscará soluciones alternativas, varias posibilidades de resolución de un problema educativo en el campo de la práctica pedagógica.

Cuando un problema educativo se constituye en un problema educativo estratégico, amerita la intervención de más de una disciplina y de más de una ciencia. Parecería difícil concebir la solución de un problema educativo estratégico como lo es la toma de decisiones en torno al presupuesto para la educación de un país, «atendiendo a la justicia, la equidad y la pertinencia social» en un horizonte temporal de corto, mediano y largo plazo; sin quedarse atascado fácilmente en el primero. Este problema, por tanto, amerita la intervención de varias disciplinas y ciencias, como por ejemplo, la filosofía de la educación, la economía de la educación, la sociología de la educación, la planificación educativa, la evaluación, la pedagogía, la ética y la política educativa.

En palabras de McMillan y Schumacher:

La investigación aplicada se centra en un campo de práctica habitual y se preocupa por el desarrollo y la aplicación del conocimiento obtenido en la investigación sobre dicha práctica. La medicina, la ingeniería, el trabajo social o la educación son campos aplicados que se valen del conocimiento científico, pero no son

ciencias en sí mismas. La investigación aplicada (al contrario que la básica) alcanza un conocimiento relevante para dar solución (generalizable) a un problema general. En otras palabras, los estudios aplicados se centran en los problemas de investigación habituales en un campo determinado (2005:23).

A modo de ejemplo, un científico del campo de las neurociencias, por ejemplo, puede estudiar la inteligencia humana en muchas situaciones diferentes, incluida la inteligencia humana en ámbitos escolares tradicionales o en comunidades virtuales de la Web 2.0. Un investigador educativo puede analizar las políticas educativas que fomentan la creatividad de los seres humanos, puede indagar los métodos de lectura a los cuales se expone a las poblaciones de escolares de un determinado sistema educativo e indagar cuáles son las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que subyacen en las prácticas pedagógicas y didácticas de enseñanza de la lectura.

Los resultados de los estudios como los mencionados se podrían formular con carácter general y no constituirían recomendaciones específicas para la práctica pedagógica inmediata.

Desde mi experiencia, durante casi veinte años de trabajo en múltiples ámbitos de educación formal y no formal, tanto pública como privada, he observado que los educadores en docencia directa usualmente buscan conocimientos válidos y de aplicación práctica. A esta búsqueda de «herramientas» e «instrumentos» para mejorar la práctica pedagógica, en su manifestación más empirista, se le suele contrarrestar con un «no a las recetas» que ha llevado a que muchos resultados de investigaciones educativas queden estrictamente reservados, como teorías inaccesibles y ajenas a los estrictamente «prácticos».

Buscar la *sofrosine* –para los antiguos griegos significaba «equilibrio»– es tarea muy ardua en esta cuestión de búsqueda del punto justo entre la teoría y la práctica. En algunas instituciones de educación superior en Uruguay estimo que, hoy día, el punto justo está muy exacerbado en la teoría y en otras demasiado aprisionado en la práctica. Parecería que se hace necesario componer un estado de investigación educativa más realista que abandone los extremos y haga prosperar la tan mentada *praxis* en educación.

En síntesis, según McMillan y Schumacher:

La investigación aplicada, como la investigación básica, es abstracta y general, y emplea un lenguaje común dentro de un campo. Muchos estudios educativos sobre rendimiento, enseñanza, aprendizaje, niños excepcionales y asuntos parecidos utilizan términos que tienen un significado especial dentro de la profesión. La generalizabilidad de la investigación aplicada se limita normalmente al campo descrito. La investigación educativa, por tanto, se centra más en el conocimiento de teorías y de prácticas educativas que en un conocimiento universal (2005:24).

En otras palabras, la IEA tiende a aumentar el conocimiento que se logra en un campo de estudio concreto y sus consecuencias o efectos es posible que se aprecien indirectamente en el largo plazo. Esto significa que, con el tiempo, se habría generado una corriente o acumulación de «masa crítica» en tanto se publique y discuta una serie de investigaciones a lo largo de un tiempo prolongado. El conocimiento producido, en estas condiciones, influiría en la forma en que los profesionales enfocan y perciben un determinado problema en el campo de las ciencias de la educación.

Las investigaciones de tipo «aplicado» buscan fortalecer la investigación posterior, sugieren nuevas teorías acerca de la práctica y pueden alentar el desarrollo metodológico. Tal es el caso del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes denominado PISA (Programme for International Students Assessment) que integra Uruguay. Este

programa sirve de ejemplo del desarrollo de las estadísticas buscando hacerlas cada vez más apropiadas para el estudio de los fenómenos relacionados con el rendimiento escolar. El ámbito en que se desarrolla este programa es la División de Investigación Educativa de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Consejo Directivo Central de la Administración de Educación Pública. Luego de más de diez años de trabajo sostenido, con publicaciones y discusiones en torno a los métodos y sus resultados, este programa es un ejemplo de IEA en nuestro país.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EVALUATIVA (IEE)

La IEE puede aumentar el conocimiento sobre una práctica educativa específica, además de fomentar el desarrollo de la metodología para estudiarla y la investigación que se desarrolle posteriormente. Al revisar a McMillan y Schumacher, estos autores son muy claros cuando especifican el campo de la IEE:

La investigación evaluativa se ocupa de una práctica concreta en una situación o situaciones determinadas. La práctica puede ser un programa, un producto o un proceso, pero la situación es crucial. La *investigación evaluativa* juzga el mérito y el coste de una práctica concreta en función de los valores que priman en la situación. La evaluación determina si la práctica funciona. [...] También analiza si los costes que suponen su desarrollo, aplicación y extensión compensan (2005:24).

La evaluación formal se lleva adelante por un investigador o equipo de investigadores, en un campo determinado, o por un participante de la situación. Requiere formación en distintas metodologías y disciplinas, en estudios de evaluaciones sistemáticas, en fases a lo largo de un determinado período de tiempo así como del cruce de datos cuantitativos y cualitativos.

Cuando se habla de costes, estos son los materiales: el espacio, el personal implicado en el estudio, el estado de ánimo de los actores y/o el apoyo de la institución, comunidad o centro educativo en el cual se investiga.

Dentro de este tipo de IEE, McMillan y Schumacher (2005:25) incluyen la *investigación-acción* y los *estudios políticos*.

VARIANTES DE LA IEE: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y ESTUDIOS POLÍTICOS

La primera variante implica a profesores que usan métodos de investigación para estudiar los problemas en el aula. El rol del profesor es el de asumir la dirección del estudio o el de desempeñar un papel clave en el proceso de investigación. El objetivo de la *investigación-acción* es dar solución a un problema concreto en un lugar específico y no es esencial un control riguroso de la investigación. El precursor de este tipo de investigación fue John Elliot⁵.

5 John Elliot es Profesor Emérito de Educación en el Centro de Investigación Aplicada a la Educación (CARE), Facultad de Educación y Aprendizaje Permanente en la Universidad de East Anglia, Norwich. Es internacionalmente conocido como pionero del enfoque de *investigación-acción* y de planes de estudio para el cambio pedagógico (<http://research.edu.uea.ac.uk/johnelliott>)

En la década de los noventas, se ha elaborado una versión denominada «*investigación-acción colaborativa*», en la que un equipo de trabajo, participante de la situación, realiza la investigación con un asesor.

La investigación-acción colaborativa normalmente se centra tanto en los procesos como en los resultados de un cambio de estrategia, como un programa para el desarrollo personal (McMillan y Schumacher, 2005:25).

Los *estudios políticos* implican análisis políticos para evaluar, por ejemplo, los dispositivos de la planificación educativa de una determinada administración y por tanto tienen el objetivo de generar información sustantiva para la toma de decisiones de los responsables políticos. Estos estudios se centran en las políticas educativas presentes y pasadas de un gobierno e investigan la elaboración de planes, programas y proyectos educativos, entre otros dispositivos curriculares.

En resumen, son objetos de estudio por excelencia de los estudios políticos los tres formatos característicos que adoptan las políticas educativas: planes, programas y proyectos.

El análisis político (1) investiga la elaboración de planes, decidiendo qué temas educativos tratar; (2) examina la implementación de programas para llevar adelante las políticas; y (3) determina su eficacia y/o eficiencia. Muchos estudios investigan varias alternativas de planes dentro de las realidades económicas y políticas existentes (25).

Ahora bien, ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de «programas educativos» y «políticas educativas» como objeto de los estudios políticos?

Un programa implica una línea consistente de actuación mantenida a lo largo del tiempo. Una política educativa no es una sucesión de actuaciones o de decisiones inconexas, ni una lista de cosas concretas a hacer; sino que supone que unas y otras se adoptan con la coherencia de un programa político. El programa político, significa la adopción de unos valores y opciones ideológicas concretas, más que, necesariamente, realizaciones prácticas que un partido concreto en el gobierno espera producir (Pedró y Puig en Barboza Norbis, 2007:12).

Por tanto, de lo que hace una autoridad educativa, por ejemplo, un día, sobre un tema en concreto no puede inferirse una orientación política definida; hace falta un seguimiento en el tiempo para poder comprender cuáles son los ejes específicos y programáticos que ponen en evidencia un denominador común en la actuación del tomador de decisiones. Es necesario pues, analizar cuáles son los valores y las opciones filosóficas que apoya con su actuación.

Para un investigador educativo, un analista o evaluador de políticas educativas, se hace necesario confrontar los discursos (lo escrito y lo dicho) con los cursos de acción (actuaciones, realizaciones) para comprender, analizar e interpretar los programas que constituyen una política educativa.⁶

6 «Parecería existir un cierto consenso entre quienes estudian académicamente las políticas educativas. Tanto politólogos y sociólogos de la educación coincidirían según Pedró y Puig, en distinguir por lo menos estos cinco elementos: un contenido, un programa, una orientación normativa, un factor de coerción y una competencia social» (Barboza Norbis, 2007: 12). En el capítulo 4 titulado «La definición de políticas educativas y el concepto de planificación estratégica en educación» se trata específicamente la distinción entre «política educativa» y «políticas educativas».

Veamos qué significa *políticas educativas* para Pedró y Puig (1999:22):

Cuando hablamos de una política educativa concreta, nos estamos refiriendo a una línea de actuación específica, adoptada por una autoridad con competencias educativas, que se dirige a resolver una determinada cuestión. Dicho de otra manera, una política educativa es el resultado de la actividad de una autoridad pública (invertida de poder público y de legitimidad gubernamental) en el sector educativo (1999:22).

En resumen, la investigación educativa puede ser de tres tipos: básica, aplicada y evaluativa. Cada una de ellas presenta objetivos, temas y usos peculiares; no obstante las tres pueden incluir enfoques tanto cuantitativos como cualitativos, aspecto que trataremos en el próximo apartado. La distinción de las tres investigaciones educativas presentadas se sintetiza en esta selección textual:

Las investigaciones básicas, aplicadas y evaluativas se diferencian en primer lugar, porque tienen distintos propósitos, temas de investigación y usos perseguidos. Ni la investigación básica ni la aplicada están diseñadas para obtener soluciones inmediatas a un problema específico en una situación determinada. Sin embargo, ambos tipos de investigación pueden influir indirectamente, pasado un período de tiempo considerable, en la forma en que los científicos, investigadores y participantes afrontan y perciben sus respectivos problemas. La investigación evaluativa juzga el mérito y el coste de una práctica particular en una situación determinada. A diferencia de la investigación básica y aplicada, los estudios evaluativos proporcionan información para su uso inmediato cuando las directrices políticas y prácticas se desarrollan, implementan e institucionalizan. Los tres tipos de investigación son válidos para el desarrollo del conocimiento (McMillan y Schumacher, 2005:26).

MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

Los términos «cuantitativo» y «cualitativo» se utilizan con frecuencia para identificar diferentes modalidades de estudio o aproximación a la investigación. Cuando se utilizan estos términos, se utilizan en dos niveles de discurso. En una primera consideración, cuantitativo y cualitativo se refieren a la distinción sobre la naturaleza del conocimiento: cómo entiende el investigador el mundo y el objetivo de la investigación. En una segunda consideración, los términos se refieren a los métodos de investigación, a la cuestión de cómo se recogen y analizan los datos y al tipo de generalizaciones y representaciones que se derivan de ellos.

A los efectos de su distinción, ambos enfoques se presentan usualmente de forma separada en múltiples fuentes de investigación de ciencias sociales y de investigación educativa. Esto, por tanto, ha reforzado dos tradiciones que, durante larga data, tendieron a oponerse.

En educación se utilizan ambos enfoques, el cualitativo y el cuantitativo. La forma más evidente para el lector de distinguir entre una investigación cuantitativa y cualitativa es la forma de presentación de los datos. La investigación cuantitativa presenta resultados estadísticos en forma de números; la investigación cualitativa

presenta los datos como una narración. Las diferencias van más allá de la forma en que se presentan los datos (McMillan y Schumacher, 2005:18).

Actualmente se evidencia una tendencia a realizar estudios cuanti-cualitativos, que rompen la tradición dicotómica exclusivista de un enfoque determinado. Es por esta razón que me interesa abonar el posicionamiento teórico de Cook y Reichardt (1986:25) en el libro *Métodos cualitativos y cuantitativos de la investigación evaluativa*, investigadores que presentan, en el capítulo 1, denominado «Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos», el enfoque interparadigmático.

La elección de métodos no debe hallarse determinada por la adhesión a un paradigma arbitrario. Y ello es así tanto porque un paradigma no se halla inherentemente ligado a una serie de métodos, como porque las características del entorno específico de la investigación cobran la misma importancia que los atributos de un paradigma a la hora de escoger un método. [...] Un investigador no tiene por qué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de «cualitativo» y «cuantitativo», sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor las exigencias del problema de investigación con que se enfrenta. Parece entonces que no existe tampoco razón para elegir entre métodos cualitativos y cuantitativos. Los evaluadores obrarán sabiamente si emplean cualesquiera métodos que resulten más adecuados a las necesidades de la investigación, sin atender a las afiliaciones tradicionales de los métodos (Cook y Reichardt, (2000:41).

En consonancia con estos autores antes citados, McMillan y Schumacher, sostienen lo siguiente:

Los investigadores utilizan los distintos tipos de diseños y métodos para los diferentes tipos de investigación⁷. El criterio para determinar la calidad de un estudio está relacionado con el diseño y los procedimientos. Puede haber investigaciones básicas mal diseñadas y excelentes estudios aplicados. La investigación-acción y el análisis político a pequeña escala pueden estar bien diseñados; al mismo tiempo, estudios evaluativos a gran escala pueden proporcionar información cuestionable a causa de dificultades de procedimiento (2005:26).

Otra forma de considerar la investigación es según *la modalidad de investigación* que se adopta en un estudio.

Una modalidad de investigación es una colección de prácticas eclécticas de investigación basada en un conjunto general de suposiciones, e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados de viabilidad (McMillan y Schumacher, 2005:38).

También suelen hablar de *tradiciones de investigación* al momento de definir el diseño de exploración más apropiado para un tema o problema de investigación.

Un diseño de investigación describe los procedimientos para guiar el estudio, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos. En otras palabras, el diseño indica cómo se prepara la investigación, qué le pasa a los

7 Los diferentes tipos de investigación son básica, aplicada y evaluativa según McMillan y Schumacher, (2005:23-6)

sujetos y qué métodos de recogida de datos se utilizan. El propósito de un diseño de investigación es proporcionar, dentro de una modalidad de investigación apropiada, las respuestas más válidas y exactas a las preguntas que se plantean (39).

Veamos una síntesis de las modalidades de investigación educativa, en el siguiente cuadro⁸.

MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN			
CUANTITATIVA		CUALITATIVA	
EXPERIMENTAL	NO EXPERIMENTAL	INTERACTIVA	NO INTERACTIVA
Experimental	Descriptiva	Etnográfica ¹	Análisis de conceptos
Semiexperimental	Comparativa	Fenomenológica	Análisis histórico
Caso único	Correlacional Encuesta ² Ex post facto	Estudio de caso Teoría fundamentada Estudios críticos	

1. Denzin y Lincoln (2000) presentan al constructivismo y la búsqueda naturalista como fundamental para la mayoría de investigaciones cualitativas interactivas.
2. Las encuestas aquí están clasificadas como un diseño de investigación. Las encuestas también están consideradas como un tipo de técnica de recogida de datos.

MODALIDADES CUANTITATIVAS

Las modalidades de investigación cuantitativa presentadas por los autores básicamente consisten en los estudios clásicos presentados por Donald T. Campbell y Julian C. Stanley (1966) en *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research* y Paul E. Spector (1981) en *Research Designs*.

La revisión de estos estudios y su adecuación para el campo de la educación, permite desmitificar algunos diseños, portadores de palabras urticantes como, por ejemplo, «experimento» y comprender la sustitución de este término por «piloto» en los estudios semiexperimentales (o cuasi experimentales).

Dentro de la modalidad cuantitativa, los estudios se realizaron con base en una filosofía positivista del conocimiento destacando la objetividad y la cuantificación de los fenómenos. Como resultado, los diseños de investigación maximizaron la objetividad con el empleo de números, estadísticas, estructuras y control experimental.

En las modalidades de investigación experimental, los autores destacan que es el investigador el que tiene algún control sobre lo que les ocurre a los sujetos mediante la «imposición u ocultación sistemáticas de condiciones específicas». Esta demarcación de la situación experimental, le permite establecer comparaciones entre los sujetos o grupos de sujetos (alumnos, centros educativos, etc.) que son expuestos a una determinada condición o conjuntos de condiciones, frente a otros que han experimentado condiciones diferentes. La modalidad cuantitativa experimental presenta tres tipos de modalidades.

En primer lugar, la *modalidad experimental pura* es un diseño en el que se asignan al azar los sujetos a los diferentes grupos. Al recurrirse a la asignación aleatoria, todos los sujetos tienen la misma oportunidad de estar en cada grupo. Cuando este procedimiento

8 McMillan y Schumacher (2005:40).

se lleva a cabo con una muestra lo suficientemente grande, contribuye a asegurar que no existan grandes diferencias entre sujetos en cada grupo antes de que empiece el tratamiento experimental.

El término *tratamiento* ha sido sustituido por la palabra «intervención». Por ejemplo, se asignan aleatoriamente estudiantes a dos grupos y se expone a uno de ellos a un programa educativo con énfasis en el uso de programas informáticos para fortalecer el dominio de la lectura y la escritura, frente a otro que recibe un programa educativo de aprendizaje de lectura y escritura tradicional, con pizarra, cuaderno y lápiz. El procedimiento permite al investigador concluir que los resultados no se deben a diferencias entre los sujetos anteriores a recibir la intervención del programa x o mientras éste transcurre.

Los diseños experimentales han avanzado en las ciencias físicas y las ciencias biológicas, las cuales utilizan frecuentemente diseños experimentales dado que éstos proporcionan la mayor aproximación para determinar el efecto de un factor sobre otro. En estas ciencias, es relativamente fácil encontrar las condiciones de asignación aleatoria y manipulación de los factores. No obstante, en las ciencias de la educación, con frecuencia es difícil encontrar estas condiciones. Por lo tanto los «experimentos» son difíciles de adoptar, especialmente en investigación aplicada, en la que los investigadores buscan minimizar los cambios a las condiciones que ocurren de forma natural.

En segundo lugar, la *modalidad semiexperimental* se encuentra próxima a la anterior, el propósito de los métodos es el mismo (determinar causas y efectos) y se da una manipulación directa de las condiciones. A modo de ejemplo, una investigación semiexperimental en nuestro medio implica a varias clases o varios centros educativos en los que se trabaja un nuevo material didáctico o un nuevo método de enseñanza. Las clases requieren estar «intactas», vienen dadas en la situación real, ya están organizadas para el propósito que se busca estudiar, no están asignadas de forma aleatoria y tienen profesores diferentes. Pero es posible implementar una «intervención educativa» (tratamiento experimental) a algunas clases y considerar a las otras como controles. Las clases o los centros educativos sobre los que se interviene con un nuevo programa, un nuevo método, un nuevo material curricular o un nuevo plan se denominan «pilotos» y, al resto, «testigos».

En tercer lugar, la modalidad de *caso único* ofrece una alternativa para la especificación de métodos que pueden ser trabajados con un único sujeto o con unos pocos, e igualmente este estudio permite conclusiones razonables de causas y efectos. El motivo para el estudio de grupos es que las diferencias entre los individuos y el error de medida pueden ser evaluados empleando la puntuación media del grupo completo. Pero, en muchas situaciones, es imposible o inconveniente estudiar grupos enteros de sujetos. A semejanza de la modalidad semiexperimental, existe manipulación directa pero no hay asignación aleatoria.

A modo de ejemplo, los autores mencionan la administración de un programa de mejora del comportamiento de los alumnos. Al concebir el problema como un diseño de caso único, primero el investigador debería registrar las características del alumno para asegurarse de que estos indicadores son estables y consistentes antes de la implementación del nuevo programa. Luego continuaría registrando el comportamiento después de que el programa hubiera sido implementado. Si observara cambios en el comportamiento coincidentes con la intervención del programa y no se identificaran otras causas, podría inferir que el programa ha provocado el cambio de conducta. Este tipo de estudios en nuestro medio, parecería ser rechazado por considerarse asociado a la tradición de la

psicología conductista y, desde mi punto de vista, son fuertemente ignorados y repudiados por los educadores por sus múltiples implicancias, fundamentalmente éticas.

Por otra parte, las *modalidades no experimentales* describen o analizan las relaciones entre aspectos sin ninguna manipulación directa de las condiciones que son experimentadas. Los autores identifican cinco modalidades que presentamos de forma muy sintética.

El *diseño descriptivo* refiere a un fenómeno caracterizándolo a través de números. Por ejemplo, se puede describir un centro educativo respondiendo a preguntas como éstas: ¿cuál es la población de alumnos que asiste? ¿cuántos profesores son efectivos y cuántos interinos? ¿qué relación hay entre el número de alumnos y la cantidad de profesores adscriptos? ¿cuántos salones tiene el centro educativo en relación al número de alumnos? ¿cuántos se inscriben y cuántos abandonan, repiten, van a exámenes, etc.?

Los *diseños comparativos* buscan estudiar si existen diferencias entre dos o más grupos acerca del fenómeno que se está estudiando. Por ejemplo, más que describir las características de dos o más centros educativos, se busca comparar algunas de sus características respondiendo a preguntas de este tipo: ¿cuál es la tasa de egreso del Ciclo Básico en cada uno de los centros educativos de educación media? ¿en qué centro educativo egresa más cantidad de alumnos y en cuál menos? ¿qué centro educativo presenta más porcentaje de alumnos en situación de rezago escolar, etc.?

Los *diseños correlacionales* se ocupan de la valoración de las relaciones entre los fenómenos, lo que involucra una medida estadística del grado de relación entre variables llamada «correlación». Esto significa que la relación medida es una afirmación sobre el grado de asociación entre las variables de interés, la cual puede ser positiva o negativa. Una correlación positiva, por ejemplo, significa que los valores altos de la variable «asistencia escolar» están asociados a la variable «altos puntajes» en pruebas de conocimiento de un grupo de estudiantes. En otras palabras, ambas variables, asistencia y rendimiento en pruebas *covarian*, es decir se mueven juntas, lo que no significa, sin embargo, que una sea causa de la otra sino que presentan valores asociados. Una correlación negativa, por ejemplo, podría darse entre la variable «horas de estudio» dedicadas a la enseñanza de un tema a los alumnos y «puntajes logrados» por los mismos estudiantes en una prueba de conocimiento sobre el tema.

En la *encuesta*, el investigador selecciona una muestra de sujetos y les administra un cuestionario o realiza entrevistas para recolectar datos. Con frecuencia las encuestas se utilizan para recoger opiniones, creencias, actitudes y otros tipos de informaciones sobre un gran número de personas (población) de forma que sus características puedan ser inferidas a partir de las respuestas obtenidas en el grupo reducido de sujetos (muestra). Se utilizan para una gama extensa de propósitos. Pueden describir la frecuencia de características demográficas de una población de alumnos de un liceo o de todos los liceos del país, por ejemplo localidades de procedencia, barrios, etc. Pueden describir las características de los estudiantes universitarios y sus opiniones sobre el clima de un centro de formación. Sirven además para explorar relaciones entre diferentes factores o esbozar las razones para realizar cambios o no de planes de estudio desde distintas unidades de análisis, por ejemplo, estudiantes, profesores o egresados de una determinada carrera.

Finalmente los estudios *ex post facto* se utilizan para explorar las relaciones causales posibles entre variables que no pueden ser manipuladas por el investigador. Desde el punto de vista metodológico, el investigador diseña el estudio para cotejar dos o más muestras que son comparables, excepto en un factor determinado. Las causas posibles son estudiadas después de haber ocurrido. A diferencia de los estudios experimentales,

que manipulan lo que ocurrirá en los sujetos, este tipo de estudios se centra en lo que ha pasado diferencialmente a grupos de sujetos comparables, por tanto examina si los sujetos de cada grupo son diferentes de alguna manera. Por ejemplo, en nuestro medio, un investigador podría identificar dos grupos de niños egresados de educación inicial que poseen antecedentes similares pero que han estado expuestos a modelos de educación institucional diferentes. A los alumnos se les administraría una evaluación diagnóstica para ingresar a la educación primaria para comprobar si aquellos niños expuestos a un modelo altamente académico se diferencian de los que asistieron a un modelo con orientación menos académica o con énfasis en el cuidado.

MODALIDADES CUALITATIVAS

En la primera modalidad, la cualitativa interactiva, se destaca la *etnografía*, la *fenomenología*, el *estudio de caso*, la *teoría fundamentada* y los *estudios críticos*. En la segunda modalidad, la cualitativa no interactiva, se incluyen dos tipos de análisis: el *análisis de conceptos* y el *análisis histórico*. Cada una de estas modalidades cualitativas tiene su historia prominente en alguna disciplina y ha desarrollado metodologías distintivas.

Estas modalidades, advierten sobre un campo inter y multidisciplinario que se ha estado tejiendo históricamente en función del desarrollo de distintas ciencias y disciplinas. La *etnografía* surge en el campo de la Antropología y la Sociología, la *fenomenología* en el campo de la psicología y la filosofía, el *estudio de caso* en las ciencias sociales y humanas y áreas aplicadas a la evaluación, la *teoría fundamentada* en la sociología y los *estudios críticos* en diversas disciplinas como la historia.

Estas modalidades de investigación, además, pueden ser categorizadas desde dos enfoques específicos. Por una parte, desde un enfoque sobre la experiencia individual vivida, como la *fenomenología*, *estudio de casos*, *teoría fundamentada* y algunos *estudios críticos*. Y, por otra parte, desde un enfoque sobre la sociedad y la cultura como el definido por la *etnografía* y algunos *estudios críticos*. Cada modalidad de investigación, a su vez, está apoyada en concepciones ya tradicionales o contemporáneas, como son las críticas o posmodernas.

En síntesis, la investigación cualitativa interactiva consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger datos de la gente en sus escenarios naturales, por ejemplo, mediante la técnica de entrevista en profundidad. En palabras de McMillan y Schumacher:

El investigador interpreta los fenómenos en términos de los significados que la gente les da. Los investigadores cualitativos construyen un dibujo holístico y complejo con descripciones detalladas de las perspectivas de los informantes. Algunos investigadores cualitativos tratan abiertamente los valores que forman la narrativa, [...] describen el contexto del estudio, ilustran las diferentes perspectivas de los fenómenos y revisan continuamente cuestiones desde sus experiencias en el campo (44).

La *fenomenología* se refiere tanto a una filosofía de la ciencia como a una modalidad de investigación. Un estudio fenomenológico describe los significados de una experiencia vivida. El rol del investigador es recuperar cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada. La técnica más característica es la entrevista extensa dirigida a la comprensión de las perspectivas de los informantes.

La *etnografía* es una descripción e interpretación de un grupo o sistema cultural o social. Si bien existen múltiples significados de un término polisémico como es «cultura», los estudios etnográficos mantienen el foco de estudio en los patrones aprendidos de acción, lenguaje, creencias, ritos y formas de vida. Como trabajo de campo, el proceso de investigación es prolongado empleando la observación y entrevistas ocasionales con participantes de un grupo de actividad compartida y recogiendo productos grupales.

Se tiende al uso de material documental y se enfocan detalles de la vida diaria de los ámbitos educativos. Cuando eventualmente un estudio es de corte etnográfico, esto significa que los supuestos epistemológicos, metodológicos y ontológicos de la investigación se sitúan en el análisis e interpretación de las vivencias de los sujetos con mayor o menor intensidad en función del objeto de estudio, del tiempo y de los recursos humanos y económicos disponibles.

Al *estudio de caso*⁹ algunos autores como Stake (1998) lo consideran como un objeto de estudio y otros, como Robert Yin (1994), lo consideran una metodología. Por su parte, McMillan y Schumacher definen que: «[u]n estudio de caso examina un ‘sistema definido’ o un caso en detalle a lo largo del tiempo, empleando múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno» (2005:45).

El caso puede ser un programa, un acontecimiento, una actividad o un conjunto de individuos definidos en tiempo y lugar. El investigador define el caso y su límite, y no lo elige necesariamente por su representatividad sino por su singularidad. El foco de interés puede ser una entidad (*estudio intrasituación*) o varias entidades (*estudio multisituación*). Las interpretaciones a que da lugar un caso pueden denominarse «lecciones aprendidas».¹⁰

Puesto que en educación los *estudios de caso* suelen ser frecuentes y se aprecia una gran polisemia en torno a su definición, me ha parecido pertinente revisar qué explicita al respecto un autor clásico como Stake en su obra *Investigación con estudio de casos* (1998), editada en 1995 bajo el título *The Art of Case Study Research*. Este autor define al *estudio de casos* como sigue:

De un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Una hoja determinada, incluso un solo pasillo, tienen una complejidad única –pero difícilmente nos preocuparán lo suficiente para que los convirtamos en objeto de estudio. Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (11).

A lo largo del primer capítulo, denominado «El caso único», Stake presenta cuatro aspectos teóricos y metodológicos claves. Define el estudio intrínseco e instrumental, la selección de casos, la formulación de generalizaciones y destaca la importancia de la interpretación. Sostiene que los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Éstos se asemejan en cierta

9 El término «diseño de estudio de caso» hace referencia a un «caso» estudiado en profundidad, en contraste con los diseños experimentales y no experimentales en los que los grupos son comparados a través de análisis estadísticos. En el diseño cualitativo, un «caso» es la entidad o fenómeno singular estudiado en profundidad. El diseño de estudio de caso se aplica a todos los tipos de investigación, tradicional y no tradicional, e interactiva y no interactiva (McMillan y Schumacher, 2005:47).

10 Expresión acuñada por Guba y Lincoln (1989), citados por McMillan y Schumacher (2005:46).

forma unos a otros y en cierta manera son únicos también. Interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. En palabras de Stake, el propósito de un estudio de caso es comprender a los protagonistas:

Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (les llamaré actores) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos (15).

Veamos algunas precisiones conceptuales que plantea Stake, las cuales revisamos para la caracterización del *estudio de caso* en educación.

- a. Concentración en un objeto de estudio: el caso es uno entre muchos. A modo de ejemplo, una escuela, un programa o un plan de estudio son casos.
- b. Estudio intrínseco de caso: a la hora de elegir un caso, es frecuente que no sea posible «elección» alguna. El caso «viene dado».
- c. Limitaciones de la formulación de generalizaciones: el propósito real del estudio de casos es la particularización, no la generalización (17).
- d. Énfasis en la interpretación: la función del investigador cualitativo en el proceso de recogida de datos es mantener con claridad una *interpretación fundamentada* (21). Ésta se produce con base en el análisis de las desgrabaciones de las entrevistas y la devolución del informe final a los entrevistados, como estrategia de «fidelidad» en la tarea de interpretación y negociación de significados y sentidos de las percepciones que aparecen en los discursos. A este proceso se le denomina «estrategia de establecimiento de categorías de análisis a posteriori de la implementación de las entrevistas», el cual debe guardar una rigurosa articulación con la técnica de recolección de información que lleve adelante el investigador educativo o el equipo de trabajo.

La *teoría fundamentada* o *teoría sustantiva* es una modalidad no muy específica para referirse a cualquier aproximación para la formación de ideas teóricas que comienza con datos. La metodología de esta modalidad es un conjunto riguroso de procedimientos para elaborar teoría. Se utiliza un método comparativo constante, el análisis de datos emplea simultáneamente técnicas de inducción, deducción y verificación. Algunos investigadores consideran que es una forma de inducción analítica modificada en la que la teoría inicial es desarrollada previamente como «hipótesis de trabajo» y luego «puesta a prueba» en los diferentes casos para desarrollar las propiedades que constituirían las proposiciones condicionales.

Los *estudios críticos* conforman la denominada teoría crítica, la teoría feminista, las perspectivas postmodernas, entre otras versiones que asumen que el conocimiento es subjetivo. Gran parte de la crítica de la investigación cualitativa tradicional está localizada en el análisis narrativo, la investigación-acción, la etnografía crítica, la investigación-acción participativa y la investigación feminista. Este tipo de estudios consisten en sostener un compromiso por exponer la manipulación social y la opresión y denunciar las estructuras sociales opresivas. Con frecuencia se caracterizan por tener objetivos emancipatorios explícitos a través de la crítica sostenida o la defensa directa de los actores. Un investigador

puede identificar su género, su edad, etnia, situación social y posición política para informar al lector que sus interpretaciones no están libres de valores.

Para finalizar el apartado, resta precisar las modalidades de *investigación no interactiva*, conocidas también como *investigación analítica*. Este tipo de investigación estudia conceptos y sucesos históricos a través de un análisis de documentos. El *análisis de conceptos* es el estudio de conceptos educativos como «aprendizaje cooperativo», «agrupamiento por habilidades», «liderazgo» para describir los diferentes significados y el uso apropiado del concepto. El *análisis histórico* consiste en una recogida sistemática y crítica de documentos que describen sucesos del pasado. Los historiadores educativos estudian programas educativos, prácticas pedagógicas, políticas educativas, instituciones, etc. Cada objeto y sujeto de estudio se interpreta en el contexto de tendencias históricas, económicas, sociales, tecnológicas y políticas.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL URUGUAY: SU ESTADO DE DESARROLLO «EMBRIONARIO» EN EL CAMPO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A lo largo de los apartados anteriores he intentado mostrar el estado de discusión internacional en torno a la especificidad de la investigación educativa y sus cuestiones de campo: investigación básica, aplicada y evaluativa en base a una selección de autores de actualidad. Mi propósito ha sido promover la reflexión acerca de la repercusión que esto trae para quienes se interesan en la temática en nuestro medio, por este motivo he procurado presentar los marcos epistemológicos y metodológicos acercando ejemplos de nuestra propia realidad educativa en Uruguay.

Estimo que, si bien es relativamente fácil identificar qué instituciones se dedican a la investigación *en, desde o sobre* el campo educativo, parecería un tanto más difícil precisar cuál es la naturaleza de la producción de conocimiento educativo en cada una de las instituciones¹¹. Estimo más difícil aún, acceder a bases de datos de investigaciones educativas sistematizadas a partir de categorías similares a las presentadas por los autores que hemos analizado.

Parecería prudente afirmar que actualmente Uruguay cuenta con una buena cantidad de instituciones dedicadas a la investigación educativa, si tenemos en cuenta las producciones de algunos centros académicos y de investigación pública y privada. Pero el escenario local nos muestra una alta dispersión y heterogeneidad de las producciones

11 A modo de ejemplo, los «espacios» de producción de «investigaciones educativas» en Uruguay, entre otros, son básicamente los siguientes: Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República, Maestría en Educación Universitaria (FHCE), Maestría en Educación y Desarrollo de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS). Algunas instituciones terciarias y universitarias que ofrecen formación en educación incluyen investigación educativa, tal es el caso de la Licenciatura en Educación Inicial y en Psicopedagogía y las carreras de posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica (UCU), el Instituto de Educación de la Universidad ORT, las carreras de posgrado en educación de la Universidad de la Empresa (UDE), los profesorado de la Universidad de Montevideo y la Unidad de Investigación del Instituto Universitario BIOS. A nivel de la ANEP, se identifica la Dirección Sectorial de Planificación Educativa y las carreras de grado y posgrado que incluyen la investigación educativa.

en términos de los alcances (macro, meso y micro nivel), además de un sistema nacional de información y documentación en falta.

Las producciones en investigación educativa «coleccionadas» en las diferentes instituciones son oportunidades no siempre bien aprovechadas en los diálogos interinstitucionales. Compartir estas producciones con más frecuencia y apertura podría dar lugar a una significativa discusión acerca del papel que juega la investigación educativa en relación al «cambio» para la mejora de la calidad del Sistema Nacional de Educación. Analizar e interpretar los enfoques y las metodologías empleadas en las distintas instituciones facilitaría una nueva vía de ampliación del significado y sentido del conocimiento educativo en nuestro país contribuyendo a la superación de situaciones endogámicas. Se requiere multiplicar esfuerzos para superar el estado de desarrollo embrionario de la producción de conocimiento en el campo de las ciencias de la educación. Por tanto, el solo aumento del número de papeles de trabajo y revistas especializadas en educación, no generan de por sí un aumento en la calidad de las investigaciones educativas catalogadas como tal.

Otro factor que no garantiza de por sí el aumento de la calidad y la cantidad de investigaciones educativas es la inclusión como curso de grado o posgrado, lo que no deja de ser un elemento favorable y promisorio para la formación profesional. Se asiste a la incorporación de la investigación educativa en el diseño curricular de toda la formación docente del país a partir del Plan 2008¹² dirigido a la formación de maestros de educación primaria, profesores de educación media y maestros técnicos de la educación técnico profesional¹³. Se puede identificar también la actividad de investigación educativa en inicio del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (APES) de la ANEP a nivel de las carreras de posgrado. No obstante, falta discutir el papel de la investigación educativa y su relación con la planificación y la evaluación en instancias interinstitucionales.

A modo de reflexión final, desde mi punto de vista, en una sociedad del conocimiento es imprescindible disponer de fuentes válidas para la toma de decisiones educativas. Por tanto, la investigación educativa se constituye en un instrumento de construcción de conocimientos por excelencia, mejor quizá que la experiencia personal, las opiniones, la tradición o la simple intuición que usualmente gozan de alta vigencia y popularidad.

Estimo que el proceso de producción y desarrollo del conocimiento educativo válido y socialmente pertinente implica la identificación de problemas estratégicos de investigación que involucran estudios teóricos, estudios empíricos, estudios de réplica y estudios evaluativos para la mejora continua de la educación democrática, justa y solidaria que busca un país como el nuestro.

Desde una mirada prospectiva, sería de esperar que las instituciones educativas en Uruguay y los responsables de la educación nacional tiendan al fortalecimiento de la tríada virtuosa *investigación educativa-planificación-evaluación* como soporte para la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas.

12 El modelo institucional de los Centros Regionales de Profesores (CERP) fue el primero en incorporar la investigación educativa aplicada como curso en los terceros años en el Plan 1997, y luego el diseño curricular de la Formación de Maestros en 2005.

13 Inclusive esta característica se puede constatar en el ámbito privado en la formación de profesores de educación media de la Universidad de Montevideo, quienes reciben formación en Investigación Educativa, y también en los maestros que forma el Instituto María Auxiliadora de Las Piedras.

A modo de cierre, dejamos planteada una hipótesis optimista. Los avances en los campos de la investigación educativa básica, aplicada y evaluativa contribuirían a definir una educación en clave para el desarrollo social y humano en el Uruguay a comienzos del siglo XXI, en tanto se fortalezca una cultura estratégica orientada al bien común que deje de lado corporativismos, individualismos y mezquindades académicas varias, propias de una etapa débil que hay que superar en la producción de conocimientos en el sector educación.

BIBLIOGRAFÍA

- BARBOZA NORBIS, Lidia. *Planificación estratégica: bases conceptuales y metodológicas para una resignificación de la Planificación Educativa en el Uruguay*. Publicación N° 1. Reflexiones iniciales. Montevideo: Papeles de trabajo, FHCE-UdelaR, 2007.
- . *Proyecto software educativo: su potencialidad e impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Investigación educativa en un liceo de Ciclo Básico en Uruguay*. Montevideo: Unidad de Investigación del Instituto Universitario BIOS, 2008.
- BOGDAN, Robert y TAYLOR, Steve J. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1987.
- CAMPBELL, Donald y STANLEY, Julian. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1982.
- COHEN, ERNESTO y FRANCO, Rolando. *Evaluación de proyectos sociales*. México: Siglo XXI, 1992.
- COOK, Thomas D. y REICHARDT, Charles S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2000.
- DENZIN, Norman K. y LINCOLN, Yvonna S. (eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 2000.
- MCMILLAN, James y SCHUMACHER, Sally. *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación, 2005.
- PEDRÓ, Francesc y PUIG, Irene. *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós, 1999.
- QUIVY, Raymond y CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa, 1992.
- SPECTOR, Paul. *Research Designs*. Sage, 1981.
- STAKE, Robert. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata, 1996.
- . *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1998.
- YIN, Robert K. *Case Study Research: Designs and methods*, Londres: Sage, 1994.

LA CALIDAD EDUCATIVA: SISTEMAS Y POTENCIALIDADES

Javier Lasida / Mora Podestá** / Jimena Sandoya****

Resumen. El artículo revisa diversos sistemas y metodologías de evaluación de la calidad de los centros educativos. Se comparan dimensiones y enfoques de siete sistemas, en particular las ventajas y desventajas de las normas ISO en educación. Más en general se analizan experiencias, aprendizajes y orientaciones para la autoevaluación de centros, para los procesos de mejora y para su certificación. Se abordan los usos posibles de los sistemas y tecnologías de calidad para la evaluación, la mejora y la certificación de los centros, en perspectiva al logro de una cultura de la calidad y a aportar a políticas educativas que logren integrar calidad y equidad.

Palabras clave: calidad de centros educativos, autoevaluación, mejora y certificación, sistemas, metodologías y usos

* Licenciado en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias Sociales y Profesor en Políticas Sociales en el nivel de Grado y Posgrado. Con larga experiencia como consultor en políticas y programas educativos y sociales y varias publicaciones en estas áreas, actualmente es Director del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay

** Maestra con especialización en Pedagogía Social. Con amplia experiencia en la gestión y en el estudio de programas educativos y sociales y con varios libros y artículos en estas áreas. Actualmente se desempeña como Coordinadora del Programa de Calidad Educativa del Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay.

*** Socióloga con experiencia como consultora en diversos proyectos internacionales y nacionales. Ha trabajado en políticas de niñez, juventud y en temas de educación y formación para el mundo del trabajo siendo autora de varios estudios y publicaciones.

LA CALIDAD: DE LA RETÓRICA A LA ACCIÓN

La calidad es un propósito recurrentemente planteado en el discurso educativo, especialmente en el programático. Cuando se formulan finalidades y objetivos para políticas y proyectos se reitera la aspiración de la calidad. Ello obedece, por lo menos, a dos procesos de cambio de larga duración.

El más antiguo, que debe medirse en siglos, es la masificación educativa. En tanto la educación dejó de ser un fenómeno de élites y se fueron incorporando, y se pretende que sigan haciéndolo, quienes previamente estaban excluidos, se genera el problema de la ampliación cuantitativa del servicio, a lo que se agrega que los nuevos contingentes son diferentes a los anteriores. Acceden a niveles educativos más altos que sus padres, por lo tanto para éstos es más difícil acompañarlos y apoyarlos. Resulta entonces que, para el logro de la equidad, no es suficiente el acceso. El desafío también es que los «nuevos» sectores que ingresan a las aulas, allí adentro logren aprender. Éste es el desafío de la calidad.

Analizando este proceso en términos más generales, no acotados a la educación, Michel Crozier (1989) enunciaba con contundencia que «ha concluido el reinado de la lógica de la cantidad» y complementaba que «durante dos siglos hemos vivido dentro de una lógica económica y social cada vez más dominada por la cantidad: era la lógica de la sociedad industrial» (150).¹

Desde esta misma perspectiva de largo plazo, sostiene que el proceso no se trata de un retorno a la calidad del modelo preindustrial, en la que ella se asociaba al refinamiento exclusivo y por lo tanto excluyente. En contraste, considera que «la calidad que hoy buscamos es la calidad para todos, que no descansa ya en la idea de exclusividad y de barrera sino en la excelencia del servicio, que se medirá por el propio éxito en el uso que le dé» (153).

El segundo proceso, más reciente, que se mide en décadas, es la diversidad social como punto de partida, también como demanda y como mandato para la educación, que se ha visto posibilitada y potenciada por las denominadas sociedad y economía «de la información». La diversidad también emerge al interior del hecho educativo, en las metodologías, en los contenidos, en los valores. Entonces se requiere definir con precisión ciertas características, componentes y resultados, que le resultan imprescindibles, críticos. Nuevamente es la cuestión de la calidad.

En este nivel del discurso, el sentido de la palabra «calidad» es general. Una vez reconocida como propósito, surgen las preguntas de cómo diagnosticar y cómo lograr la calidad. Y aquí aparece el concepto en un sentido más específico, referido a las tecnologías y los sistemas que procuran evaluar y promover la calidad. Importa subrayar que el término «calidad», además de aludir a una finalidad o un propósito, que es su acepción más usada, también alude a una diversidad de metodologías y herramientas dirigidas a construirla efectivamente, prácticamente.

1 Afirmaba esto en la década del ochenta, cuando había hecho crisis el modelo industrial basado en la economía de escala –a partir del aumento de los precios del petróleo de principios de los setentas– y poco antes de la caída del muro de Berlín, desapareciendo así dos fenómenos sociales, muy conectados entre sí, que fueron emblemas del siglo xx.

¿QUÉ APORTAN LOS SISTEMAS Y TECNOLOGÍAS DE CALIDAD?

Los sistemas y las metodologías de calidad, que llegaron a la educación desde el área empresarial y tecnológica, experimentaron diversas adaptaciones y modificaciones, hasta que hoy encontramos un repertorio que ha ido incorporando crecientemente definiciones, conocimientos y herramientas provenientes del campo educativo (varias de las cuales se reseñan en la matriz que se presenta más abajo).

Las diversas tecnologías de calidad en educación, igual que las correspondientes a otras áreas, presentan un núcleo duro consistente en dos grandes componentes. El primero es un estándar o una norma que establece lo que se espera y la forma de verificarlo. Cada sistema define sus normas a través de procedimientos rigurosos, en general basados en conocimientos científicos o en buenas prácticas reconocidas y validadas por diversos actores. El estándar tiene una expresión técnica rigurosa y también aceptada por quienes lo utilizan como norma de referencia.

El segundo componente de los sistemas es un método preciso y preestablecido para evaluar si el estándar o la norma se cumplen. La evaluación no es genérica, discrecional o basada en el juicio de expertos, sino que está referida a las normas y estándares previamente definidos.

Si se implementa ateniéndose a determinadas condiciones, la evaluación se convierte en una certificación o acreditación. Para ello debe cumplir con una serie de requerimientos y procedimientos habitualmente muy exigentes, que procuran brindar garantías respecto al juicio de la evaluación. Entre estas exigencias se destaca que deba ser realizada por un evaluador independiente, que no tenga ninguna vinculación con los evaluados y con sus contrapartes (por ejemplo con clientes o proveedores). Se procura contemplar el principio de «tercera parte» (aludiendo a que no tiene vínculo con las dos partes que protagonizan el acto de compraventa de un bien o un servicio) y que no exista conflicto de intereses entre el papel de evaluador y otros roles que el evaluador pueda estar desempeñando. El otro requerimiento es que el proceso sea reconocido y avalado por un organismo certificador o acreditador, de acuerdo a sus normas y exigencias. Será éste quien finalmente expedirá el documento de certificación y por lo tanto quien se hace responsable del mismo.

Las estrategias y los marcos institucionales para promover la calidad son diversos. En contextos poco sensibilizados se recurre a los premios, que estimulan la innovación. Otra alternativa son los procesos de autoevaluación y mejora, basados en la capacidad de los propios actores de superarse. Y, finalmente, las formas más complejas y exigentes son las que incluyen una certificación externa e independiente a los actores participantes o que tengan algún tipo de interés en el proceso.

¿LA CALIDAD DE «QUÉ» O DE «QUIÉNES»?

Al avanzar en la precisión del concepto², encontramos diversos objetos de la calidad, que organizamos en tres grandes grupos. Primero se observan sistemas de calidad referidos

2 Optamos por no profundizar aquí en la definición de calidad. Remitimos a Marcos Sarasola (2007) quien, partiendo de una de las acepciones del Diccionario de la Real Academia Española que dice «propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor», analiza el concepto y su evolución.

a los procesos y procedimientos administrativos y educativos. En segundo término se registran sistemas referidos a las organizaciones y los centros educativos. Y en tercer término sistemas que se refieren a las personas, a los aprendizajes y las competencias que ellas logran. Ocurre habitualmente que se habla de calidad educativa refiriéndose a una de estas acepciones, pero sin indicarla. Se corre así el riesgo de reducir la calidad educativa a una de sus dimensiones.

Cada uno de estos grupos asume una perspectiva desde la cual aborda la práctica educativa. Los sistemas, métodos y estrategias optan por una de ellas, a la vez que desde allí incluyen factores o componentes de las otras dos. Este artículo se propone profundizar en las tecnologías referidas a la calidad de los centros educativos.

ANÁLISIS DE SISTEMAS DE CALIDAD DE CENTROS EDUCATIVOS

En este capítulo se reseñan sistemas de calidad de organizaciones educativas en distintos países de América Latina y Europa y en Estados Unidos. Se presentan las características de los sistemas, analizándolos luego en sus componentes, desde la perspectiva de un conjunto de dimensiones que, como se aprecia en la matriz más abajo, son comunes a la mayoría de ellos.

Se seleccionaron sistemas de calidad procurando mostrar diversidad de enfoques, de metodologías y de contextos. Los casos elegidos también son resultado de la relativa facilidad de acceso a la información sobre los componentes y funcionamiento de cada sistema. Se presentan dos pertenecientes a Estados Unidos y dos a Chile, porque muestran diferencias institucionales y en cuanto a los contenidos. También se consideró interesante priorizar a la región y a la subregión. Los chilenos, además, resultan complementarios, en tanto la estrategia de uno se orienta a la mejora continua y la del otro se basa en la certificación.

En la página siguiente se presenta una lista de las organizaciones responsables de los nueve sistemas y una matriz para ofrecer una visión panorámica y comparativa.

Se identificaron un conjunto de *dimensiones* a los efectos de posibilitar el análisis y la comparación entre los sistemas; a partir de ellas se organizó la información de cada sistema relevado. Se entiende a las dimensiones como la distinción de los ámbitos o áreas fundamentales en las que se organiza el funcionamiento y la acción de los centros educativos. Los sistemas de calidad deben realizar estas diferenciaciones como base para establecer sus estándares o especificaciones.

Se identificaron seis dimensiones presentes en los sistemas de los casos estudiados:

1. Dimensión institucional
2. Dimensión de estructura organizacional
3. Dimensión de oferta de formación
4. Dimensión de recursos de sostenimiento
5. Dimensión de comunicación y relación con la comunidad
6. Dimensión de evaluación institucional

<p>CITA (The Commission on International and Trans-Regional Accreditation). Estados Unidos e internacional. Agencia de certificación creada por cinco asociaciones regionales que acreditan la calidad de escuelas y universidades (se asocia con COE en 1995)</p>
<p>NCA (North Central Association / Commission on Accreditation and School Improvement). Estados Unidos. Es una ONG que acredita 8.500 escuelas privadas y públicas; desde el kindergarten, primaria, secundaria, formación profesional, bachillerato y escuelas post-secundarias que no conceden grado.</p>
<p>NORMA IRAM 30000. Guía para la Interpretación de la norma ISO 9001:2000 en la educación. Argentina. Se han realizado adaptaciones de la Norma ISO 9001:1994 e ISO 9001:2000 por parte de algunos países para la educación. Éste es el caso por ejemplo de la norma AS/NZS ISO 9001:1994 para la educación y la capacitación de Australia y Nueva Zelanda o de la que aquí se eligió de Argentina. Se optó por incluir un solo ejemplo de la Norma. No obstante, las dimensiones identificadas son propias de cualquier sistema de Normas ISO 9000.</p>
<p>PCI (Proyecto de Calidad Integrado). País Vasco, España e internacional. Sistema de calidad para Centros Educativos desarrollado por la Fundación Horreum Fundazioa vinculada a la Universidad de Deusto (País Vasco), que se está aplicando actualmente en Uruguay y otros países de la región.</p>
<p>Programa de calidad de la educación popular del Movimiento Fe y Alegría. América Latina e internacional. Fe y Alegría es un Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos. Nació hace 50 años en Venezuela y trabaja en 15 países de América Latina y el Caribe.</p>
<p>Confederación Nacional de Escuelas Particulares. Sistema de Acreditación de la Calidad Educativa. México. La Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) en la actualidad se conforma por 66 federaciones y agrupa a más de 3.500 escuelas de todo el país, de los niveles preescolares, primaria, secundaria, profesional medio, bachillerato y normal.</p>
<p>The Scottish Office Education and Industry Department. Escocia. Recopilación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación en los Centros Escolares de Educación Básica en Escocia.</p>
<p>Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, Ministerio de Educación. Chile. Implementado a partir del año 2003 en alianza con el Centro Nacional de Productividad y Calidad (ChileCalidad), el SACGE se basa en la aplicación de un modelo de calidad de la Gestión Escolar que identifica procesos y ámbitos significativos que toda institución escolar debe someter a mejoramiento continuo para obtener resultados de calidad.</p>
<p>Sistema Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar de Fundación Chile. Chile. Desarrollado por Fundación Chile, una organización de carácter público-privada que promueve el desarrollo del capital humano. El sistema ha recibido el reconocimiento y patrocinio del Ministerio de Educación chileno y de UNESCO.</p>

En el esquema de la próxima página se agregó una séptima dimensión observada en un solo sistema, que no resultó asimilable a ninguna de las anteriores (y a la que se llama «Otros»). En grandes trazos las seis dimensiones se corresponden con los ámbitos de calidad definidos por cada uno de los sistemas reseñados y también por otros que relevamos, pero que no incluimos en la matriz por distintas razones (por ser muy parecidos a alguno de los reseñados, por estar referidos a algún subsistema educativo o por no poder acceder a toda su información).

En tanto las dimensiones constituyen conjuntos muy agregados de elementos, resultó necesario llevar el análisis a un nivel más específico y dentro de cada dimensión identificar *áreas*. En algunos casos optamos por una sola área, que detalla con mayor precisión el campo que cubre la dimensión. En otros diferenciamos dos y hasta tres áreas. En las áreas los sistemas presentan mayor diversidad, como puede apreciarse en el cuadro que se presenta a continuación.

1. Dimensión institucional	Área de misión, visión y objetivos institucionales	(en 6 sistemas)
	Área de planificación estratégica	(en 5 sistemas)
2. Dimensión de estructura organizacional	Área Recursos humanos (formadores, administradores, otros)	(en 7 sistemas)
	Área de liderazgo, dirección	(en 8 sistemas)
3. Dimensión acción formativa	Diseño de programa, método de enseñanza	(en 9 sistemas)
	Servicios y actividades para estudiantes	(en 7 sistemas)
4. Dimensión de recursos de sostenimiento	Recursos materiales: equipos, materiales, tecnología	(en 8 sistemas)
	Instalaciones	(en 6 sistemas)
	Finanzas / estabilidad financiera	(en 4 sistemas)
5. Comunicación y relación con la comunidad	Comunicación y relación con la comunidad	(en 6 sistemas)
6. Dimensión de evaluación institucional	Sistema de evaluación y mejora institucional. Evaluación de progreso de estudiantes	(en 9 sistemas)
7. Otros	Sistema relacional, control y ejercicio de ciudadanía, contexto en el cual se desarrolla y se proyecta un centro educativo; marketing y publicidad	(en 1 sistema)

Esta es, por lo tanto, la estructura que sirve de base a la matriz que se presenta a continuación y que llamaremos «matriz de análisis de nueve sistemas de calidad»

ORGANIZACIONES	BREVE DESCRIPCIÓN INSTITUCIONAL	CITA (THE COMMISSION ON INTERNATIONAL AND TRANS-REGIONAL ACCREDITATION). Estados Unidos e internacional	NCA (NORTH CENTRAL ASSOCIATION / COMMISSION ON ACCREDITATION AND SCHOOL IMPROVEMENT). Estados Unidos	NORMA IRAM 30000 GUÍA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA NORMA ISO 9001:2000 EN LA EDUCACIÓN. Argentina	PCI (PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO) FUNDACIÓN HORREUM. País Vasco
DIMENSIONES DE CALIDAD	Áreas de calidad.	Agencia de certificación creada por cinco asociaciones regionales que acreditan la calidad de escuelas y universidades. Dedicada a mejorar la calidad de la educación mediante la acreditación, CITA acredita más a de 32.000 instituciones educativas públicas y privadas en cien países.	Es una ONG que acredita 8.500 escuelas privadas y públicas; desde el kindergarten, primaria, secundaria, formación profesional, bachillerato, y escuelas post-secundarias que no conceden grado.	El objetivo de esta norma es guiar organismos de enseñanza y capacitación para desarrollar e implantar un sistema de calidad basado en la serie de normas ISO 9000. Esta guía no pretende fijar requisitos, ni agregar o modificar los requisitos descritos en las normas sino facilitar su interpretación y aplicación en instituciones de enseñanza. La norma ISO 9001 describe requisitos «mínimos» de un sistema de gestión de la calidad aplicable a toda organización que desea poder demostrar a sí misma y a terceros que logra y mejora continuamente la satisfacción de sus clientes.	Sistema de calidad para centros educativos desarrollado por la Fundación Horreum Fundazioa.
DIMENSIÓN INSTITUCIONAL	1. Misión, visión y objetivos institucionales. 2. Planificación estratégica.	Servicios educativos. Misión, curriculum, métodos.	Visión, misión, objetivos. Metas de aprendizaje para los estudiantes.	Planificación del sistema de gestión de calidad y de los procesos.	Ámbito de planteamientos institucionales.
DIMENSIÓN DE ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL	3. Recursos humanos (formadores, administradores, otros). 4. Liderazgo, dirección.	Recursos humanos calificados. Administración y supervisión de la organización.	Personal suficiente y calificado. Desarrollo del personal. Liderazgo para cumplir visión .	Recursos humanos. Dimensión de liderazgo o dirección.	Ámbito de estructuras organizativas.
DIMENSIÓN ACCIÓN FORMATIVA	5. Diseño de currículum y programa. 6. Servicios y actividades para estudiantes.	Planeación de metas de aprendizaje de los estudiantes. Armado de currículum.	Desarrollo de programas educativos que reflejan las características de la comunidad . Currículum. Programa de actividades reconociendo el valor de ocio, actividades extra-aula y extracurriculares.	Dimensión del lugar del cliente / Satisfacción del cliente / Dimensión de servicio. Diseño de programas para clientes.	Ámbito curricular/ Ámbito de orientación y acompañamiento.

PROGRAMA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN POPULAR DE MOVIMIENTO FE Y ALEGRÍA. Internacional	CONFEDERACIÓN NACIONAL DE ESCUELAS PARTICULARES/ SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. México	THE SCOTTISH OFFICE EDUCATION AND INDUSTRY DEPARTMENT. Escocia	SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Chile	SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR DE FUNDACIÓN CHILE. Chile
Fe y Alegría es un Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social, cuya acción se dirige a sectores empobrecidos y excluidos. Nació hace 50 años en Venezuela y trabaja en 15 países de América Latina y el Caribe.	La Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) en la actualidad se conforma por 66 Federaciones y agrupa a más de 3.500 escuelas de todo el país, de los niveles preescolar, primaria, secundaria, profesional medio, bachillerato y normal.	Recopilación de los principales indicadores de desempeño para la autoevaluación en los centros escolares de educación básica en Escocia.	Intenta desarrollar las capacidades de la organización escolar para darle sustento a su propuesta curricular y ofrece apoyos para el mejoramiento continuo de sus procesos y resultados. Implementado a partir del año 2003 en alianza con el Centro Nacional de Productividad y Calidad ChileCalidad), el SACGE se basa en la aplicación de un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar que identifica procesos y ámbitos significativos que toda institución escolar debe someter a mejoramiento continuo para obtener resultados de calidad.	A partir del año 2003 comenzó a operar en Chile el Sistema Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar, iniciativa impulsada por Fundación Chile, una organización de carácter público-privada que promueve el desarrollo del capital humano. El sistema ha recibido el reconocimiento y patrocinio del Ministerio de Educación chileno y de unesco.
	Marco teórico y situacional (filosofía, ideario y misión, naturaleza y función social). Planeación institucional administrativa.	Identidad y clima escolar u organizacional.	Visión estratégica y planificación: prácticas de planificación del establecimiento educacional que favorecen el logro de los objetivos institucionales, en coherencia con su misión y visión. Alianzas estratégicas y prácticas del establecimiento educacional para generar y analizar información útil para la evaluación institucional, toma de decisiones y rendición de la cuenta pública.	Se refiere a los sistemas y procedimientos sistemáticamente utilizados por el establecimiento para abordar los procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo Institucional y Plan Anual) y el diseño del seguimiento y evaluación de los procesos y resultados de lo planificado.
Nº de maestros, recursos humanos.	Docentes.		Prácticas del establecimiento educacional que aseguran el desarrollo profesional de los docentes y paradocentes.	Comprende el desarrollo de las competencias docentes y considera el diseño e implementación de sistemas y mecanismos de apoyo para generar un liderazgo pedagógico, la integración de equipos de trabajo, dominio de contenidos pedagógicos y recursos didácticos. Se traduce en sistemas que suponen la existencia y uso de perfiles de competencias docentes, que posibiliten los procesos de selección, capacitación, promoción y desvinculación de los profesionales de la institución.
Gestión directiva.		Dirección, liderazgo y garantía de calidad.	Conducción: prácticas del director y del equipo directivo que aseguran un actuar coordinado de los actores de la comunidad educativa en función del logro de los objetivos institucionales y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.	Liderazgo directivo: aborda la forma en que las autoridades del establecimiento lo conducen y orientan hacia la obtención de resultados, a la satisfacción de los beneficiarios y usuarios y a la 'agregación de valor' en el desempeño organizacional. También incluye la implementación de mecanismos de participación de la comunidad en la misión y metas institucionales. Asimismo, considera la forma en que los directivos rinden cuentas y asumen la responsabilidad pública por los resultados de establecimiento.
Planeación de la enseñanza / promoción de los aprendizajes.	Curriculum, programas académicos e institucionales. Procesos de aprendizaje modelo educativo	Aplicación del currículo. Calidad del proceso de enseñanza / aprendizaje	Prácticas del establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular.	La dimensión curricular-pedagógica, se refiere a los procedimientos y mecanismos que aseguran la adecuación y mejoramiento de la oferta curricular, su adecuada programación, implementación, seguimiento y evaluación en el aula, asegurando la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Incorpora elementos de innovación y proyectos desarrollados al servicio de los aprendizajes.
Procesos de construcción y ejercicio de ciudadanía.	Integración educativa.	Apoyo para alumnos.	Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes: Prácticas que lleva a cabo el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales y la convivencia de la comunidad educativa favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje.	

CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE

ORGANIZACIONES	BREVE DESCRIPCIÓN INSTITUCIONAL	CITA (THE COMMISSION ON INTERNATIONAL AND TRANS-REGIONAL ACCREDITATION). Estados Unidos e internacional	NCA (NORTH CENTRAL ASSOCIATION / COMMISSION ON ACCREDITATION AND SCHOOL IMPROVEMENT). Estados Unidos	NORMA IRAM 30000 GUÍA PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA NORMA ISO 9001:2000 EN LA EDUCACIÓN. Argentina	PCI (PROYECTO DE CALIDAD INTEGRADO) FUNDACIÓN HORREUM. País Vasco
DIMENSIÓN DE RECURSOS DE SOSTENIMIENTO	7. Recursos materiales: equipos, materiales, tecnología.	Equipos.	Acceso a equipos, tecnología, medios.	Dimensión de recursos (humanos, infraestructura, equipamiento, material bibliográfico, etc.).	Ámbito de administración y servicios y gestión de recursos.
	8. Instalaciones.	Instalaciones físicas.	Recursos y locación, tiempo, espacio.		
	9. Finanzas.	Estabilidad financiera.	Finanzas.		Ámbito de gestión económica y financiera.
COMUNICACIÓN Y RELACIÓN CON LA COMUNIDAD	10. Comunicación y relación con comunidad.	Comunicación y relaciones.	Relación con la comunidad (estudiantes, familias, etc.).	Comunicación con los clientes.	Ámbito de familia y entorno.
DIMENSIÓN DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	11. Sistema de evaluación institucional y sobre progreso de estudiantes.		Evaluación, mejora y desarrollo.	Dimensión de evaluación institucional y monitoreo.	Ámbito de resultados de los aprendizajes del alumnado.
		Evaluación de asistencia y desempeño de estudiantes.	Sistema de información. Performance de estudiantes, eficiencia de la escuela, éxito.	Satisfacción del cliente, auditoría interna, medición y seguimiento de los procesos; mejora; acciones correctivas.	Satisfacción con el proceso de enseñanza y aprendizaje de familias, alumnado y educadores.
	12. Otros	Status corporativo (no hay problemas legales).			Ámbito de sistema relacional y de convivencia.
		Marketing y publicidad.			

PROGRAMA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN POPULAR DE MOVIMIENTO FE Y ALEGRÍA. Internacional	CONFEDERACIÓN NACIONAL DE ESCUELAS PARTICULARES/ SISTEMA DE ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA. México	THE SCOTTISH OFFICE EDUCATION AND INDUSTRY DEPARTMENT. Escocia	SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. Chile	SISTEMA NACIONAL DE CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR DE FUNDACIÓN CHILE. Chile
Recursos pedagógicos, evaluaciones externas.	Recursos materiales.	Recursos.	Prácticas que aseguran una utilización eficiente de los recursos financieros, materiales, tecnológicos, equipamiento e infraestructura.	
Planta física, infraestructura.				La dimensión financiera incluye los controles presupuestarios, sistemas de adquisiciones, obtención y asignación de recursos a proyectos institucionales.
Relación con la comunidad.	Vinculación y proyección social (otras instituciones, padres).			Se refiere a la forma en que el establecimiento conoce a los usuarios, sus expectativas y el nivel de satisfacción de los mismos. Analiza la forma en que el establecimiento promueve y organiza la participación de los alumnos, las familias y la comunidad en la gestión escolar.
Evaluación del sistema de enseñanza - aprendizaje, procesos y resultados de los alumnos (logros disciplinares, valores, actitudes).	Evaluación y seguimiento de los alumnos.	Calidad total del logro (logro educativo, logro de los objetivos nacionales, calidad del aprendizaje de los alumnos, identificación de las necesidades de los alumnos).	Logros de aprendizaje: datos del establecimiento educacional referidos a niveles de logro de los aprendizajes declarados en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos del marco curricular.	Gestión de resultados: incluye el análisis de los logros de aprendizaje de los alumnos, medidos en términos absolutos y relativos; la efectividad organizacional expresada en términos de satisfacción de los beneficiarios y usuarios; los resultados financieros y el logro de las metas anuales. Incluye la forma en que se utilizan los resultados para la toma de decisiones respecto de los procesos del establecimiento.
			Nivel de satisfacción de los actores de la comunidad educativa. Logros institucionales: datos del establecimiento referido al logro de metas institucionales que muestran niveles de satisfacción de los actores de la comunidad educativa.	
Contexto en el cual se desarrolla y se proyecta un centro educativo.				La dimensión administrativa se refiere a la instalación de los procedimientos de apoyo a la gestión educativa, tales como los reglamentos internos, registros, normas, definición de roles y funciones, recursos didácticos, infraestructura etc.
Construcción y ejercicio de ciudadanía.				

Como puede observarse en la matriz hay importantes coincidencias en las dimensiones y áreas de los nueve sistemas estudiados. Cabe señalar que para identificar las dimensiones de la normas ISO se recurrió a una lectura transversal de las mismas.

Los sistemas responden a orígenes y marcos institucionales diversos. Algunos se ubican netamente dentro del Estado, como el escocés y uno de los chilenos, que son llevados adelante por ministerios. Pero la mayoría de los seleccionados se originan en el ámbito privado. Algunos como el mexicano, además, abarcan sólo a instituciones no estatales. La mayoría, independientemente de su origen, trabajan con centros educativos tanto de gestión privada como de gestión estatal.

Varios son internacionales desde su origen, como Fe y Alegría, que es como tal un movimiento internacional, básica pero no exclusivamente latinoamericano. El resto, la mayoría, más allá de su origen y de que principalmente atiendan a un determinado estado, muestran alguna vocación y algún grado de extensión internacional.

Llegan a la calidad educativa desde diversidad de acumulaciones y experiencias. Algunos más vinculados a las tecnologías de calidad de las empresas, otros desde el ámbito académico y otros desde un propósito colectivo compartido por un conjunto de organizaciones, de mejorar la propia acción.

Desde esas diversidades, que son incluso culturales, confluyen en algunas características comunes. La más notoria y relevante para nuestro análisis es la especificidad educativa. Son sistemas pensados para la educación y en general con un fuerte peso y participación de los actores educativos, primero en su diseño y luego en la gestión. Interpretamos que forman parte de una última generación de sistemas de calidad, en la que ganan terreno las herramientas específicas para determinados campos y no aquellas transversales o genéricas, aplicables en distintas áreas técnicas y profesionales. Los ejemplos más célebres de los que caracterizamos como sistemas transversales o genéricos son las normas de calidad de las organizaciones producidas por la Organización Internacional para la Estandarización (ampliamente conocida como ISO, por su sigla en inglés) o, en el ámbito europeo, las de EFQM (emitidos por la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad).

La segunda confluencia refiere a los contenidos registrados. La comparación realizada a través de la matriz muestra importantes coincidencias en las dimensiones y las áreas definidas por cada sistema. Atendiendo a la diversidad de los actores que las generaron, era esperable encontrar una mayor dispersión en las formulaciones. La confluencia en los ámbitos se retroalimenta con la común especificidad en el área educativa. El proceso de los sistemas de calidad educativa sugiere que, en la medida en que se especializan en esta área, tienden a coincidir en los temas y dimensiones abordados.

Se registraron mayores diferencias en las metodologías de definición de normas y estándares, en las de evaluación y en las de promoción de mejoras que en los contenidos. Allí se identificó mayor diversidad de estrategias y modalidades de trabajo y parecerían existir menores zonas de confluencia que en los ámbitos y las áreas; pero éste sería tema de otro trabajo.

APORTES Y LIMITACIONES DE LAS NORMAS ISO EN EDUCACIÓN

Las normas y metodologías ISO para la gestión de las organizaciones, como dijimos más arriba, alcanzaron gran difusión aplicándose en una amplia variedad de empresas e instituciones. Fue la herramienta con la que un importante número de centros educativos incursionaron en la cuestión de la calidad, que son percibidas en ocasiones como sinónimo de calidad. Por el papel jugado y por la visibilidad ganada vale la pena dedicarle un apartado especial.

La Organización Internacional para la Estandarización es una red de instituciones nacionales de normalización de 147 países, con un representante por país y su Secretariado Central en Ginebra, Suiza. La ISO tiene como propósito crear y consensuar normas que faciliten el intercambio de productos y servicios en el mundo. La conformidad y la certificación bajo normas ISO constituyen un reconocimiento de calidad, es decir de la capacidad inherente de los productos y servicios en cuestión para satisfacer los requerimientos mínimos establecidos por las partes (clientes y otros actores).

La ISO y sus normas han realizado un aporte muy significativo en lo que refiere a sistematizar, evaluar y gestionar la calidad en las organizaciones. Son muchas sus aplicaciones a los campos más diversos, entre otros el educativo. Se han desarrollado normas en este sentido; en la región, por ejemplo, la chilena NCh 2728 y la argentina IRAM 30000, entre otras. Pero crecientemente se entiende que existen diversas razones para optar por otro tipo de sistemas y métodos de calidad.

Desde la década de los noventas, una serie de instituciones educativas y formativas han sido certificadas bajo estas normas pero, tal como plantea Wouter Van den Berghe (1998), muchos profesionales del mundo docente se preguntan si el camino hacia las ISO constituye la mejor vía para perfeccionar la calidad dentro de las instituciones formativas.

En primer lugar porque, especialmente para organizaciones medianas y chicas, se requiere una herramienta más adecuada a su escala y recursos. En segundo lugar, en educación y formación no siempre lo mejor es normalizar procedimientos organizacionales, que es una de las opciones metodológicas rectoras de la ISO. A continuación se presentan los fundamentos de ambas afirmaciones.

La familia de normas ISO 9000 establece los requisitos para un sistema de gestión de la calidad. «ISO representa el aseguramiento de la calidad y se basa en un enfoque a los servicios y procesos. La norma exige establecer especificaciones de servicios (cómo es) y procesos (cómo se hace), objetivos o niveles de calidad que se quieren lograr en los servicios y en los procesos, controlar si esos niveles se alcanzan, registrar las desviaciones (no-conformidades) y mejorar a través de las acciones de mejora» (Eusko Jaurlaritza, 2006:2).

La norma ISO 9000 hace una fuerte opción por enfocar los procesos y los aspectos institucionales.

Los grandes temas a los que apunta la búsqueda de conformidad de esta norma son:

- Responsabilidad de la dirección.
- Enfoque al cliente en las organizaciones educativas.
- La política de calidad en las organizaciones educativas.
- Planificación: definir los objetivos de calidad y las actividades y recursos necesarios para alcanzar los objetivos.
- Responsabilidad, autoridad y comunicación.
- Provisión y gestión de los recursos.

- Recursos humanos competentes.
- Infraestructura y ambiente de trabajo de conformidad con los requisitos del proceso educativo.
- Planificación y realización del producto.
- Diseño y desarrollo.
- Proceso de compras.
- Control de los dispositivos de seguimiento y medición.
- Satisfacción del cliente.
- Auditoría interna ISO.
- Revisión y disposición de las no conformidades.
- Análisis de datos.
- Proceso de mejora continua (CINTERFOR, 2007).

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

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

- La tentación de certificar servicios secundarios, utilizando la certificación como mero elemento de imagen.
[...]
- Un sistema que, en principio, no requiere cuestionarse los servicios actuales ni la estrategia.
- No requiere una alineación entre los objetivos del centro y los objetivos del conjunto del sistema de FP (2).

Las normas ISO 9000 no fueron originalmente pensadas y diseñadas para procesos educativos. Ello conlleva dos desventajas. Aunque puedan definirse adaptaciones (como, entre otros ejemplos, se formuló para las normas australianas reseñadas en la matriz), no existe una única interpretación y no ha faltado controversia y debate a estos efectos. Existe falta de orientación oficial y sobre la tolerancia aceptable³.

En segundo término, y más importante, se cuestiona si tienen relevancia suficiente para educación, así como el nivel de especificidad adecuado. Según Van den Berghe (1998) muchos expertos en enseñanza y formación, particularmente de la esfera pública, critican las ISO 9000 por esto (32). Plantean los siguientes argumentos:

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

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

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

El mismo autor señala que «deben contraerse los argumentos a favor de una certificación (en ISO) frente a los contraargumentos de los inconvenientes. También éstos son numerosos y —teniendo en cuenta el limitado número de institutos de enseñanza certificados— siguen siendo de más peso que los argumentos a favor» (31). También agrega que «en el momento de redactar este informe, sólo algunos centenares de organizaciones educativas o formativas habían reunido una acreditación o certificado ISO 9000. Incluso si es probable que esta cifra se incremente significativamente en los próximos años, seguirá siendo pequeña comparándola tanto con el número de organizaciones de cualquier tipo ya certificadas (más de 100.000 en la actualidad) como con la cifra de cientos de miles de organizaciones educativas o formativas en Europa» (101).

Van den Berghe sostiene que «las ISO 9000 no bastan por sí mismas para lograr calidad en los contenidos de programas educativos o formativos, en particular para situaciones en las que los clientes no están en posición de especificar o influenciar dichos contenidos (incluyendo objetivos didácticos, criterios de la calidad, indicadores y mecanismos de evaluación)» (108). Se resumen a continuación otros inconvenientes planteados por el mismo autor:

- La estandarización resulta inadecuada para educación y cuando falta comprensión del grado deseable de estandarización, se produce un riesgo grave de crear burocracia que se centre en procedimientos, registros y control.
- Implican costos altos, que en organizaciones de tamaño mediano o pequeño, resultan inaccesibles.
- Se percibe una tendencia a sobrecargar los manuales de calidad y procedimientos con detalles.
- Vinculado a lo anterior el sistema de calidad no consigue evolucionar al mismo tiempo de los cambios.
- El procedimiento de control por documentos deriva rápidamente hacia un sistema burocrático que incrementa en exceso el papeleo.
- Las personas no siempre tienen las competencias necesarias para escribir adecuadamente buenos procedimientos de sus actividades; se requiere de fuerte formación.
- La formulación pone énfasis en la alta gerencia, cuando otros sistemas, como por ejemplo el PCI, se refieren al conjunto de los recursos humanos del centro educativo.
- Existe el riesgo de evitar las no-conformidades rebajando los objetivos.
- En principio, no requiere cuestionarse los servicios actuales ni la estrategia (105-06).

Finalmente, importa agregar que el modelo europeo EFQM, de amplia difusión en esa región, comparte varias de las características del ISO, tal como lo demuestra el análisis comparado de Andrés Senlle y Nilda Gutiérrez (2005:64-66). Se han señalado objeciones similares a las de la ISO, a la aplicación de estas normas al área de la educación y la formación (Eusko Jaurlaritz, 2006:2).

LOS USOS DE LAS TECNOLOGÍAS Y SISTEMAS DE CALIDAD

PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Las tecnologías y los sistemas de calidad son una herramienta para que los educadores, las personas que trabajan en los centros y, en general, los integrantes de las comunidades educativas, quienes participan activamente en su funcionamiento cotidiano, valoren la situación de la organización. Ofrecen una autoevaluación con ciertas características. Es rigurosa, se apoya en un instrumento que facilita la sistematización y que le aporta al centro una referencia externa, respecto a la cual analizarse. Le permite evaluarse en relación a sí mismo (a lo que fue, a lo que quiere ser) y también respecto a un patrón externo. Por más esfuerzo que realice una escuela, es muy difícil que pueda acumular por sí sola la información y la capacidad técnica que está condensada en cualquiera de las tecnologías y los sistemas de calidad de centros educativos. Sería viable sólo para instituciones grandes y, aún así, le supondría asignar un volumen exagerado de recursos a este propósito.

La autoevaluación requiere de algunas condiciones previas e instancias preparatorias. Primero, debe existir cierta cohesión y confianza interna donde todos se sientan cómodos evaluando y también escuchando evaluaciones que muchas veces tendrán relación con su desempeño. Eso requiere cierta madurez en el funcionamiento colectivo que posibilite no confundir las valoraciones sobre lo hecho con las valoraciones sobre las personas. La madurez grupal supone que se pueda evitar esa confusión, tanto en la expresión de los juicios como en la recepción de los mismos⁴.

Por ejemplo, una organización que se encuentra en pleno conflicto entre sus integrantes o con otros equipos de la organización, no está en el momento apropiado para emprender la autoevaluación. Difícilmente ésta constituya un instrumento adecuado para resolver enfrentamientos sino que, por el contrario, su superación suele constituir un requisito previo para realizarla. La autoevaluación en sí misma supone generar tensiones, que conviene que se retroalimenten lo menos posible con otras dificultades que la organización o el equipo estén experimentando.

En segundo término, debe existir un cierto grado de compromiso de los participantes con los objetivos del proceso de formación y de pertenencia respecto a la institución en que éste se realiza.

La existencia de estas condiciones debe analizarse previamente al inicio de la autoevaluación. Algunas organizaciones en este momento consideran que deben resolver cuestiones anteriores a la autoevaluación, para luego sí abocarse a ella. En definitiva,

4 Es un tema clásico de la comunicación la distinción entre el mensaje emitido y el mensaje recibido.

los integrantes de la organización se preguntan si quieren y si están en condiciones de hacerlo antes de iniciar el proceso.

En este proceso, el sistema y las herramientas de autoevaluación deben ser conocidos y aceptados por los integrantes del centro que las va a aplicar. En general, se requiere de consultores o facilitadores externos que apoyen al centro en el proceso. A la vez, debe existir un equipo interno dedicado a la gestión del proceso, lo que no obsta que el mismo, en lo sustantivo, deba ser realizado por el conjunto de los integrantes de cada centro educativo.

PARA LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La autoevaluación tiene sentido en tanto es la base de procesos de mejora. Contribuye decisivamente a definirlos y luego a evaluar su implementación, sobre todo los impactos de los mismos. Para ello, luego de realizada la evaluación, debe emprenderse la formulación sistemática de proyectos de mejora que sean seguidos por una nueva evaluación (aplicando el mismo instrumento) y así sucesivamente, en un proceso continuo. La evaluación proporciona parte de los insumos principales para definición de proyectos y planes de mejora. Las otras referencias deben ser la misión y la visión de la institución así como sus apuestas estratégicas.

PARA LA EVALUACIÓN Y LA CERTIFICACIÓN

Es común que los centros que realizan procesos de calidad recurran a apoyos externos, tanto para la facilitación de los mismos como para contar con una perspectiva independiente y, a la vez, distanciada de la gestión y sus urgencias cotidianas. Están entonces en condiciones muy próximas a las requeridas por las instancias de verificación que den la base para una certificación, que debe ser realizada por un organismo especializado y reconocido en esa función.

En muchos casos la certificación es una meta que está planteada desde el inicio del trabajo en calidad, en tanto en otros se llega a ella como resultado del proceso. La certificación le agrega a la autoevaluación y a la mejora –que pueden quedar en el ámbito interno de cada centro– la comunicación externa de la calidad lograda, con un aval o un reconocimiento independiente. Ello puede ser un estímulo a los procesos internos de evaluación y mejora (en tanto no constituya la única motivación para ésta) y a la vez potenciar las relaciones con muy diversos actores externos.

LA TENSIÓN ENTRE LA SOBRE-FORMALIZACIÓN Y LA CULTURA DE LA CALIDAD

Los proyectos de mejora dan lugar, luego de ejecutados, a una nueva evaluación de la que surgen, a su vez, otras mejoras a lograr. Se generan así dinámicas de mejora continua en el equipo y en la organización. Esta es la base para el desarrollo de una cultura de calidad, que significa tanto avances sustantivos en lo que se hace, como la incorporación sistemática de prácticas de registro y evaluación a las acciones y al funcionamiento permanente.

El registro y la evaluación conllevan el riesgo de la sobre-formalización, que es uno de los problemas y de las críticas más usuales a las metodologías de calidad. Es común que se susciten dudas respecto al exceso de algunos requisitos y procedimientos y suele escucharse que «burocratizan» el trabajo. La solución está en que cada centro defina el grado de formalización y registro que le resulta necesario para aprender y para mejorar su práctica. Todo ello, en definitiva, son instrumentos que no deben constituirse en objetivos en sí mismos.

UNA HERRAMIENTA PARA PROGRAMAS Y POLÍTICAS

Hasta aquí se ha mencionado el uso local, por parte de cada centro, de los sistemas y tecnologías de calidad. Ellas también son un instrumento útil para programas y políticas en esta área. Constituyen en primer término una herramienta indicativa, orientada al fortalecimiento de la oferta educativa. En segundo término pueden utilizarse también como base para la asignación de recursos.

En esta segunda modalidad, la Guía proporciona una base técnica para el acuerdo entre los responsables de un programa o una política y sus contrapartes, que tengan a su cargo la implementación de un determinado proyecto o de ciertas acciones. En este sentido se requiere precisar cuánto y cómo se va a exigir de sus estándares y cómo se va a implementar la evaluación.

En general y especialmente en relación a este uso de las herramientas de calidad importa advertir que difícilmente ellas se imponen o se implantan administrativamente, sino que exige de ciertas condiciones y convicciones en los directamente involucrados en utilizarlas.

En esta perspectiva se subraya el respeto al principio de voluntariedad, que es propio de los sistemas de calidad, en base al cual consideramos que en ninguna alternativa sería pertinente establecer su uso obligatorio por parte de autoridades estatales para otorgar, por ejemplo, habilitaciones o derechos de funcionamiento. No es con ese fin y con esa lógica que fueron pensadas las herramientas ni son transferibles a ese tipo de aplicaciones. Para éstas corresponde utilizar criterios mucho más reducidos que respondan estrictamente a lo requerido por los marcos legales de cada país.

Otra cosa es que se las exija para ser adjudicatarios de recursos públicos, lo que siempre supone algún tipo de acuerdo, contrato o convenio entre las partes, o sea entre las autoridades de gobierno y la organización que los va a ejecutar (que tiene la posibilidad de no hacerlo).

REFLEXIONES FINALES

La aplicación de sistemas y tecnologías de calidad aparece como una opción crecientemente utilizada por centros educativos. Se observa un crecimiento en el diseño y en la utilización de sistemas de calidad específicos para la educación lo que puede generarle, a cada centro educativo que se propone recurrir a estas herramientas, la pregunta de cuál elegir. La muestra de sistemas de calidad de centros relevada no es exhaustiva, pero la consideramos un indicio de la no existencia en esta área de modelos antagónicos o

excluyentes entre sí. Lo que sugiere que la opción entre sistemas y metodologías debería estar fundamentada principalmente en la viabilidad y practicidad de aplicar uno u otro.

La aplicación de sistemas de evaluación y mejora requiere evaluar sus impactos. Las propias características de las herramientas que los integran facilita el registro sistemático de información, que en algunos de ellos probablemente debería ser complementada con otros datos no reduciéndose a los proporcionados por el propio sistema de calidad. Van den Berghe (1998) plantea una serie de criterios para evaluar la aplicación de las normas ISO a la educación, que son trasladables a cualquiera de las otras metodologías. Sostiene que «sería necesaria una investigación más amplia y a lo largo de un período suficiente para juzgar si los beneficios señalados superan a los inconvenientes, y bajo qué condiciones la experiencia puede transferirse a otras organizaciones educativas o formativas» (101). A tales efectos propone profundizar sobre (a) la rentabilidad de la certificación, (b) los métodos e instrumentos para mantener la burocracia a un nivel mínimo y (c) el efecto real sobre la enseñanza o formación (a lo que agregamos sobre los aprendizajes y las competencias). A partir de todo ello el autor plantea la conveniencia de estudiar los modelos, sistemas y estrategias que resulten más idóneos y más eficientes para garantizar y mejorar la calidad (101).

En esta perspectiva, los sistemas y tecnologías de calidad aportan a las estrategias para procesar el cambio en las políticas educativas fortaleciendo el rol rector y evaluador de los organismos centrales, responsables de las mismas, y a la vez el papel educador de los centros educativos locales.

Y, más allá de la evaluación e incluyéndola, los sistemas de calidad son una herramienta para el aprendizaje de las organizaciones. Constituyen una plataforma para producir, intercambiar y gestionar conocimientos para cada centro educativo, para éstos entre sí y para la vinculación entre los centros educativos y los actores académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCET (Accrediting Council for Continuing Education & Training). *Guidelines for preparing an electronic analytic self-evaluation report (eASER)*. Washington: ACCET, 2005. Disponible en www.accet.org
- . *Standards for accreditation*. Washington: ACCET, 2005. Disponible en www.accet.org
- ACCSCCT (Accrediting Commission of Career Schools and Colleges of Technology). *Standards of accreditation*. Virginia: ACCSCCT, 2007.
- ACTE (Association for Career and Technical Education Quality Association). *ACTE Quality Association Standards Award: Application Instructions*. Virginia: ACTE, 2007. Disponible en www.acteonline.org
- ADVANCED (integrado por North Central Association, Commission on Accreditation and School Improvement –NCA CASI–, The Southern Association of Colleges and Schools Council on Accreditation and School Improvement –SACS CASI–, and the National Study of School Evaluation –NSSE–). *Advanced Accreditation Standards for Quality Schools: Standard and Criteria Vocational and Adult Schools Effective*. Arizona: NCA, 2003. Disponible en www.ncacasi.org
- AQTF (Australian Quality Training Framework). *Users' Guide to the Essential Standards for Registration, Commonwealth of Australia*. Canberra, 2007. Disponible en: www.training.com.au/aqtf2007
- BRAVO CARREÑO, Jorge. *Guía de Apoyo Implementación de la Norma NCh 2728 en OTEC*. Santiago: Servicio Nacional de Capacitación y Empleo SENCE, 2003.
- CINTERFOR/OIT (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional/ Organización Internacional del Trabajo). <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/>
- CITA (The Commission on International and Trans-Regional Accreditation). *Self-study Guide for the Division on Supplementary Education. For Use in Accreditation Protocols conducted by CITA*. Arizona: CITA. Disponible en www.citaschools.org/pdf/su_Study_Guide.pdf
- . *Accreditation Handbook Standards, Policies, and Procedures, Division on Schools Supplementary Education*. Arizona: CITA, 2007. Disponible en www.citaschools.org
- CNEP. 2004. *Sistema de Acreditación de la Calidad Educativa para las escuelas particulares de Educación Básica y Media Superior de México*. Ciudad de México: CNEP Confederación Nacional de Escuelas Particulares.
- COE (Council on Occupational Education). *Handbook of Accreditation*. Atlanta: COE, 2007. Disponible en www.council.org
- . *Guidelines for Accreditation Visiting Teams. Commission of the Self-study Manual*. Atlanta: COE, 2007. Disponible en www.council.org
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, JUNTA DE ANDALUCÍA Y FONDO SOCIAL EUROPEO. *Proyecto para la certificación de la calidad en centros públicos que imparten enseñanzas de formación profesional específica en la comunidad autónoma de Andalucía*. Disponible en www.juntadeandalucia.es/averroes/ri/calidad/red1/proyecto.htm
- COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION. *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*. Ontario, 2007. Disponible en www.cmec.ca/postsec/qa/indexe.stm
- CROZIER, Michel. *Estado modesto, estado moderno: estrategia para el cambio*. Fondo de Cultura Económica. 1992.
- EUSKO JAURLARITZA, GOBIERNO VASCO. *Hobbide: modelo de gestión, autoevaluación y mejora de la formación profesional del país vasco. Resumen proyecto*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 2007. Disponible en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2339/es/contenidos/informacion/agencia/es_1967/mogestauteva.html
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL FE y ALEGRÍA. «Calidad de la Educación Popular» en *Revista internacional Fe y Alegría* n. 5. Caracas, 2004.
- FUNDACIÓN CHILE. *Modelo de Gestión de la Calidad Escolar*. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2007. <http://www.gestionescolar.cl>
- GRUPO DE TRABAJO DEL PROYECTO INTERNACIONAL ISO/IWA 2:2003. *Directrices para la aplicación de la norma ISO 9001:2000 en educación*. México: Grupo de trabajo del ISO/IWA 2:2003, 2005.
- HMIE (HM Inspectorate of Education) *Improving Scottish Education. A guide to evaluating services for children and young people using quality indicators*. Escocia: HMIE, 2006.

- . Improving Scottish Education. *How good is our school? The Journey to Excellence*. Livingston: HMIE, 2006.
- INSTITUTO ARGENTINO DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN. *Guía para la Interpretación de la norma ISO 9001:2000 en la educación; documento en estudio de norma IRAM 30000*. Buenos Aires: IRAM, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE NORMALIZACIÓN. *Norma Chilena Oficial NCh 2728 Of 2003. Organismos técnicos de capacitación - Requisitos*. Santiago: Preparado por la División de Normas del Instituto Nacional de Normalización, 2003.
- LASIDA, Javier y SANDOYA, Jimena. *Guía de Evaluación de Calidad, para procesos de formación de jóvenes*. Serie Aprendizaje n. 5. Programa entra 21 de la International Youth Foundation con apoyo de BID y USAID. Baltimore: Estados Unidos, 2008.
- MINEDUC. *Manual del proceso de autoevaluación*. Santiago de Chile: MINEDUC, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo, División de Educación General, 2005.
- MSA (Middle States Association of Colleges and Schools). *Standards for accreditation of schools with indicators*. Filadelfia: MSA, 2001. Disponible en <http://www.middlestates.org/>
- NCACASI (North Central Association, Commission on Accreditation and School Improvement). *Standard and criteria vocational and adult schools effective*. Arizona: NCA, 2003. Disponible en www.ncacasi.org
- NOKUT (Norwegian Agency for Quality Assurance in Education). *Evaluation of quality assurance systems in institutions of higher education*. Oslo: NOKUT, 2006. Disponible en www.nokut.no
- PATIÑO G., Carlos A. *Modelos de calidad en la formación profesional y en la educación. Análisis y complementariedad*. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2006
- PCC (Private Career Colleges). *Ontario regulation 415/06 general, Canadá*. Ontario: PCC, 2005. Disponible en www.edu.gov.on.ca/eng/general/register.html
- PREAL. *Buscando una gestión escolar de calidad: la experiencia chilena*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Formas & reformas de la educación, Serie mejores prácticas, 2006.
- SARASOLA, Marcos. *Estándares de la calidad pedagógica en el marco del Proyecto de Calidad Integrado, manual de gestión de la calidad*. Montevideo: CLAEH, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, 2007.
- SENLE, Andrés y GUTIÉRREZ, Nilda. *Calidad en los servicios educativos*. Díaz de Santos, 2005.
- SEP. *Manual de gestión de la calidad*. México: SEP, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, Secretaría Educación Pública, 2004.
- SEYFRIED, Erwin. *Indicators for quality in VET*. Luxemburgo: To Enhance European Cooperation, Cedefop Panorama Series, 134, 2007.
- SIERRA, Juan F. «Parámetros de calidad para servicios de formación e inserción laboral de jóvenes en situación de desventaja» en *Estudios y Reflexiones de entra 21 n.1*, 2004.
- UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005*. París, 2005. Disponible en <http://portal.unesco.org/education/es/>
- VAN DEN BERGHE, Wouter. *Aplicación de las normas iso 9000 en la enseñanza y la formación. Interpretación y orientaciones desde una perspectiva Europea*. Salónica, Grecia: Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional CEDEFOP, 2007.
- VARGAS ZÚÑIGA, Fernando. *La gestión de la calidad en la formación profesional: el uso de estándares y sus diferentes aplicaciones*. Montevideo: CINTERFOR, 2003.
- WELSH ASSEMBLY GOVERNMENT. *Quality Handbook. Self-assessment guidance for providers of further education, work-based learning and community learning*. Gales, 2007.

¿QUIÉN DIJO QUE LOS JÓVENES «NO SABEN NADA»? REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE GLOBALIZACIÓN, TRABAJO Y POBREZA

*Mariela Coudannes**

Resumen. Una fuerte sentencia cae sobre los adolescentes argentinos que egresan de la escuela secundaria respecto de la información que poseen. El «no saben nada» es una expresión que encierra una valoración negativa que no ofrece duda para muchos. En las ciencias sociales, ¿qué tipo de conocimiento se supone que se ha construido en la escolaridad anterior y cuál se demanda en los cursos de ingreso? Lo que saben los jóvenes, ¿cómo lo saben y a partir de qué? Estudiar las representaciones que portan los jóvenes y establecer hipótesis sobre su origen es relevante desde el punto de vista intelectual individual, pero también es vital para una pedagogía que tenga en cuenta la dimensión social del conocimiento. En el presente trabajo se exponen los resultados de la investigación sobre las representaciones sociales de ingresantes a la Universidad del Litoral (Santa Fe, Argentina) en torno a tres problemáticas actuales: globalización, trabajo y pobreza.

Palabras clave: jóvenes, problemas sociales, representaciones, saberes

INTRODUCCIÓN

Una fuerte sentencia cae sobre los adolescentes que cierran, en el quinto año, una etapa de su escolaridad respecto de la información que poseen. El «no saben nada», es una expresión que encierra una valoración negativa que no ofrece duda para muchos, cuando se publicitan los resultados de las pruebas de ingreso a las universidades públicas argentinas. Uno de los casos más resonantes es el de la Universidad Nacional de La Plata:

* Profesora en Historia, cursa su maestría en Ciencias Sociales. Entre la educación, la historiografía y el estudio de la memoria colectiva, se ha dedicado específicamente a la didáctica de la historia, la práctica de la enseñanza y la gestión educativa en la Universidad del Litoral (Santa Fe, Argentina).

Premisa académica: estar informados. Un alto porcentaje de los ingresantes a la Facultad Periodismo cumplen este requisito parcialmente, porque reconocen sin dificultad quién es la novia del tenista Gastón Gaudio, pero *apenas el 5 por ciento de ellos saben el nombre del ministro de Educación de la Nación*. [...] Algo quedó en claro después del test: los estudiantes demuestran mejor preparación en temas de cultura juvenil. [...] [«R]esulta aceptable la información que tienen sobre música, por ejemplo», sostiene [el prosecretario académico] Scarpetta. Cambia de opinión cuando le preguntan su conclusión que obtuvo del cuestionario sobre política nacional e internacional. [...] A la carrera de periodismo, la información sobre cultura general es como la matemática a la Ingeniería. En esta facultad, apenas el 16 por ciento de los alumnos que rindieron el examen de ingreso pudo resolver correctamente los ejercicios de esa asignatura (Clarín, 17 de febrero 2006, énfasis en el original).¹

En las ciencias sociales, ¿qué tipo de conocimiento se supone que se ha construido en la escolaridad anterior y cuál se demanda en los cursos de ingreso? ¿Es suficiente con cerciorarse de la ignorancia de los jóvenes sobre temas de «cultura general»? En el presente trabajo se afirma que subyace una concepción de conocimiento que debe revisarse y que el problema merece un análisis más profundo e instrumentos alternativos para una indagación que realice aportes sustanciales a la articulación de los niveles medio y superior.

Lo que saben los jóvenes, ¿cómo lo saben y a partir de qué? En el presente trabajo se exponen los resultados de una investigación sobre las representaciones de jóvenes, ingresantes a la Universidad Nacional del Litoral, en torno a cuestiones centrales de la realidad social en la que se encuentran insertos². Para su interpretación se han recuperado aportes de la teoría de las *representaciones sociales* de Serge Moscovici (1986) quien reelaboró esta noción a partir del concepto de representación colectiva de Émile Durkheim en *Représentations individuelles et représentations collectives* de 1898.

La teoría de las representaciones sociales ha cosechado adhesiones y numerosas críticas, pero es un concepto que actualmente se utiliza en todas las ciencias sociales, da lugar a una bibliografía abundante y a todo tipo de estudios de caso en Europa y América.³ En las *Conferencias Internacionales de Representaciones Sociales* realizadas en México 2004⁴ e Italia 2006⁵, gran número de ponencias estuvieron dedicadas a educación. Joan Pagés y Rodrigo Henríquez (2004:12,13) destacan su aplicación a la investigación didáctica por parte de los francófonos Nicole Lautier, François Audigier y Robert Martineau. Los modelos de interpretación se han diversificado según las perspectivas genética, estructural y dinámica con sus respectivos métodos cuantitativos o cualitativos⁶.

1 Se puede ver en «Aplazos...» (2006).

2 El trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación «Desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico para la interpretación de la realidad sociohistórica contemporánea en ingresantes a la Universidad Nacional del Litoral. Construcciones y representaciones». Proyecto CAI+D desarrollado en los años 2005-2008, aprobado por la Universidad Nacional del Litoral. Dirigido por la Prof. Esther Pavetto. Profesores integrantes: Mariela Coudannes, Marcelo Andelique, Rosa García, María Rita Monzón y María Gracia Tell. Estudiante: María Clara Ruiz.

3 Un sintético estado de las investigaciones puede encontrarse en Jodelet (2003) y en Charry Joya (2006).

4 *VII Conferencias Internacionales de Representaciones Sociales*, Guadalajara, 2004.

5 *VIII International Conference on Social Representations: Media and Society*, Roma, 2006.

6 Para más datos sobre la actualidad de los desarrollos teóricos ingresar al sitio web de la *IX Conferencia Internacional sobre Representación Social*, Bali, 2008. Sobre metodología y técnicas de campo ver Araya Umaña (2002).

Las representaciones sociales están estrechamente relacionadas con lo que se denomina *conocimiento de sentido común*. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias de los sujetos, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Para Moscovici, presenta una lógica que es diferente, pero no inferior, a la lógica científica y encuentra su expresión en el lenguaje cotidiano propio de cada grupo social. Constituyen una manera de interpretar y de pensar la realidad cotidiana, una forma de conocimiento social, socialmente elaborado, compartido, y por tanto intersubjetivo. Así, entran en juego lo mental y lo social en una tensión continua (ni se trata de un acontecimiento intraindividual ni puede diluirse en fenómenos culturales e ideológicos). Lo social interviene de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos, a través de la comunicación que se establece entre ellos, a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural, y a través de códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas. La teoría de las representaciones sociales supone que son compartidas por aquellos que ocupan posiciones sociales semejantes dentro de la estructura social⁷ y que combinan determinación y creatividad, elementos conscientes e inconscientes.⁸ Una representación puede convertirse en creencia debido a la adhesión generalmente afectiva de los sujetos sociales.

La función de las representaciones sociales sería descontextualizar algunos rasgos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo, naturalizar y objetivar conceptos, construir un «mini-modelo» para explicar y actuar en el entorno (Mora, 2002:8). Es habitual que la *familiarización de lo extraño* haga prevalecer los antiguos marcos de pensamiento, alinéandolo en lo ya conocido y poniendo en práctica mecanismos generales como la clasificación, la categorización, el etiquetaje, la denominación y procedimientos de explicación que obedecen a una lógica específica.

Ésta es sólo una de las perspectivas posibles para el estudio de las representaciones⁹ pero es valiosa para entender el funcionamiento de aquellas ideas e imágenes que son estables en el tiempo, que son resistentes a su modificación por la educación formal. Si bien su persistencia ha sido explicada por diversos factores, aquí se aborda uno de ellos: la existencia de ciertas creencias culturales o una epistemología del sentido común presente en la cultura y en el lenguaje que un grupo particular de jóvenes maneja.¹⁰

7 Para Juan Delval (1994) ello no ha sido suficientemente demostrado. Con puntos de coincidencia y disidencia respecto a la teoría de Moscovici, Roger Chartier propone volver a la noción de *representación colectiva* y afirma que las representaciones se sustentan *siempre* en los intereses del grupo que las forja, pero esta relación no es directa ni automática. Están mediadas por las prácticas discursivas y las luchas por la representación. Véase Chartier (1990, 1995, 2002) y Ruiz Guadalajara (2003)

8 Entrevista a Denise Jodelet realizada por Oscar Rodríguez Cerda (Esparza, 2003)

9 Ver Cubero (1994:34)

10 Otros factores son: 1) El uso de determinadas estrategias y procesos cognitivos que contribuyen a la perseverancia de los marcos conceptuales, a evaluar ideas buscando su confirmación y no su rechazo, a que los alumnos no sean críticos con sus propias representaciones; 2) las propias concepciones del profesor y los materiales que utiliza que no participan por completo del conocimiento científico (Gil Pérez, 1994).

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE GLOBALIZACIÓN, POBREZA Y TRABAJO

Globalización, pobreza y trabajo fueron las tres grandes cuestiones elegidas para la indagación. En Ecuador, Norma Maluf afirma que las representaciones sociales sobre la globalización están atravesadas por procesos ideológicos en los que sus efectos se conciben como hechos derivados de leyes naturales, o de fatalidades provocadas por causas no controlables. Por otra parte, el riesgo es tolerado en el marco de un proceso de modernización que se percibe como esencialmente «benéfico» (2002:4).

En Argentina existen varios estudios sobre las representaciones de los jóvenes universitarios sobre la relación entre trabajo, educación, autorrealización, etc. (Kornblit, 2004; Seidmann et al., 2006; Gabrinetti, 2005; Marín et al., 2005). Ana María Pérez Rubio (2004) aporta algunas conclusiones sobre las percepciones de los jóvenes sobre las causas del desempleo, en el marco de un estudio más general. Según la autora, algunos de ellos logran construir «su representación social de modo dicotómico (dominantes/dominados)» y lograr «una interpretación en términos de clase» (2,7 y 8). En base a datos empíricos, afirma que los jóvenes de grupos familiares de nivel socio-ocupacional más alto tenderían a elaborar argumentos de culpabilización –las dificultades para encontrar trabajo se deberían a carencias individuales o características personales– en tanto que los de niveles más bajos lo atribuirían a las características del mercado laboral o factores situacionales (procesos de victimización). Se destacan también aquellos trabajos que conectan representaciones sociales, transformaciones del mundo del trabajo, conflictos sociales, pobreza y exclusión (Vasilachis de Gialdino, 2003)¹¹. Se citan al pie los estudios que sirvieron para establecer un punto de partida conceptual sobre los tres temas citados para la elaboración del instrumento de investigación.¹²

EL TRABAJO DE CAMPO: ALGUNOS RESULTADOS

Para la indagación empírica se seleccionó al azar¹³ una muestra de ingresantes a las distintas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL –profesorados y licenciaturas en biología, ciencia política, filosofía, geografía, historia, letras, matemática y sociología– en la instancia de los Cursos de Articulación Disciplinar, febrero de 2007 (total 60) sobre un universo de aproximadamente 600 estudiantes presenciales. En ese momento, los alumnos ya habían cursado el módulo común «Ciencia, arte y conocimiento» cuyos textos presentan una visión crítica de la globalización y la pobreza en la sociedad contemporánea¹⁴.

11 Se pueden descargar trabajos completos de la autora en <http://www.ceil-piette.gov.ar/areasinv/representaciones/representaciones.html>

12 Álvarez Leguizamón (2005), Amin (2004, 2006, s/f), Angelone y Gaveglione (2000), Ansaldi (1997), Gutiérrez (2005), Vidal Villa (1999).

13 La única condición era que los estudiantes pertenecieran a la franja etaria de 17 a 19 años.

14 El módulo comprende los siguientes temas: a) el comportamiento dinámico de la naturaleza: el clima y las catástrofes hídricas, b) el arte como modo de conocimiento: cine, literatura, pintura y música, c) la globalización en la sociedad contemporánea, d) pobreza y salud. Más información sobre los cursos de articulación, disponible en la página web de la UNL: http://www.unl.edu.ar/web_estudiantes/main_in.php?ID=134

El instrumento combinó el cuestionario de preguntas cerradas y abiertas con dibujos especialmente elaborados para el trabajo de campo¹⁵. La idea era evitar la demanda de información puntual que se basa en una concepción de conocimiento atomizado y descontextualizado (Entel, 1988), que es lo habitual en las encuestas que realizan los medios de comunicación sobre los saberes de los adolescentes.¹⁶ Se propusieron consignas amplias que requerían las capacidades de relacionar, fundamentar, evaluar puntos de vista y explicar problemas complejos por sus causas. Interesaba captar posibles contradicciones en el proceso de conocimiento de estos sujetos particulares.

Al mismo tiempo se aplicó una encuesta autoadministrada para obtener algunos datos básicos sobre su pertenencia social y cultural.¹⁷ La mayoría dio cuenta de la condición de consumidor activo de los productos de los medios masivos (prensa gráfica, radio, TV, Internet) y de su interés por temas de actualidad.¹⁸

En las páginas siguientes se expone una síntesis de las respuestas relevadas y se enuncian algunas hipótesis interpretativas.

En coincidencia con el planteo de Maluf, la mayoría de las respuestas a la primera actividad simplificaron las explicaciones del fenómeno de la globalización para caer en expresiones contradictorias («beneficios y perjuicios», «pros y contras») o dualidades maniqueas que no permiten percibir la articulación entre los procesos globales/locales, y realizar una crítica a la idea de «lo nuestro». Esta manera de ordenar la realidad no estaba presente en el material ofrecido (dibujos, canción) por los miembros del proyecto. Tampoco en los contenidos del módulo general «Ciencia, arte y conocimiento» ya citado.

Podemos aventurar que estas representaciones se construyen en el ámbito de la comunicación social y son tan fuertes que la educación formal no alcanza a deconstruirlas o problematizarlas¹⁹. Esto explicaría también la gran dificultad para conceptualizar el capitalismo. Es posible que la naturalización de ese proceso histórico en un contexto de significaciones compartidas lleve a que no se analice críticamente su devenir en contextos actuales, y ello obture a largo plazo la capacidad de proponer alternativas al sistema.

15 Elaborados por los estudiantes Ramón Elías y Paula Ramírez.

16 Ver por ejemplo una nota reciente en la que se llega a la siguiente conclusión: «la mayoría de los consultados conoce y sabe qué pasó durante la última dictadura militar. Pero en una versión light que desconoce detalles y nombres» (Cittá, 2008).

17 Los ítems de la encuesta fueron: «datos personales», «datos de escolaridad», «estudios de tu familia», «uso del tiempo libre», «temas de interés», «estudios» y «prácticas de estudio».

18 Algunos de ellos fueron: a) «conflictos, leyes, posiciones ante lo que ocurre», «elecciones»; b) «pobreza, desempleo, marginalización», «deserción, analfabetismo», «violencia e inseguridad»; «nueva ley de educación», «censos estadísticos, modos de vivir», «la lucha por los derechos sociales», «hechos de violencia, secuestros, violaciones», «problema de los docentes», «discriminación, desigualdad»; c) «PBI, crecimiento económico, administración de recursos», «orientación económica del país a nivel mundial»; d) «problemáticas internacionales», «política internacional»; e) «descubrimientos científicos», «avances en la cura de sida y cáncer»; f) «eventos artísticos», «música»; g) «efecto invernadero, contaminación, lluvia ácida, extinción de recursos naturales», «contaminación del río Uruguay», «desastres naturales», «acciones para la defensa ecológica», «papeleras», «calentamiento global».

19 Gonzalo de Amézola afirma, por ejemplo, que el «sentido común histórico» se construye sobre todo por las visiones del pasado que aparecen en las publicaciones de divulgación y en los medios de comunicación masiva (2005-6:120-21).

ACTIVIDAD 1: GLOBALIZACIÓN.

Consignas:

1. Observá los dibujos y leé la canción (Anexo i).
2. Te proponemos los siguientes conceptos: imperialismo – capitalismo – globalización – mundialización de la economía.
 - a. Elegí un concepto el que, a tu criterio, mejor dé cuenta del contenido de la canción, el dibujo y la historieta. Explicá el por qué de la elección.
 - b. Enunciá por lo menos dos hechos sociales que observás en tu entorno y que refieren al fenómeno descrito por el concepto elegido.

El concepto más elegido por los estudiantes fue el concepto de globalización.

Principales respuestas (ordenadas por frecuencia):

- La globalización abarca todos los aspectos de la vida en sociedad (economía, relaciones interpersonales, comunicación, arte, ciencia, tecnología). Es un fenómeno complejo y relativamente nuevo. Es económica y cultural. Tiene «pros» y «contras», «aspectos positivos y negativos». Un ejemplo de los segundos es la paradoja de estar incomunicados en un mundo cada vez más comunicado. El «lado grato» es el acceso a información y comunicaciones.
- La globalización es una especie de fuerza irresistible que implica explotación, agresividad, desocupación, grandes diferencias sociales, «pérdida de valores» y consumismo pero no está vinculada a intereses concretos. La globalización lleva a la pérdida de lo nacional, de lo «nuestro», por la adopción de pautas de consumo estadounidenses.

Los pocos que eligieron el concepto de capitalismo lo definieron erróneamente («parte económica de la globalización», «herramienta del imperialismo»). En algunos casos se habló de desigualdad, injusticia, relaciones entre países ricos y pobres, accionar de las empresas privadas, pero no se establecieron conexiones con el concepto.

Observaciones:

Predominaron las respuestas descriptivas. Las argumentaciones fueron parciales y poco profundas. Muchas de las definiciones fueron confusas. Ejemplificación poco pertinente.

La centralidad del rol del Estado es un elemento nuclear²⁰ de las representaciones sobre trabajo y pobreza. Si bien las explicaciones a algunas de las principales problemáticas de la Argentina actual en un contexto mundial se remitieron a la propia contemporaneidad, sus respuestas darían cuenta de la presencia de contenidos que se remontan más atrás, a la época del estado populista que perdura posiblemente en las narraciones de padres²¹ y abuelos. Estas representaciones no fueron sometidas a crítica salvo en casos aislados. Si bien los estudiantes manifestaron una actitud ética de rechazo cuando se les solicitó tomar posición frente a juicios muy conocidos sobre los pobres y la pobreza, algunos de ellos lograron trascenderlo. Varios argumentaron que el principal responsable de la desigualdad social es el Estado, lo que muestra una vez más la fortaleza que todavía tienen las representaciones que se gestaron en una sociedad de matriz estadocéntrica: centralidad del estado, educación y trabajo como vías principales de ascenso e integración social. Tuvieron dificultades para visualizar y analizar críticamente las estructuras sociales y la relación del estado con los intereses en conflicto.

20 Para la perspectiva estructural, el núcleo central de la representación –conjunto estable– da sentido a los demás elementos del campo de la representación, en donde entran elementos más peculiares y por tanto periféricos (Jean Claude Abric en Gutiérrez Alberoni, 1998:214).

21 La encuesta reveló que la mayoría son hijos de profesionales, comerciantes o empleados públicos, con estudios universitarios completos o incompletos.

ACTIVIDAD 2: POBREZA

Consignas:

Leé las siguientes afirmaciones. Éstas constituyen una forma de pensar el problema de la pobreza:

- «Pobres hubo siempre...»
 - «Son pobres porque quieren...»
 - «Si se eliminan todos los pobres se elimina la pobreza...»
 - «Son pobres porque prefieren vivir de los Planes Sociales que les da el gobierno antes que ir a trabajar...»
 - «Los pobres son los fracasados de la sociedad...»
- a. ¿Qué opinión te merecen estas afirmaciones? ¿Por qué?
- b. Observá el dibujo (Anexo II): ¿Qué nuevas afirmaciones te sugiere? Escríbilas.

Principales respuestas (ordenadas por frecuencia):

- La pobreza es un problema social para el cual los paliativos estatales no sirven. No se les debe dar dinero a los pobres que no lo gastan en necesidades básicas. El estado «eterniza» la pobreza con planes sociales, manteniendo a los pobres en un nivel de subsistencia. Los gobiernos «no dejan salir a la gente de esa condición» o bien «están ausentes». La principal responsabilidad es del Estado que no aplica políticas que mejoren la calidad de vida de la población o haga respetar sus derechos.
- No se puede culpar a los pobres por la pobreza sino a la falta de oportunidades para acceder a un trabajo, a la educación, etc. El deterioro de la educación impide que las personas puedan llegar a conocer la «verdadera causa» y la «verdadera culpa» de la pobreza. La educación es un factor principal para solucionar la pobreza y es dadora de oportunidades.
- Los pobres nacen en familias que siempre han sido pobres o por haber descendido en la escala social. También se debe a la indiferencia social. Es más fácil el desinterés que buscar soluciones a la marginación.
- Muchos pobres no intentan salir de su condición por comodidad. En estos casos se trata de un problema de decisión personal, de voluntad.

Observaciones:

- Fue predominante el rechazo al contenido de las frases propuestas en la consigna. En la mayoría de los casos se justificó y se argumentó. Se establecieron relaciones con los conceptos de exclusión, individualismo, racismo, segregación. Un estudiante hizo referencia explícita a su pertenencia social (clase media baja) y cómo esta identificación influye en sus opiniones.
- Se evidenciaron dificultades para identificar intereses y sectores en conflicto. Buena parte de las respuestas consistieron en expresiones de buenos deseos, a la manera de declaración de principios.

Sería interesante indagar en trabajos futuros la posible relación entre estas creencias y la ideología peronista que recrea continuamente sus lemas fundacionales como estrategia de reproducción simbólica. También evaluar el impacto de los discursos de los organismos internacionales que establecen una relación automática entre educación y solución al problema de la pobreza.²²

CONCLUSIONES

Si se acepta la hipótesis de que existen explicaciones diferentes según los grupos sociales, que la explicación a través de una causalidad personal es específica de las opciones ideológicas propias de ciertos grupos, se podría concluir provisoriamente que el contenido de las representaciones relevadas se relaciona positivamente con la pertenencia de los estudiantes a una clase media que porta creencias bien definidas acerca de cuáles son los medios para el

22 Ver por ejemplo las opiniones del Director General de la UNESCO (en Matsuura, 2006)

ACTIVIDAD 3: TRABAJO

Consignas:

Observá los siguientes dibujos que dan cuenta de la situación de los trabajadores (Anexo III). Respondé:

- ¿Cuáles son los principales problemas laborales que se representan en los dibujos?
- ¿Por qué se generan estos problemas laborales en la actualidad?

Representaciones predominantes (ordenadas por frecuencia):

- El estado debe atender los problemas sociales, controlar, financiar la educación y las investigaciones, «estar». En la actualidad se observa todo lo contrario: no regula, no hace cumplir los derechos de los trabajadores, no da seguridad ni garantiza oportunidades, no atiende a los reclamos, no instrumenta políticas laborales. Pocas de estas afirmaciones se contextúan históricamente. Las principales causas son la mala administración del gobierno y la falta de educación.
- La desigualdad y la explotación condicionan la falta de oportunidades. El origen de los problemas laborales es la búsqueda desmedida de ganancia por los patrones, el objetivo de enriquecerse rápidamente y la evasión de impuestos. Algunos establecen relaciones con la globalización y el avance tecnológico de los más poderosos.
- La desocupación está directamente vinculada a la voluntad individual de las personas.

Observaciones:

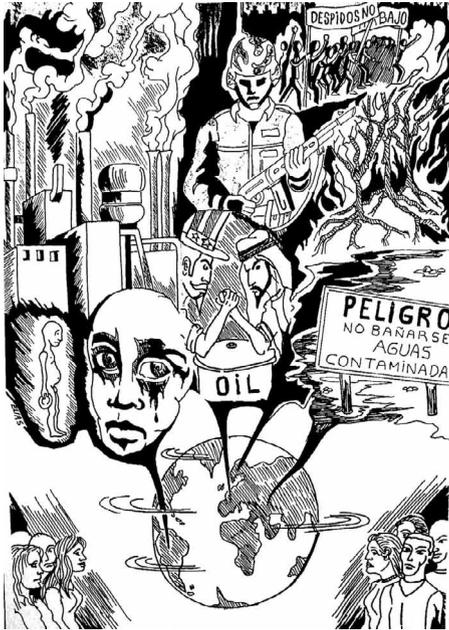
- Una minoritaria parte de la muestra elaboró explicaciones multicausales¹. En las valoraciones del problema imperó la normatividad, el deber ser. Las respuestas fueron «políticamente correctas». Predominó la descripción de situaciones y problemas.
- Las protestas sociales, los motivos que las guían y las alternativas de cambio, quedaron prácticamente fuera de las consideraciones. La representación del «piquete» ofrecida en el dibujo apenas mereció comentarios.

1 La búsqueda de causalidad es un importante aspecto lógico del pensamiento social. Ante un nuevo acontecimiento o un nuevo objeto sobre el que no se dispone de conocimiento alguno, explicar mediante una causalidad es una manera de representárselo. Los resultados expuestos muestran una combinación de causalidad por atribución (atribución de una causa a un efecto) y la causalidad por imputación (la intencionalidad detrás de los actos, el por qué de su finalidad). En esto seguimos a Jodelet (en Moscovici, 1986:493).

ascenso social, en particular la educación. Ahora bien, los resultados de la investigación permitirían afirmar que otros factores entran en juego. Las representaciones no se construyen aisladamente en el seno de una clase social, sino en un contexto comunicativo más amplio donde juegan un papel predominante los medios masivos de comunicación como agentes de educación informal²³. Los jóvenes que ingresan a la universidad obtienen cotidianamente información de variadas fuentes y pueden dar cuenta del conocimiento de temáticas sociales relevantes. Las dificultades aparecen cuando se les demanda definir los fenómenos en su complejidad desde una perspectiva crítica. Conocer las causas de esta falencia es relevante desde el punto de vista intelectual individual—aquellos conocimientos mínimos sobre los que el alumno, futuro profesional, debe construir nociones científicas, qué lo obtura y por qué. Pero también es vital para una pedagogía que tenga en cuenta la dimensión social y colectiva del conocimiento y que, entre sus principales objetivos, apunte a la formación de una sociedad más justa e inclusiva. Estudios como el expuesto deben complementarse con otras acciones investigativas tales como analizar los planes de cátedra de las escuelas secundarias y realizar encuestas que permitan conocer mejor cómo impactan los contenidos mediáticos en los jóvenes de distintas clases sociales, en sus padres y en sus docentes. Ello permitirá evaluar qué contribución realiza la educación formal a la crítica o refuerzo de ciertas representaciones sociales.

23 Se recomienda el artículo de Ángel Liceras Ruiz (2005).

ANEXO I



Los versos de esta canción pueden decirte mucho del mundo en que vivís...

SANTA MARTA

Texto y música:

Eduardo Larbanois y Mario Carrero

Santa Marta era una villa
de malvón y rosaleda,
laureles en la vereda
y plaza con catedral.
La gente se saludaba
y había noches de retreta
con muchachos en la vuelta
y banda municipal. [...]

El progreso poco a poco
fue cambiando a Santa Marta:
la televisión por cable
y el acceso a la Interné.
La gente se fue olvidando
de sus cosas cotidianas
ahora habla en otro idioma
y vive en otro lugar.

Santa Marta juega al primer mundo
gracias a los shoppings y a las hamburguesas
la comida rápida, la moda inglesa,
se festeja Halloween ¡vaya sorpresa!
pero nadie sale sin cerrar la puerta
sálvese quien pueda se acabó la fiesta,
la siesta y la paz.

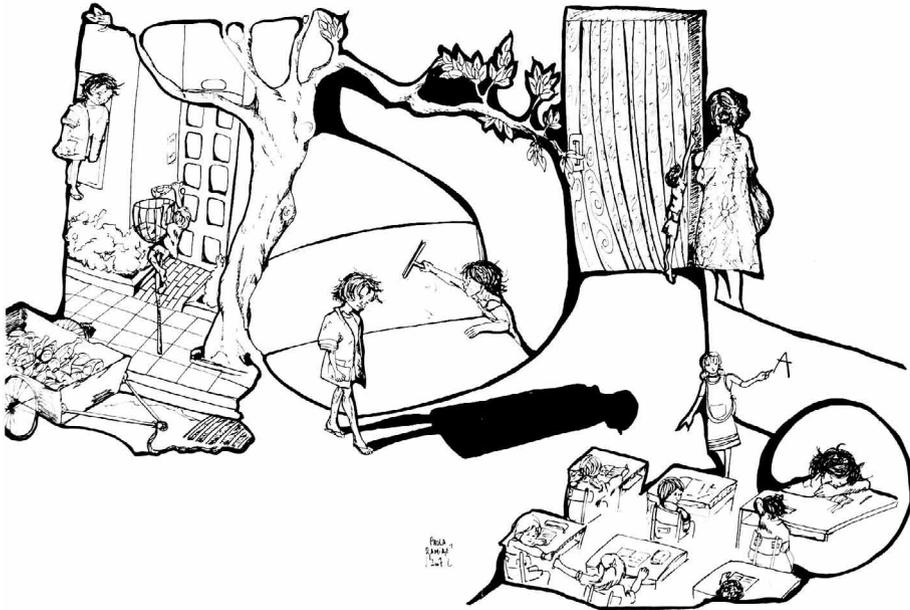
Santa Marta ahora está inundada
de música *diet*, de tiendas extrañas
y en quintas y campos nadie planta nada
todo viene hecho y hay papa importada.
Se persiguen cosas que a nadie interesan
pero todo el pueblo pierde la cabeza
si hay liquidación.

Santa Marta está informada
de la cumbre de Ginebra
si la reina estuvo enferma
o Palermo erró un penal.

Todo el mundo vive al tanto
de un millón de cosas nuevas
pero ya nadie se entera
lo que pasa en su ciudad.

Y aunque es malo mantenerse aislado
cuando todo el mundo está tan conectado
si el diablo gobierna hay que tener cuidado
la cultura nunca puede estar de lado
no todo está en venta, no todo es mercado
árbol sin raíces no aguanta parado
ningún temporal.

ANEXO II



ANEXO III



BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ LEGUIZAMÓN, Sonia (comp.) *Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y el Caribe. Estructuras, discursos y actores*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- AMIN, Samir. *Capitalismo, imperialismo, mundialización*, 2006. Disponible en varios sitios. Uno de ellos es <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/768.pdf>
- . *Geopolítica del imperialismo contemporáneo*, 2004. Disponible en varios sitios. Uno de ellos es <http://www.rebellion.org/izquierda/031223amin.pdf>
- . *Globalización: transnacionalización de la economía. El reto de la mundialización*. Disponible en varios sitios. Uno de ellos es <http://www.ub.es/prometheus21/articulos/nautas/13.pdf>
- ANGELONE, Juan Pablo y GAVEGLIO, Silvia. «Una aproximación a los conceptos de globalización y regionalismo abierto: notas para un análisis crítico» en FERNÁNDEZ, Arturo y GAVEGLIO, Silvia (comps.) *Globalización, integración, Mercosur y desarrollo local*. Rosario: Homo Sapiens, 2000. pp. 9-36.
- ANSALDI, Waldo. *Fragmentados, excluidos, famélicos y, como si eso fuese poco, violentos y corruptos*, 1997. En <http://catedras.fsoc.uba.ar/sociologia/udishal>
- «Aplazos en el ingreso universitario» en *La Nación*, Buenos Aires, 17 de febrero de 2006. http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=781365
- ARAYA UMAÑA, Sandra. «Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión» en *Cuaderno de Ciencias Sociales* n.127. Costa Rica: FLACSO, 2002. pp. 47-76.
- BANCHS, María. «Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales» en *Papers on Social Representations*, vol. 9, 2000. Disponible en el journal publicado por Johannes Kepler Universität Linz, Austria.
- BANGERTER, Adrian. «Rethinking the relation between science and common sense: a comment on the current state of social representation theory» en *Papers on Social Representations* vol. 4 (1), 1995. Disponible en el journal publicado por Johannes Kepler Universität Linz, Austria.
- CHARRY JOYA, Carlos Andrés. «¿Nuevos o viejos debates? Las representaciones sociales y el desarrollo moderno de las ciencias sociales» en *Revista Estudios Sociales*, n.25. Bogotá, 2006. pp. 81-94.
- CHARTIER, Roger. «La historia cultural redefinida: prácticas, representaciones, apropiaciones» en *Punto de Vista* n.39, Buenos Aires, 1990. pp. 43-48.
- . «Fragmentación del discurso histórico y emergencia de nuevos objetos de análisis», mimeo, 1995.
- . *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- CITÁ, María Julia. «La generación de la memoria light» en *Diario Crítica de la Argentina*, 24 de marzo de 2008, <http://www.criticadigital.com/imprensa/index.php?secc=nota&nid=1509>
- CUBERO, Rosario. «Concepciones alternativas, preconceptos, errores conceptuales... ¿distinta terminología y un mismo significado?» en *Revista Investigación en la Escuela*, n.23, 1994. Universidad de Valencia. p. 33-41.
- DE AMÉZOLA, Gonzalo. «Debates, reflexiones y propuestas acerca de la Divulgación histórica» en *Clio & Asociados*. La historia enseñada, n.9-10, UNL, Santa Fe, 2005-6. pp. 119-121.
- DELVAL, Juan. *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- ENTEL, Alicia. *Escuela y conocimiento*. Buenos Aires: Cuadernos FLACSO, Miño y Dávila, 1988.
- ESPARZA, Luis L. «Entrevista a Denise Jodelet. Realizada el 24 de octubre de 2002 por Óscar Rodríguez Cerda» en *Relaciones*, vol.24, n.93, México. pp. 115-134.
- GABRINETTI, Mariana. «Trayectorias personales, laborales y representaciones sociales sobre el trabajo. Estudio de caso». Ponencia en VII Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Buenos Aires, 2005. Disponible en <http://www.aset.org.ar/congresos/7/04031.pdf>
- GIL PÉREZ, Daniel. «Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico» en *Revista Investigación en la Escuela*, n.23, Universidad de Valencia, 1994. pp. 17-32.
- GUTIÉRREZ, Alicia B. *Pobre como siempre... Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2005.
- GUTIÉRREZ ALBERONI, José (1998), «La teoría de las representaciones sociales y sus implicaciones metodológicas en el ámbito psicosocial» en *Revista Psiquiatría Pública*, vol.10, n.4, 1998. pp. 211-19.
- HENRÍQUEZ, Rodrigo y PAGÉS, Joan (2004), «La investigación en didáctica de la historia» en *Educación XXI*, n.7, UNED, Madrid, 2004.

- IX Conferencia Internacional sobre Representación Social, Bali, junio-julio, 2008. <http://www.gicrs-indonesia.net/spain/ltdrs.htm>
- JODELET, Denis. Conferencia dictada en la Universidad de Buenos Aires, 2003. <http://www.cbc.uba.ar/datosbe/redsoc.html>
- KORNBLIT, Ana Lia. «Representaciones sociales y valores de los jóvenes argentinos en relación con el trabajo» en *Organización de Estados Iberoamericanos*, n.4, 2004. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia04/reflexion04.htm>
- LARA, Rodolfo «Resultados de una prueba en la Facultad de Periodismo de la Plata: Mal nivel informativo en aspirantes a periodistas» en *Clarín* 17 de febrero 2006. <http://www.clarin.com/diario/2006/02/17/sociedad/s-03901.htm>
- LICERAS RUIZ, Ángel. «Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales», en *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.46, Graó, Barcelona, 2005. pp. 109-124. <http://www.ub.es/histodidactica/ccss/Liceras-medios.pdf>
- MALUF, Norma. «Las subjetividades juveniles en sociedades en riesgo. Un análisis en contextos de globalización y modernización». Trabajo presentado para el seminario *Los jóvenes y la sociedad de la información. Globalización y antiglobalización en Europa y América Latina*. Lleida-Barcelona. Publicado en la página web del Instituto de Ciencias, Artes y Literatura Alejandro Lipschütz. pp.1-6. <http://www.icalquinta.cl/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=725>
- MARÍN, Leticia, LÚQUEZ, Silvia y MARRAS, Cristina. «La concepción acerca del trabajo en los jóvenes universitarios de la Argentina actual» en *Enseñanza e investigación en psicología*, vol.10, Xalapa, 2005. pp. 103-116. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29210107>
- MATSUURA, Koichiro. «Contra la pobreza, educación» en *La Nación*, Buenos Aires, 11 de febrero de 2006. http://www.lanacion.com.ar/nota.asp?nota_id=779730
- MORA, Martín. «La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici» en *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, n.2, Bellaterra, UAB, Barcelona, 2002.
- MOSCOVICI, Serge *et al.* *Psicología Social II*, Barcelona: Paidós, 1986.
- PÉREZ RUBIO, Ana María. «Los jóvenes y el trabajo. Un estudio sobre representaciones sociales», en *Organización de Estados Iberoamericanos*, n.4, 2004. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia04/reflexion03.htm>
- . *La psicología social cognitiva: la cognición social y la teoría de las representaciones sociales*. Sin otros datos, disponible en <http://www.comunidades.ipn.mx/esia-tec/Languages/Español/UploadFiles/Documents/119PSICOLOGÍA%20SOCIAL.doc>
- RANGEL, Mary. «The representations of the students, as a means of practical knowledge, and the learning of scientific knowledge at school» en *Papers on Social Representations*, vol.6 (1), 1997. Disponible en el journal publicado por Johannes Kepler Universität Linz, Austria.
- Relaciones. Estudios de historia y sociedad*. n.93, vol. xxiv. México: El Colegio de Michoacán, 2003.
- RUIZ GUADALAJARA, Juan Carlos, «Representaciones colectivas, mentalidades e historia cultural: a propósito de Chartier y el mundo como representación» en *Relaciones*, vol.24 n.93, 2003. pp.17-50.
- SEIDMANN, Susana y otras (2006), «Representaciones Sociales sobre la Educación y el Trabajo en una época de Crisis Social en Jóvenes Argentinos Universitarios» en *Anuario de Investigaciones*, vol. xiv. Buenos Aires: UBA, 2006. <http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/anuario/trabajo.php?id=268>
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. «Pobres, Pobreza, Identidad y Representaciones Sociales» Barcelona: Gedisa, 2003. Se pueden descargar trabajos completos de la autora en <http://www.ceil-piette.gov.ar/areasinv/representaciones/representaciones.html>
- VIDAL VILLA, José María. «Dos versiones de la mundialización: George Soros y Samir Amin» en *Foro de Economía Política-Tendencias*, 1999. <http://www.disidencias.net/fep/textos/Tendencias5.pdf>
- VII Conferencias Internacionales de Representaciones Sociales, Guadalajara, 2004. <http://www.viicirs2004.udg.mx/espanol/programa.html>
- VIII International Conference on Social Representations: Media and Society. Roma, 2006. <http://www.europhd.net/8thICSR/>

EN UN UNIVERSO NEUTRO: ¿MUÑECAS O JUEGOS ELECTRÓNICOS?

*Graciela Cafferatta**

Resumen. Las sociedades democráticas garantizan igualdad de oportunidades escolares para todos sus integrantes, quienes deberían distribuirse aleatoriamente en carreras u oficios; esto se verifica en el sistema educativo en general, variando en áreas técnicas y tecnológicas, donde sorprende la escasa presencia femenina. Intentaremos dilucidar qué provoca ese alejamiento, el cual puede implicar mecanismos invisibles que conducen a las mujeres hacia otros destinos educativos. Estudiaremos un sector de la educación tecnológica, en la ex Universidad del Trabajo del Uruguay, analizando si la escuela, y otras instituciones socializantes, actúan como elemento reproductor de desigualdades, y cuáles factores inciden en esa reproducción. Desde una perspectiva cualitativa, arribamos a resultados útiles en la elaboración de mecanismos dirigidos a erradicar procesos reproductivos de diferenciaciones lesivas para un sector social, y cuyo resultado es el perjuicio de la sociedad toda.

Palabras clave: educación, género, informática, mixidad

* Licenciada en Sociología y se ha dedicado a la investigación en temas de educación, políticas educativas y género. Actualmente es asistente de investigación en el departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

... la «mujer natural» es una invención de los siglos XVIII y XIX; todas las evidencias de las nuevas ciencias humanas fueron movilizadas para ello. [...] Las categorías naturales son un artificio de construcción y perpetuación de la certidumbre. Ellas suprimen la furia cuestionadora de la modernidad, escondiéndola detrás del muro de la inmutabilidad. [...] Siempre existe la posibilidad, cuando es oportuno, de empujar las palancas escondidas, detrás del fatalismo de la naturaleza, para provocar algo en provecho propio. Después de todo, nosotros decidimos qué o quién es «naturaleza» —si es necesario, con ayuda de la ciencia—.

(Beck, 1998:118-19)

INTRODUCCIÓN

Considerando que la vida en las sociedades democráticas garantiza entre otras, la igualdad de oportunidades escolares para todos sus integrantes, su distribución, al decidirse por carreras u oficios, debería ser aleatoria. Sin embargo, tanto en universidades públicas y privadas, institutos, escuelas y otras instituciones educativas, se puede observar una mayor presencia de la mujer en aquellas áreas consideradas «tradicionalmente femeninas» que tienen que ver con la educación, las artes y los cuidados y/o servicios en tanto que, en las áreas técnicas y/o tecnológicas, así como en las de «ciencias duras», la presencia de «ellas» disminuye sensiblemente aumentando la de los varones. Existiría así, una constante en cuanto a la elección de carreras científicas y técnicas. Según Nicole Mosconi:

podemos decir que hay una tendencia generalizada al carácter mayoritariamente masculino de las carreras científicas [y que] [...] [e]n una sociedad occidental los saberes femeninos serían más bien los saberes literarios y lingüísticos y también los saberes terciarios, es decir, sobre las profesiones de servicio (1998:39).

A modo de ejemplo, en base a datos secundarios, citamos algunos números reveladores: al observar el Censo Estudiantil de 1999 realizado por la Universidad de la República, por sexo según servicio hallamos, en un total de 70.156 estudiantes, 43.926 mujeres (el 63% del total) y 26.230 varones (el 37%) lo que revela la feminización de la matrícula. Sin embargo, en una segunda mirada por áreas o por facultades, registramos entre los 5.436 estudiantes de la Facultad de Ingeniería 4.179 varones (77%) y 1.257 mujeres (23%). Algo similar ocurre en Agronomía donde la relación es de 69% a 31% respectivamente. Siete años más tarde, en 2006, ingresaron a la Universidad de la República 18.620 estudiantes, 11.875 mujeres (64%) y 6.745 varones (36%), es decir que se mantiene la feminización de la matrícula. Las áreas que exhiben una mayor presencia femenina son, como ya lo señaláramos, aquellas que tienen que ver con la educación, las artes y los cuidados y/o servicios (en Medicina los 1320 ingresos se repartieron en 919 mujeres (70%) y 401 varones (30%) observándose similar relación en Humanidades y Ciencias, Derecho, y Arquitectura). Las áreas científicas y tecnológicas, como era de esperar, están fuertemente masculinizadas (Ingeniería contó con 1077 ingresos: 874 varones (81%) y 203 mujeres (19%). Llamativamente, a la Facultad de Ciencias ingresaron más mujeres que hombres, entre los 1215 estudiantes ingresados 681 eran mujeres (56%) y 534 eran varones (44%), pero al observar las distintas licenciaturas que integran esta facultad, hallamos que carreras como Biología Humana, Bioquímica y Ciencias Biológicas exhiben una mayoría de mujeres, 74%, 68% y 65,5%, frente a una minoría de varones, 26%

32% y 34,5% respectivamente, en tanto las licenciaturas en Física y Matemáticas revelan una relación inversa: 71% y 56% de varones, frente una menor presencia femenina, 29% y 44% respectivamente. Lo mismo ocurre en las universidades privadas, a modo de ejemplo observamos la Universidad Católica, que en ese mismo año tuvo un ingreso mayoritariamente femenino –826 mujeres frente a 549 varones–, pero al acercarnos a las distintas carreras vemos que, de los 134 estudiantes que ingresaron a Ingeniería y Tecnología 117 eran varones (87%) y 17 eran mujeres (13%), en tanto de los 334 ingresados en Ciencias Humanas 231 eran mujeres (68%) y 108 eran varones (32%). Lo mismo ocurre en las áreas de Derecho, Ciencias Empresariales y Enfermería, exhibiendo esta última el mayor contraste (los 92 ingresos se reparten en 83 mujeres (90%) y 9 varones (10%). Esta situación se repite en todas las instituciones¹.

Constataremos así en las últimas décadas, primero, una fuerte inversión en educación por parte de la mujer, «al punto que hoy han pasado a constituir en la mayor parte de los países un porcentaje muy alto de la matrícula universitaria» (Aguirre, 1998:112); segundo, que las preferencias femeninas estarían asociadas a tareas y valores tradicionalmente considerados femeninos pudiendo observarse «una cierta continuidad con el ámbito privado femenino y específicamente con las tareas domésticas y familiares desempeñadas por las mujeres» (Papadópolos y Radakovich, 2005:425).

En este escenario, y considerando que la tecnología impregna nuestro mundo contemporáneo abarcando todos los ámbitos y los seres humanos sin distinción de género (así como la variación sustancial en los roles desempeñados tradicionalmente por hombres y mujeres en nuestras sociedades occidentales, donde «ellas» han pasado a desempeñar entre otros el rol de «jefas de hogar», fundamentalmente a partir de la segunda mitad del siglo xx con su incursión masiva en el mundo del trabajo) resulta llamativo el alejamiento femenino de aquellas áreas que podrían proporcionarle mayores posibilidades para obtener mejores empleos. En las zonas urbanas de nuestro país, entre 1988 y 1998, la tasa de actividad económica de las mujeres mayores de 14 años aumentó 9 puntos, en tanto la masculina se mantuvo estancada destacándose además la permanencia de las mujeres casadas en las actividades económicas, algo inusual años atrás (Aguirre, 1998).

Por otra parte, «la incorporación de la mujer al mercado de trabajo [...] hace que ésta deba conciliar de pronto la responsabilidad doméstica con el trabajo remunerado» (Iens, 1997:69), un motivo más para esperar que «ella» trate de formarse en aquellas áreas que le permitirían obtener mejores empleos y remuneraciones, optimizando así su esfuerzo.

Desde esta óptica, y considerando la importancia que tiene la incorporación de la mujer al empleo y a la educación, resulta fundamental la formación técnica y tecnológica por ser ésta una de las áreas que brinda mejores oportunidades de empleo. Esta incorporación de la mujer para que fuera efectiva, debería realizarse en iguales condiciones en que se cumple la del hombre, para lo que resulta medular eliminar la discriminación de género.

La educación técnica en el Uruguay, se concentra mayoritariamente en el Consejo de Educación Técnico Profesional (ex UTU, en adelante CETP), que naciera a fines del siglo XIX como un correccional para niños con problemas disciplinarios y «aún para homicidas», lo que explicaría su fuerte tradición masculina y su marcado sesgo socio-económico-cultural; con el tiempo la escuela fue perdiendo su carácter correctivo incorporando en 1917 cursos para mujeres. En los noventa, en el marco de las reformas

1 Datos extraídos de la página web del Ministerio de Educación y Cultura. Anuario Estadístico 2006. <http://www.mec.gub.uy>

educativas, el CETP incorporó los Bachilleratos Tecnológicos (en adelante BT) cuyo plan de estudios incluye un Tronco Común (con asignaturas comunes a todas las especialidades), un Área Tecnológica (con asignaturas específicas de cada especialidad) y un Módulo de Orientación Ocupacional, destinado a facilitar la vinculación del egresado con el mundo laboral. Al egresar de esta modalidad, los/las jóvenes quedan habilitados/as para ingresar al mercado laboral como «Bachiller Auxiliar Técnico» y/o para continuar estudios de nivel terciario.

Esta investigación fue realizada en el CETP, en donde sospechamos que, si bien la matrícula ha crecido como en todo el sistema educativo, al acercarnos por áreas, en las técnicas y/o tecnológicas se mantiene la situación observada en el resto del sistema educativo: una ínfima presencia de la mujer. Resulta más significativo el estudio del BT de «Mantenimiento y Procesamiento Informático» (en adelante BT de Informática) en particular, puesto que la informática es un área tecnológica nueva que, por lo tanto, no cuenta con una «tradicción masculina» aunque sí se imparte en una institución que ostenta una fuerte tradición en ese sentido, y un marcado sesgo sociocultural.

Según datos del CETP, en 1998, al clasificar el universo por sexo en función de la orientación, se encontraron marcadas diferencias, pues «mientras que Agraria, Informática, Termodinámica y Electrónica son orientaciones casi completamente masculinas (87% varones en promedio), en Química y en Administración predomina el sexo femenino con aproximadamente el 61% del alumnado» (Bachilleratos Tecnológicos, 1997/1999: 103). Redondeando la idea que refuerza nuestra hipótesis, presentamos datos sobre los egresos del BT de Informática al 31 de diciembre de 2002, proporcionados por el Centro de Cómputos del CETP.

EGRESADOS			
AÑO DE EGRESO	HOMBRES	MUJERES	TOTALES
1999	1	0	1
2000	29	6	35
2001	46	5	51
2002	24	2	26
TOTAL EGRESOS	100 88,5%	13 11,5%	113 100%

Es así que, en el BT de Informática (área que no contaría con «tradicción masculina») la población no se distribuye aleatoriamente sino que, por el contrario, esta carrera cuenta con un ínfimo número de mujeres frente a una abrumadora presencia masculina. El alejamiento de la mujer de áreas como ésta, por un lado, representa para ella un perjuicio importante, sobre todo al momento de incursionar en el mercado laboral, puesto que de acuerdo a los nuevos roles asumidos por «ellas», ésta sería una de las áreas que les brindaría excelentes posibilidades para obtener mejores empleos y mayores salarios; por otro lado, no se entiende tal alejamiento luego de constatar su incursión masiva en el mundo laboral e intelectual.

En las páginas siguientes, vemos cómo las socializaciones primaria y secundaria inciden en la construcción cultural de género desechando la categoría «naturaleza», que construye y perpetúa certidumbres (Beck, 1998). Desde una perspectiva teórica, a través de Peter Berger y Thomas Luckman, Mosconi, Marina Subirats, Adira Amaya Urquijo y

Marina Yagüello, revisamos conceptos como: aprendizaje, herencia, sexo, género, mixidad, estereotipos. Señalamos cómo, mediante una colaboración no intencional, las instituciones de socialización primaria y secundaria coadyuvan en la reproducción de desigualdades que afectan a determinado sector de nuestra sociedad, y de qué manera ese mismo sector participa en tal reproducción observando el modo en que el dominado participa de la ideología del dominador. Creemos medular la inclusión de la perspectiva de género que atravesase transversalmente un mundo aparentemente neutro, fundamentalmente aquellas áreas que, sin «tradición masculina» revelan un fuerte sesgo en ese sentido pues ¿qué significado tiene «sin tradición masculina» en un mundo androcéntrico, hecho a la medida del hombre y teñido de una falsa neutralidad?

Vamos a utilizar un diseño de corte cualitativo, aplicando observación y entrevistas; realizando finalmente algunos hallazgos y conclusiones interesantes, que no consideramos ni definitivas ni cerradas.

EL ALEJAMIENTO DE LA MUJER DE DETERMINADAS ÁREAS:

¿ES «NATURAL»?

No es nuestra intención negar las diferencias entre hombres y mujeres, porque efectivamente somos diferentes, así como son diferentes los hombres entre ellos y las mujeres entre ellas, diferencias de las cuales surge nuestra riqueza. El problema se presenta cuando, al interpretar esas diferencias, se las «jerarquiza» y se las «naturaliza», no refiriéndonos a las diferencias biológicas sino a las generadas por los modos de socialización. Para Ulrich Beck (1998), la cuestión de que esas diferencias «naturales» expliquen la situación de la mujer en la sociedad pertenece a una concepción de la modernidad.

Rescatando la idea de «naturaleza» como una construcción social –que nace con cada individuo, fortaleciéndose durante cada una de las diferentes etapas de la vida– nos preguntamos: ¿qué lleva a las mujeres a colaborar en la construcción de estructuras que, en definitiva, se vuelven en su contra? En este sentido, Beck explica que «una sociedad en la que hombres y mujeres tuvieran los mismos derechos, sería una modernidad diferente. [...] [Q]ue se hayan construido muros para evitar esto [...] con la activa colaboración de las mujeres, es otro tema» (1998:154). Descubrir que tales características (atribuidas a las mujeres como naturales y por lo tanto inamovibles) son asignaciones culturales «nos devuelve la conciencia sobre el potencial transformador que todos y todas tenemos: lo que los seres humanos hemos creado, los seres humanos podemos cambiarlo» (Díaz, 1998:3).

¿RESPONDE A CAUSAS CULTURALES O GENÉTICAS, AL APRENDIZAJE O A LA HERENCIA?

Según Amaya Urquijo (2000), las cosmologías de las tribus arcaicas concebían al hombre y a la mujer como participantes, ambos, de «lo masculino» y de «lo femenino», es decir que, en cada individuo, estaban presentes ambas facetas y cada uno podía asumir una o ambas. Algunos autores contemporáneos, como Robert Stein (psicoanalista jungiano), han retomado este hilo conductor, formulando nuevas hipótesis que sostienen que, para

aquella conciencia arcaica, lo creativo se encontraba en la continuidad que cada individuo diera a sus facetas masculina y femenina. «Lo que tratan de mostrar estos autores y autoras es que hubo épocas en la historia de la humanidad en las que no se produjeron diferenciaciones y donde mujeres y hombres podían participar en ambos mundos» (Amaya Urquijo: 2000:9).

Berger y Luckman distinguen dos tipos de sociedades: monopolísticas y pluralistas. En las primeras hallan un grupo social asociado al poder político que tiene el monopolio de la teoría pura y en cuya elaboración las mujeres no tienen cabida; los hombres controlan el acceso al saber porque administran los mitos y la transgresión del interdicto sobre el saber mítico se castigaba con la muerte. Las mujeres eran excluidas del profundo saber teológico y de las teorías puras no pudiendo predicar ni enseñar.

En las sociedades pluralistas hay un cambio social, coexisten en ellas varias teorías puras y varias concepciones del mundo. Hay una concepción religiosa, pero también una filosófica y una científica. Generalmente existe una concepción oficial dominante de la realidad y, enfrentadas a ésta, otras concepciones de la realidad formuladas por expertos a quienes Berger y Luckman llaman «intelectuales», que son apoyados por grupos minoritarios. Mosconi ve en este punto la posibilidad del feminismo, grupos minoritarios, que surgen en las sociedades intelectuales del siglo XIX y que desarrollan teorías cuestionadoras de la concepción oficial de la realidad.

Según Emile Durkheim, cuando un individuo se integra a la vida obviando las diferencias fisiológicas y el rol cumplido en la reproducción, ese individuo sólo aporta su naturaleza de tal. Por lo tanto es imprescindible que en ese terreno virgen, del ser «egoísta y asocial que acaba de nacer», cada generación construya un ser capaz de vivir en sociedad. «Esta es en esencia la labor de la educación [...] La educación ha creado en el hombre un ser nuevo» (1990:65). La creación de ese ser nuevo es privilegio del humano, puesto que el animal no es capaz de crear, actúa por instinto, tiene conductas rutinarias y la cría no aprende nada que no hubiera descubierto por su propia experiencia. De esta forma, reafirmamos que las aptitudes diferentes de hombres y mujeres son aprendidas y no heredadas.

En este mismo sentido, dice Julia Pérez, que para *ser* es necesario *existir* pero, además, quien nace es «una singularidad efectiva e imprevisible que aparece en el mundo y a él pertenece. Con él, un nuevo 'quien' empieza siendo del mundo y estando en el mundo en interrelación con otros 'quienes' igualmente nuevos que también empiezan» (Cavarero en Pérez, 1999:77). Pérez agrega un insoslayable matiz de Fernando Savater, para quien «humanizar» no se remite simplemente a nacer: «todos y todas nacemos con la posibilidad y la capacidad de humanizarnos. Y ahí es donde la educación es la responsable de la humanidad» (Pérez en Lomas, 1999:78).

SEXO Y GÉNERO ¿CONCEPTOS SIMILARES? ¿CUÁNTO INCIDE LA DIFERENCIA DE SEXO Y CUÁNTO LA DIFERENCIA DE GÉNERO?

Es importante, al hablar de género, seguir la advertencia de Rosario Aguirre (1998) evitando el «peligro de la simplificación» pues, a pesar del avance en la construcción de un corpus consistente de conocimientos, ocasionalmente se cae en la utilización abusiva o perversa del concepto de género «utilizándolo como un término y no como un concepto»(42); esto se observa en algunos estudios macrosociales sobre mercado de

trabajo, educación u otros aspectos en los cuales a la desagregación por sexo de diferentes variables se la denomina desagregación por género, pero sin haber incorporado la nueva categoría al análisis «y por lo tanto sin develar las construcciones sociales relacionadas con las diferencias observables entre hombres y mujeres» (42).

Entre el sinnúmero de divisiones y jerarquías que aprendemos a lo largo de nuestra vida, la que se nos presenta más tempranamente es la división por géneros:

quienes nos esperan ya nos tienen definida una manera de estar en el mundo, que tiene que ver directamente con el hecho de nacer mujeres o nacer hombres [...] «es una niña», «es un niño». Con esta sola frase, todo un mundo se configura ante los ojos de los adultos, todo un destino predecible, un lugar prefijado en la vida (Díaz, 1998:1).

Por su parte, Mosconi (1998) cita algunas investigaciones que ejemplifican la afirmación anterior. Frente a un bebé del cual conocen el sexo, los adultos tienen actitudes diferentes dependiendo de que ese bebé sea niño o niña; en tanto que si no conocen el sexo, se sienten incómodos y sin saber cómo actuar. En otra investigación, se enseña a un grupo de estudiantes el video de un bebé que rompe a llorar frente a una situación concreta; a la mitad del grupo se le dice que el bebé es varón y a la otra mitad se le dice que es nena: aquellos que creen estar ante un varón atribuyen el llanto al enojo mientras que los que creen estar frente a una niña lo atribuyen al miedo. Como vemos, ni siquiera en la etapa de bebé se considera en un plano de total igualdad a hombres y mujeres.

El término «sexo» tiene que ver con la diferencia entre macho y hembra desde el punto de vista biológico, es decir con el desarrollo de órganos sexuales diferentes, única diferencia basada en la naturaleza, puesto que los caracteres sexuales «secundarios» no son invariantes de uno u otro sexo, varían entre razas y entre individuos, aún del mismo sexo. Pero los seres humanos no se constituyen como mujeres u hombres únicamente en función del sexo; sobre la base biológica se construye la identidad genérica que tiene una naturaleza de carácter social. El término «género» ubica entonces la cuestión en lo sociocultural (Subirats en Lomas, 1999).

Sobre la base de las diferencias anatómicas y del papel cumplido en la reproducción, la sociedad ha asignado características y funciones diferentes a hombres y mujeres. Esta diferenciación ha servido de base para la organización social, pero también para realizar deducciones que son interpretaciones arbitrarias, creaciones culturales acerca de lo que pueden y no pueden ser y de lo que pueden y no pueden hacer, tanto los hombres como las mujeres en la sociedad. Para Pierre Bourdieu (2000) el sexismo es un esencialismo difícil de desarraigar que busca atribuir diferencias sociales –construidas históricamente– a una naturaleza biológica que funciona como una esencia de donde se deducen todos los actos de la existencia. Pero tales diferencias, en tanto creaciones culturales, no son irreversibles ni determinantes fijas de la naturaleza sino, por el contrario, son relativas y modificables, aunque no fácilmente modificables.

En la transmisión del género interviene la escuela y el sistema educativo; pero no es ésta la única institución ni probablemente la más importante, pues la socialización primaria, que marca en gran medida a niños y niñas, se halla por lo general en la familia y en su entorno inmediato. Sin embargo, en la socialización secundaria intervienen todas las instituciones y todas las instancias sociales con las que cada persona establece algún tipo de interrelación; el sistema educativo, los medios de comunicación, y otros, tienen al respecto un papel fundamental.

En cualquier caso, la distinción teórica entre sexo y género no debe hacernos olvidar que, en la realidad, se trata de dos hechos interconectados de forma dinámica, de modo que en la especie humana no existen machos, sino «hombres», es decir, seres que asumen su sexo masculino a través de una modalidad genérica, ni existen hembras, sino «mujeres», por la misma razón (Subirats en Lomas, 1999:24).

LA MIXIDAD, ¿FAVORECE EFECTIVAMENTE A LA MUJER?

En las sociedades democráticas, la institución escolar tiene como objetivo la difusión de un saber común, pero dentro de esa institución hay carreras, cursos, materias diferenciadas, algunas más prestigiosas o más instrumentales que otras. En las sociedades tradicionales, la institución escolar seleccionaba saberes para transmitir a las generaciones siguientes, pero también seleccionaba públicos; es decir que había saberes diferentes transmitidos a públicos diferentes, los cuales podrían corresponder a las grandes divisiones sociales del trabajo. Pero esas divisiones no habrían respondido solamente a la clase social sino también al sexo. Las sociedades modernas, por el contrario, se basan en el principio de la mixidad, es decir la difusión de los mismos saberes a hombres y mujeres, de modo que puedan acceder a las mismas actividades sociales. Sin embargo, aún existen en casi todos los países de occidente, divisiones sociosexuadas del saber.

En cuanto a las observaciones realizadas en clases mixtas, se pone de manifiesto en los docentes, tal vez sin que éstos sean conscientes de ello, la mayor interacción con los varones que con las niñas, es decir: interrogan más a los varones y también prestan mayor atención a sus interrogantes que a las de las niñas. La niña pasa a ser ese alumno «invisible» que siempre hay en clase; también recuerdan más los nombres de ellos, afirmando en ocasiones que «los varones son más vivos, más dinámicos en la clase». Los ven como individuos, mientras que las niñas son, como dijo una docente, «todas iguales» (Mosconi, 1998:60). Se ha comprobado que los docentes esperan rendimientos escolares diferentes según el sexo de los alumnos: si son mujeres, éstas «hacen lo que pueden» y, si obtienen un buen rendimiento, es debido al estudio y a la obediencia de las normas escolares. Si, por el contrario, son varones, éstos «nunca hacen todo lo que pueden» y si aprueban es debido a su capacidad intelectual, la que indirectamente le están negando a las mujeres. Pero no sólo los docentes tienen esta percepción, ella existe también entre los/las alumno/as.

Cuando las mujeres se deciden por una carrera etiquetada como «no tradicional» (aquellas consideradas tradicionalmente masculinas) se encuentran en un medio que les demuestra que no es el de ellas, que son minoría ante una abrumadora mayoría de varones. Por otro lado, alumnos y docentes, «devuelven esta imagen de que no pueden haber elegido esta carrera por gusto, que no les gusta realmente esto y que están por casualidad, porque no pudieron hacer otra cosa» (Mosconi, 1998:72).

Al crearse la mixidad, se adujo buscar el beneficio de las mujeres. Sin embargo, según Mosconi (1998), estudios hechos en Inglaterra y Alemania aseguran que, en las escuelas mixtas, el rendimiento de los varones es más alto que en aquellas instituciones de varones solos, en tanto que las mujeres tienen un mayor rendimiento en escuelas de niñas que en escuelas mixtas; estos resultados serían comunes a la mayoría de los países de occidente.

¿EDUCAMOS PARA LA IGUALDAD?

La educación para la igualdad no es un acto espontáneo, ni de «buena voluntad», entre educadores y educandos sino que requiere una labor intelectual y emocional, sensible, diferente, rigurosa y planificada. Según Adriana Marrero (2002) la distinción entre el «currículo manifiesto» (planes y programas) y el «currículo oculto» que subyace al anterior (lo que no se dice, lo que se omite) ha colaborado a iluminar el modo en que operan los mecanismos de reproducción de desigualdades dentro del aula. Se educa tanto por lo que se dice como por lo que no se dice; de modo que educar en la igualdad a niñas y varones no es un discurso neutro sino «una acción que interviene directamente en las pautas culturales que niñas y niños traen ya al ingresar en el sistema educativo. [...] En la práctica docente, no sólo se enseña a leer y escribir, se transmiten también valores y jerarquía» (Celiberti, 1997:149-50) y estas pautas se expresan tanto en los grandes contenidos educativos como en la cotidianidad. Todos nosotros y, por ende, también el cuerpo docente tenemos incorporadas estas pautas, por ello no es sencillo identificar en qué momento éstas se proyectan en lo que esperamos de cada mujer o de cada varón de la clase. No hablamos de una discriminación como acto voluntario, sino de un sistema de valores culturales interiorizados en nuestra experiencia vital y que pueden por lo tanto ser modificados. Pero, para que esa modificación sea posible, será necesario abrirse a la revisión de pautas discriminatorias e incorporar la perspectiva de género, lo que implica la revisión de contenidos y estrategias metodológicas específicas.

Existirían elementos que indican que una relación pedagógica más democrática favorecería a los más privilegiados, pues «ellos saben cómo dominar una situación de “laissez faire”» (Bourdieu, 1997:169) al hallar en la escuela un ámbito conocido, donde tanto el lenguaje como los valores son los imperantes en su medio social; a la inversa, la relación pedagógica autoritaria es más favorable, tanto para los hijos de las clases dominadas como para aquellos alumnos en cierta forma segregados por el sistema debido al género, etnia u otros motivos. Para ellos, la escuela sería un territorio desconocido, a menudo hostil, respecto a su cultura de origen, «por ello, su fracaso educativo se halla, en cierto modo, programado» (Subirats en Lomas, 1999:21). El objeto del sistema educativo no es tampoco «este niño» o «esta niña», sino la abstracción «el niño», el que tratado aparentemente con toda igualdad termina, sin embargo, con personalidades y niveles de rendimiento escolar muy diversos. Resulta entonces fundamental no confundir la democratización en cuanto a la igualdad de oportunidades de ingreso con la democracia en la relación pedagógica (Bourdieu, 1997).

EN NUESTRO PAÍS

La presencia de las mujeres en áreas tradicionalmente masculinas ha avanzado indudablemente, sobre todo si se compara con el resto de América Latina. Sin embargo, la segmentación continúa existiendo y esto tiene consecuencias en el momento de acceder al mercado laboral. En este sentido, las mujeres adquieren una educación técnica en una proporción muy inferior a la de los hombres (en 1985 pasaron por la ex UTU alrededor del 12% de varones y el 6% de mujeres) y además «las mujeres adquieren formación

técnica en profesiones también tradicionalmente femeninas» (Aguirre et al., 1993: 52). Efectivamente, existe una diferenciación por sexo, relacionada con los papeles que tradicionalmente se le asignan a la mujer, que tiene que ver más con los procesos de socialización de niñas y varones, que es donde se produce el reparto de funciones sexuales, que con los obstáculos en el acceso a las carreras.

En los últimos tiempos ha habido un gran avance en la adquisición de educación formal por parte de las mujeres, sobre todo a nivel terciario. En este sentido, y según Marrero (2002) es probable que sectores desfavorecidos de la sociedad, las mujeres en este caso, recurran a mecanismos meritocráticos que les permitirían obtener, tanto la acreditación formal como las herramientas necesarias para superar condiciones estructurales adversas. Estudios realizados por Marrero (1998) no revelan falta de reflexión por parte de las mujeres acerca de su futuro y las dificultades a enfrentar en su inserción laboral, o de las inequidades subyacentes. Tampoco aparece la cuestión de género como instancia problemática y generadora de desigualdades, lo cual resulta muy significativo.

El notorio aumento del número de jefas de hogar, evidencia la urgencia en aumentar también la capacitación de las mujeres para el mejor acceso al mercado laboral; en este sentido creemos que la capacitación técnica y tecnológica es fundamental a la hora de conseguir trabajos mejor remunerados.

GÉNERO Y EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Según María Ángeles Espinosa, Esperanza Ochaíta y Almudena Espinosa (1999), aún sin que existan diferencias institucionalizadas en la educación respecto al género, hay numerosas investigaciones que revelan la existencia de estructuras que colaboran en el mantenimiento de las desigualdades. Se detectan sesgos a la hora de elegir asignaturas optativas y cierto tipo de estudios. Los alumnos manifiestan, en su enorme mayoría, inclinación hacia las matemáticas, los estudios técnicos y la mecánica, electrónica y autotrónica; por el contrario, las alumnas muestran una preferencia hacia las letras, el arte, las ciencias humanas en general y la enfermería, puericultura, peluquería, etc.

No se ha constatado que las diferencias mencionadas sean consecuencia del fracaso de las alumnas en las disciplinas de contenido más técnico, más bien parecería que obedecen a una elección personal resultante de una combinación de factores procedentes tanto del contexto escolar como de otros contextos de socialización, en los cuales se hallan inmersos mujeres y varones por igual, tales como expectativas familiares, influencia de los medios de comunicación u otros. Esto respondería a la oposición entre los estereotipos masculinos y femeninos, cuyo peso es muy fuerte «y sigue siendo muy fuerte en el momento de elección de una carrera o profesión» (Aguirre y Batthiány en Lema, 2000:92). Para Yagüello (en Lomas, 1999) el estereotipo responde al esquema de «dominación-sumisión» que se ha querido imponer como «natural», y sería una forma de caricatura, pudiendo caricaturizarse sólo aquello que de alguna manera existe, o es percibido como tal en la sociedad.

Durante la socialización primaria y, más aún, en la secundaria los niños y las niñas son adiestrados en la acentuación de las diferencias sexuales (vestimenta, comportamiento, lenguaje). La transgresión de esos códigos masculinos y femeninos es mal vista; sin

embargo cada vez es más aceptada la transgresión de una mujer con comportamientos masculinos que a la inversa observándose aquí un contraste con las demás relaciones de desigualdad, pues

aunque el blanco puede adoptar ciertos rasgos de la cultura negra [...] la transgresión inversa se ve con desprecio: el negro imita al blanco, el obrero imita al burgués, de la misma manera que la mujer imitaba al hombre. Quizá sea porque las mujeres no tienen todavía una identidad cultural autónoma (mientras que la cultura negra y la cultura popular sí la tiene) (Yagüello en Lomas, 1999:111-112).

No es posible desconocer los estudios que ponen de manifiesto «la existencia de barreras explícitas e implícitas tanto de tipo social como de tipo estructural, que dificultan el acceso de las alumnas a esta área de conocimiento» (Espinosa et al., 1999:173). Entre las barreras implícitas deben considerarse las «micro desigualdades», conjunto de comportamientos que separan a un individuo en función de características inmutables e involuntarias (sexo, raza, edad) creando un entorno que afecta su rendimiento. Estos comportamientos de exclusión tan insignificantes, pasan inadvertidos por ser menos obvios y más difíciles de reconocer que los obstáculos formales pero, al acumularse, «crean un clima hostil que disuade a las mujeres a ingresar o permanecer en las carreras científicas y tecnológicas» (Kochen et al., 2001:37). Todo esto es interpretado como una falta de interés o, peor aún, como una falta de capacidad para afrontar estos estudios por parte de las mujeres. Estas «barreras» sólo pueden ser eliminadas mediante una intervención consciente y sistemática por parte de la escuela así como de otros medios de socialización, orientada a eliminar aquellas desigualdades entre hombres y mujeres. Esas desigualdades que responden a construcciones culturales, no permiten el total desempeño de los individuos operando como trabas para el logro de una sociedad más justa y equitativa, conduciendo a ahondar en los hechos las diferencias que se desmienten en la teoría.

FORMULACIONES HIPOTÉTICAS

Cuando la mujer elige una carrera o capacitación técnica «tradicionalmente masculina» será desvalorizada por ocuparse de actividades que «no son para ella», hallándose en minoría frente a una abrumadora mayoría de varones quienes, al sentir invadido su territorio, intentarán desmoralizarla. Esto comienza en la etapa de los juegos, sigue en la escuela extendiéndose al nivel de estudios secundarios y terciarios si los hubiera y culmina en el ámbito laboral. Los varones, por el contrario, muy raramente se interesan por el territorio femenino que, como tal, es siempre desvalorizado. Suponemos entonces que las mujeres del BT de Informática se sienten discriminadas por sus compañeros varones y por los docentes al tratar de irrumpir en un área que, aún sin tradición masculina, es considerada como tal o como no interesante para la mujer.

La mujer, desde su socialización primaria, es estimulada, a diferencia del varón, para la contemplación más que para la acción; desde la etapa de los juegos hasta la educación cotidiana informal que recibe, todo está orientado a un comportamiento diferente al del varón. Aún en contacto con hermanos varones, lo cual le permite desde el inicio de la etapa lúdica participar en juegos y actividades masculinas –y aún disfrutando de ellas– sentirá

que es diferente de aquéllos, no sólo desde lo biológico sino desde sus capacidades, aptitudes y posibilidades. Esto se extenderá a su educación primaria y a la secundaria. Nuestra presunción es que las alumnas del BT de Informática se sentirán valoradas más por su capacidad de esfuerzo y dedicación que por su capacidad intelectual, sintiéndose discriminadas en ciertas oportunidades tanto por parte de sus compañeros varones como de los docentes. Esperamos que el discurso de las adolescentes explicita esa diferenciación y se construya en el sentido de revertir tal situación.

Por otra parte y considerando: a) que el conocimiento de la informática es un área de la tecnología relativamente moderna que permite la obtención de mejores salarios a la hora de ingresar al campo laboral, b) que la mujer ha ingresado en forma masiva en el mundo del trabajo, sobre todo en la segunda mitad del siglo XX y, en forma incremental, en los diferentes niveles de enseñanza, y c) el número cada vez mayor de jefas de hogar (en algunos casos respondiendo a una necesidad, en otros a una acción volitiva), sería esperable un mayor número de mujeres en los BT en estudio o, por lo menos, una distribución aleatoria de ambos géneros. Sin embargo, estos BT cuentan con una muy escasa presencia femenina frente a una abrumadora presencia masculina. Es así que afirmamos que esta falta de aleatoriedad no obedece del todo a causas explícitas sino ocultas, profundas e invisibles que llevan consigo toda la fuerza de lo «natural», en el sentido dado por Beck.

OBJETIVOS Y ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Pretendemos dejar de manifiesto la existencia de una colaboración implícita, no intencional, por parte de las instituciones de socialización primaria y secundaria (la familia y la escuela en este caso) en la reproducción de desigualdades que afectan directa y profundamente a un sector de la sociedad; recabar y proveer información confiable y pertinente, de utilidad para la toma de decisiones en cuanto a la elaboración de nuevos proyectos educativos o a la reforma de los ya existentes, orientados a la equidad de género. Asimismo deseamos específicamente: a) contribuir a la inclusión de la perspectiva de género, en el área tecnológica particularmente, asumiendo que su ausencia perjudica directamente a uno de los sectores de nuestra sociedad; la experiencia, tanto nacional como internacional, indica que si no se tiene presente y se define como pauta educativa y como objetivo específico, no es posible que ésta impacte en el sistema educativo; b) pretendemos favorecer la erradicación de aseveraciones tales como «las mujeres no sirven para...» (en los puntos suspensivos se leería: las ciencias, las matemáticas, la tecnología, etc.) convencidas de que esas aseveraciones estarían incidiendo negativamente en las orientaciones elegidas por las adolescentes.

Hemos utilizado una estrategia de corte cualitativo; el trabajo de campo, realizado en el BT de Informática de la Escuela del Buceo del CETP, constó de dos observaciones en aula, tipo «bitácora», dos entrevistas abiertas y en profundidad a informantes calificados (docentes y/o técnicos que participaron en la elaboración de los planes y los programas de estudio del BT de referencia y en la selección de los docentes de las asignaturas específicas) y diecinueve entrevistas en profundidad y semiestructuradas (sometidas al «efecto saturación»): quince realizadas a adolescentes mujeres que optaron por el BT de Informática y cuatro a docentes y/o técnicos, que dictan las materias del área.

CONCLUSIONES

1. El alejamiento de la mujer de la educación técnica y tecnológica, y las consecuencias que esto tiene para ella, han sido el motor de este estudio. Hemos constatado una fuerte masculinización de la matrícula del BT de Informática resultando más que elocuente la evidencia empírica recogida. Entre las causas que dan cuenta de ese alejamiento, estarían las decisiones personales, pero fundamentalmente las instituciones de socialización primaria y secundaria, que ciertamente influyen en esa toma de decisiones que aparecen como personales, así como en la construcción de las «micro desigualdades». Los motivos de tal alejamiento, cualesquiera que ellos sean, nunca deben ser vistos como «naturales», sino más bien como construcciones a partir de una forma de ser y de estar en el mundo.

Aunque lo que intentamos aquí es rescatar la idea de «naturaleza» como construcción social, es inevitable interrogarnos sobre el motivo que lleva a las mujeres a colaborar en la construcción de estructuras que, en definitiva, se vuelven en su contra. Descartamos el «instinto natural», puesto que las predisposiciones innatas en el individuo, según Durkheim (2003), son generales y muy vagas. Los «instintos naturales» (conservación, sexual, maternal, paternal) son impulsos en una dirección, pero los medios por los cuales esos empujes se actualizan, cambian de un individuo a otro dejando espacio para los tanteos, la acomodación personal y, en consecuencia, para la acción de causas que sólo pueden hacer sentir su influencia después del nacimiento. Entre esas causas observamos la familia y la educación, no como las únicas, pero sí como algunas de las más relevantes en cuanto a influir en los individuos que llegan al mundo. Rechazamos entonces que la mujer se aleje de la tecnología «naturalmente» o «por algún instinto natural».

Observando las investigaciones antes citadas, realizadas en grupos de recién nacidos de los cuales se desconocía el sexo al que pertenecían, caeremos en la cuenta de que la construcción de «naturalezas» surge con el nacimiento de cada individuo, y se va fortaleciendo a través de todas y cada una de las diferentes etapas de la vida y de todos aquellos ámbitos en los que deba desenvolverse.

2. Es significativo el énfasis de las adolescentes, en el sentido de no sentirse objeto de trato diferente ni de discriminación por su condición femenina, a pesar de hallarse en un ámbito tradicionalmente masculino. Existe en «ellas» la expresión generalizada en cuanto a la actitud de aceptación e integración mantenida por sus condiscípulos varones para con ellas. Aún en aquellas que ven alguna diferencia en el trato por parte de los varones, tropezamos inmediatamente con expresiones de tolerancia que justifican ese comportamiento, por entender que se trata de un ámbito en el cual los varones, condiscípulos o docentes, están acostumbrados a tratar mayoritariamente con varones.

Encontramos cierta valoración positiva del mundo masculino y cierta desvalorización del mundo femenino, destacándose dos elementos desde la etapa de los juegos infantiles: a) resistencia por parte de las jóvenes a aceptar que disfrutaban jugando a las muñecas, como si ello fuera vergonzante, de manifiesto en afirmaciones como: «yo no era mucho de las muñecas [...] jugué a las muñecas hace mucho tiempo, creo que hasta los 11 años, hasta que entré al liceo» (Cafferatta, 2006:28); b) resignación, prestándose a jugar según los intereses de los varones, sin intentar revertir esa situación: «no los iba a poner a jugar a las muñecas porque no iban a querer» (16). Ya en la pubertad se observa cierto orgullo, tanto al ser aceptadas por el universo masculino, al cual son integradas

por sus compañeros «como si fuera uno más» (29) así como por aquellos docentes que las tratan «como si fueran todos chiquilines» (56) como por tener entre sus amistades más amigos varones que amigas mujeres, «llevándose» mejor con aquellos que con éstas.

Hay casi obstinación en el discurso de las mujeres en no aceptar el hecho de que son discriminadas; parecen disculparse por padecer lo que en realidad resulta un perjuicio para ellas. De este modo, la discriminación sería considerada como una suerte de «culpa» para quien la sufre. Esto revela la dificultad para abstraerse a la fuerza del orden masculino universal, pues el orden social funciona como una enorme máquina simbólica «que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya» (Bourdieu, 2000:22). El adaptarse a una posición dominada, es una forma de aceptar esa dominación; resulta central entonces que estas mujeres justifiquen y acepten como válido cualquier trato diferencial del cual sean objeto y valoren positivamente el hecho de ser tratadas como «uno más», por condiscípulos y docentes.

Estas niñas han tratado de ser aceptadas e incluidas en el universo masculino desde su niñez. Actualmente «ellas» tratan de insertarse en una profesión que, aunque sin tradición masculina, tiene un evidente corte de género, ya sea que se trate de un área con la cual la mujer mantiene una relación sustancialmente diferente a la del varón, diferencia que se refiere a la postura de ambos frente a los aparatos, pues en tanto «ella» aprende a usarlos «él» aprende a construirlos y arreglarlos; ya sea que se imparta en una institución que cuenta con una fuerte tradición masculina y con un notorio sesgo sociocultural desde su fundación. A su vez, ellas elaboran un discurso contradictorio, pues en tanto rechazan ser tratadas en forma diferente tanto por sus condiscípulos como por los docentes, aceptan que estos últimos tienen diferentes expectativas en cuanto a las respuestas, rendimiento y aplicación de mujeres y de varones.

3. La opinión generalizada y reiterada de los docentes acerca del aporte que hace la mujer al grupo (catalizador, equilibrante, etc.) responde al estereotipo femenino. Sin embargo, podría hacerse aquí una lectura diferente en cuanto a que el carácter androcéntrico del mundo en que vivimos, en tanto facilita el desenvolvimiento del varón obstaculiza el de la mujer en determinadas áreas. Entonces el esmero, la aplicación y la obtención de un título que acredite sus saberes serían estrategias halladas por la mujer para enfrentar aquellos obstáculos, insalvables de otra forma. Las adolescentes entrevistadas manifiestan su opinión positiva del BT de Informática, cuya elección habría estado sustentada por: a) el contacto más directo con las materias que tendrán a nivel universitario; b) la, a su juicio, muy buena preparación para el mercado laboral; c) la obtención a corto plazo de un título, logro que aparece con fuerza en sus expectativas, y ejemplificamos con algunas de sus expresiones: «preferí venir acá, porque de última, salís con trabajo ¿no? Te dan un título de técnico, y es bueno» o «me interesa más que nada [...] llegar a tener un título [...] porque acá sin un título no hacés nada» (en Cafferatta, 2006:16).

Es ineludible la referencia a la «meritocracia» perseguida por la mujer: el título, la acreditación de sus saberes, le permitiría el ingreso a determinados ámbitos, que de otra forma le estarían absolutamente vedados. Así, particularmente en el área en estudio, la obtención de un título que acredite sus saberes como «técnica» podría abrirla las puertas por las que el hombre puede pasar cómodamente, aún sin ningún crédito. De ello tenemos ejemplos cotidianos: en cualquier oficina en que se detecte algún problema con un PC, comúnmente se pide ayuda a algún compañero varón, difícilmente se recurrirá a alguna compañera mujer, salvo que ella sea analista, programadora, ingeniera o técnica.

4. Habitamos un mundo masculino en el cual el dominio masculino no necesita justificación. Según Bourdieu (2000) el ser dominado no puede pensarse ni pensar al dominador sino con los mismos instrumentos que tiene en común con éste. Los dominados, entonces, aplican a todos y a sí mismos esquemas de pensamiento impensados, fruto de la incorporación de las relaciones de poder que se construyen desde la misma óptica de los que afirman su dominio haciéndolas aparecer como «naturales». El efecto del dominio simbólico es ejercido desde el «habitus», donde se encuentra inscripta la relación de dominio, casi siempre en condiciones de inaccesibilidad para la conciencia reflexiva y los controles volitivos.

Para Marrero (2002), en la escuela todo lo que «vale la pena saberse» se enseña «en clave masculina», tanto asignaturas curriculares como modales, actitudes e intereses que corresponden «naturalmente» a cada sexo, como el valor relativo de cada uno de ellos. Paralelamente, los contenidos curriculares refuerzan la creencia en la vigencia real de la igualdad de oportunidades, lo que sin embargo no se traduce en la igualdad de recompensas. La escuela reforzaría así la convicción de que «unos, y no otras merecen».

El calificativo de «natural» dado a las diferencias que se niegan institucionalmente enciende una luz de peligro, porque la «naturaleza» no es ni buena ni mala, inexorablemente ella es proveyendo permanentemente de verdades indiscutibles en función de la necesidad. La categoría de «natural», al contrario de volverse obsoleta, gana espacios, tornándose seductora como antídoto de una certidumbre científica, técnicamente reproducible. Pero esto no encarna una visión pesimista sino una advertencia que debe considerarse seriamente (Beck, 1998).

Una conclusión razonable es, entonces, la imprescindibilidad de poner de manifiesto aquellos elementos que trabajan encubierta y subterráneamente como única forma de comenzar el final de los mismos y que sólo se hacen visibles como «destino».

5. Al responder a las feministas italianas, sobre «cambiar el orden simbólico», Maite Larrauri (en Lomas, 1999) propone evitar el discurso que refuerza la idea de sometimiento, desdicha y maltrato de la mujer, puesto que ello inspiraría un deseo de no ser mujer, o de ser varón, ya que a él le ha tocado la mejor porción del pastel de la vida. Ese deseo de no ser mujer daría cuenta de expresiones de algunas de nuestras entrevistadas que afirman tener más amigos varones que amigas mujeres, o la auto referencia de otra adolescente, como «la loca, la machito del grupo» (Cafferatta, 2006:69). Resulta muy difícil imaginar siquiera lo opuesto, es decir, la auto referencia de un varón como «el loco, el hembrita del grupo». No existieron manifestaciones que valoraran positivamente lo femenino como pares opuestos: alto-bajo, lindo-feo y sin que significara la desvalorización del contrario. Como dijimos antes, estamos en un mundo masculino en el cual la visión androcéntrica se impone como neutra sin necesidad de enunciarse en discursos legitimantes (Bourdieu, 2000) en tanto lo femenino es caracterizado explícitamente. Recién en los setentas se produjo la revelación del carácter «falsamente neutro-universal» dado a un mundo diseñado a la medida del varón pero pretendidamente válido para ambos sexos (Piussi en Lomas, 1999) al cual la mujer debería incorporarse y adaptarse, dada la supuesta neutralidad de aquél.

Nuestros resultados constatan una valoración positiva de ese mundo masculino; y aunque las transgresiones de un universo a otro son mal vistas, es cada vez más aceptada la transgresión de la mujer hacia lo masculino, nunca a la inversa. Por otra parte, y como dijéramos antes ¿quién querría incursionar en el mundo de los más desfavorecidos?

6. Afortunadamente «la mixidad hoy se investiga» (Mosconi, 1998:75) pues dudamos fuertemente acerca de su beneficio, aunque su creación habría buscado el beneficio de las mujeres para que tuvieran acceso al mismo nivel escolar, con lo cual ¿quién podría estar en desacuerdo? Sin embargo, surge una pregunta insoslayable: ¿es posible acceder al mismo nivel mediante los mismos métodos cuando tanto la socialización primaria como la secundaria de la mujer están orientadas en sentido diferente a las del varón? A pesar de la falta de tradición masculina en la informática, el corte de género, según un docente, se percibiría desde «lo técnico» en el sentido de que las mujeres pueden tener problemas en las materias técnicas porque ellas «no tienen contacto con lo técnico» (Cafferatta, 2006:93). Reiteramos la interrogante sobre la posibilidad de acceder a iguales niveles partiendo de orígenes diferentes, puesto que una socialización primaria y secundaria, diferente para el hombre que para la mujer, confluirá necesariamente en individuos diferentes en cuanto a su posición en el mundo, con diferentes oportunidades y resultados, todo lo que redundará en perjuicio de uno de los dos sectores, el femenino en este caso.

La equidad entre hombres y mujeres es una meta posible de ser alcanzada sólo a través de un proceso que deberá contar con la participación del ámbito educativo fundamentalmente. Una sociedad donde hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades, particularmente la igualdad de oportunidades escolares, debe pasar por una educación no discriminatoria. En este sentido, pensamos que la única forma de comenzar a superar la discriminación es su explicitación en aquellos ámbitos en los cuales aún se niega su existencia, entendiendo la imposibilidad de superar aquello que no existe. Reiteramos nuestra convicción sobre lo neurálgica que resulta la incorporación de la perspectiva de género en los planes y programas del sistema educativo, para lo cual es imprescindible la revisión de contenidos y estrategias metodológicas a fin de acceder a la revisión de pautas que, aún sin intencionalidad, resultan discriminatorias para las mujeres.

Nuestra incredulidad sobre los beneficios de la mixidad está sustentada, tanto por las investigaciones internacionales (Mosconi, 1998) como por la evidencia empírica aquí recogida. Sin proponer un salto hacia atrás, nos parece acertada una evaluación del rendimiento de las mujeres y de los varones, en grupos mixtos por un lado, y en grupos no mixtos por otro. Sospechamos que la realización de una experiencia piloto orientada a la investigación de los beneficios, perjuicios o neutralidad de la mixidad podría resultar muy reveladora.

Queremos recordar que no hay nada institucionalizado de derecho que establezca diferencias en perjuicio de la mujer, contra lo cual haya que luchar. «[E]l obstáculo para realizar un mundo en el que las mujeres ocupen un puesto de primera en todas las facetas de la existencia ya no está lejos en las leyes pero sigue en las cabezas» (Larrauri en Lomas, 1999:40).

BIBLIOGRAFÍA

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA (ANEP), CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (CETP) (Universidad del Trabajo del Uruguay). *Bachilleratos Tecnológicos*. ANEP. 1997-1999.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA (ANEP). www.anep.edu.uy
- AGUIRRE, Rosario y Karina BAITHYÁNY. «Género, ciencia y tecnología: ¿una nueva mirada al interior de la ciencia?» en LEMA, Fernando (ed.) *Pensar la ciencia: los desafíos éticos y políticos del conocimiento en la pos modernidad*. Caracas: Colección Respuestas. Ediciones IESALC/UNESCO, colección Respuestas, 2000. pp. 89-107.
- AGUIRRE, Rosario, Graciela DUFAU, Inés IENS y Carlos MENDIVE. «Uruguay: educación» en VALDÉS, Teresa y GOMARIZ, Enrique (coords.) *Mujeres latinoamericanas en cifras*. Madrid: Instituto de la Mujer y FLACSO Chile, 1993.

- AGUIRRE, Rosario. *Sociología y género: las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha*. Montevideo: Doble Clic, 1998.
- ÁLVAREZ URÍA, Fernando y VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- AMAYA URQUIJO, Adira. «Las imágenes de lo masculino y lo femenino» en *Los hombres y las mujeres opinan sobre identidad, poder y violencia*. Conserjería Presidencial para la Equidad de la Mujer. Proyecto Proequidad. Santa Fe de Bogotá. Carrera 13 n98-14. Enero 2000. pp. 9-32.
- BECK, Ulrich. *La invención de lo político*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- BERGER, Meter y Thomas LUCKMANN. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. *Capital cultural: escuela y espacio Social*. México: Siglo XXI, 1997.
- . *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.
- . *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, 2000.
- CAFFERATTA, Graciela. *Relaciones de género en la enseñanza técnica*. Tesis de grado. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República. Montevideo, 2006.
- CELIBERTI, Lilián. «Un programa articulado para la igualdad de oportunidades» en FASSLER, Clara, Patricia HAUSER e Inés IENS (coords.) *Género, familia y políticas sociales: modelos para armar*. Montevideo: Trilce, 1997.
- DÍAZ, Olga S. «Apuntes sobre el género» en GUZMÁN, Jorge Enrique (coord.) *Proequidad. Planes de Desarrollo con Equidad: guía de orientaciones para incorporar la equidad de género*. Santa Fe de Bogotá: 1998.
- DURKHEIM, Emile. *Educación y Sociología*. Barcelona: Península, 2003.
- ESPINOSA, María Angeles, Esperanza OCHAITA y Almudena ESPINOSA. *La educación para la igualdad entre los géneros, en secundaria obligatoria. Tomos I y II*. Ed. 07/99. Madrid: Dirección General de la Mujer, 1999.
- GRAÑA, François. *El sexismo en el aula (papeles de trabajo)*. Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología y Economía de la Educación. Montevideo: Agosto, 2004.
- IENS, Inés. «Tres articulaciones posibles» en FASSLER, Clara, Patricia HAUSER e Inés IENS. *Género, Familia y Políticas Sociales: Modelos para armar*. Montevideo: Trilce, 1997.
- KOCHEN, Silvia, Ana FRANCHI, Diana MAFIA y Jorge ATRIO. «La situación de las mujeres en el sector científico-tecnológico en América Latina: principales indicadores de género» en PÉREZ SEDEÑO, Eulalia (ed.) *Las mujeres en el sistema de Ciencia y Tecnología: estudios de casos*. Madrid: Cuadernos de Iberoamérica, 2001
- LARRAURI, Maite. «¿Igual a quién? Mujer y educación» en Lomas, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1999. pp. 33-41.
- MARRERO, Adriana. «Iguales oportunidades, recompensas injustas, constricciones sociales y estrategias de género en estudiantes de bachillerato del Uruguay» en Femenías, María Luisa (comp.) *Perfiles del feminismo iberoamericano*. Buenos Aires: Catálogos, 2002. pp. 131-174.
- . *Los estudiantes del bachillerato*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Colección Avances de Investigación, Departamento de Publicaciones, 1998.
- MOSCONI, Nicole. *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1998.
- PAPADÓPULOS, Jorge y Rosario RADAKOVICH. «Educación superior y género en el Uruguay» en *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe*. México: Unión de Universidades de América Latina, 2005.
- PÉREZ CERVERA, Julia. «Ser mujer en Latinoamérica» en Lomas, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires, 1999. pp.70-82.
- PIUSSI, Anna María. «Más allá de la igualdad» en Lomas, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires: Paidós, 1999. pp. 43-66.
- SUBIRATS, Marina. «Género y escuela» en LOMAS, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires, 1999.
- TUSÓN VALLS, Amparo. «Diferencia sexual y diversidad lingüística» en LOMAS, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona: Paidós, 1999.
- WEBER, Max. *La objetividad del conocimiento en las ciencias y la política social*. Barcelona: 62, 1971.
- YAGÜELLO, Marina. «Las palabras y las mujeres» en LOMAS, Carlos *¿Iguales o Diferentes?* Barcelona, Buenos Aires, 1999.

¿MELTING POT O MULTICULTURALISMO? UNA RESPUESTA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN JUDÍA Y SU IMPRONTA EN LA SOCIEDAD URUGUAYA

*Silvia Facal Santiago**

Resumen. A Uruguay llegaron, hasta mediados del siglo pasado, inmigrantes de variadas procedencias. Bien pronto la cuestión de su integración se tornó en tema de interés para los intelectuales y políticos de la época. En un primer momento se pensó que, a través del llamado modelo del *melting pot* o «crisol de razas», los recién llegados se integrarían totalmente en nuestra sociedad. No obstante la realidad fue muy distinta porque, en la práctica, el modelo de integración que se fue dando en nuestro país fue otro, el multiculturalismo. Los centros de educación étnica que los diversos colectivos de inmigrantes fueron creando son una de las pruebas irrefutables de ello. En el presente trabajo se ahondará en esta última afirmación a través del análisis de la educación judía y su impronta en nuestra sociedad desde la llegada de los primeros judíos hasta la actualidad.

Palabras clave: integración, inmigrantes, educación judía, Uruguay

INTRODUCCIÓN

La tan repetida frase «los uruguayos descienden de los barcos» peca quizás de cierta exageración pero, justo es decirlo también, no se aleja tanto de la realidad. Es por ello que se puede afirmar que gran parte de la historia de nuestro país está íntimamente ligada a las vivencias de los inmigrantes que un día llegaron a estas costas.

La inmigración en Uruguay como fenómeno social empezó antes de que se definiera una política al respecto. La elaboración de esa política fue bastante lenta y, por lo general, surgió como respuesta a diferentes situaciones de hecho que se fueron dando.

* Licenciada en Historia, Master en Inmigración y Doctora en Historia por la Universidad de Santiago de Compostela. Ha publicado en diversas revistas artículos referidos a los estudios migratorios. Actualmente se desempeña como docente de Migraciones de la Universidad Católica del Uruguay y de Metodología en la Universidad de la Empresa.

Ya en los primeros años de su vida como Estado independiente, el Uruguay recibe un importante número de inmigrantes procedentes no sólo de los países vecinos, como Argentina y Brasil, sino también de Europa. Pero a pesar de ello no se legisló en consecuencia, pues el pensamiento dominante en los sectores dirigentes del país, caracterizado por el liberalismo a ultranza, hizo que el fenómeno migratorio quedara librado también a la ley de la oferta y de la demanda. Esta situación de *laissez faire* en el campo de la política migratoria se mantendrá sin cambios hasta el año 1890, fecha en la cual se sanciona la primera ley de inmigración del país, nos referimos a la 2.096 del 19 de junio, que privilegiaba el arribo a las costas uruguayas de los inmigrantes procedentes de la Europa Occidental por la creencia, tanto de la clase política como de la intelectualidad de la época¹, de que eran los que mejor se podrían integrar en la sociedad de acogida debido a su aproximación cultural. A pesar de ello, durante el primer tercio del siglo xx, llegaron al país inmigrantes procedentes de otras zonas de Europa y también del Cercano Oriente que no contaron con su beneplácito, como fue el caso de los judíos sefardíes y los ashkenazis y también de los judíos de habla húngara y de los refugiados judíos de habla alemana más distanciados culturalmente, y en materia religiosa, de las otras dos comunidades. De este modo, se plantea la necesidad de elaborar una política de integración de las poblaciones heterogéneas que, por entonces, conformaban este pequeño país que aún no había completado su modelo de configuración nacional a través de lo que se ha dado en llamar «crisol de razas» o *melting pot*.

La educación pasó a constituirse en ese espacio clave para el logro de la integración anhelada de los colectivos extranjeros en la sociedad uruguaya. No en vano la escolarización universal, obligatoria y gratuita fue instituida como un lugar de formación y socialización de futuros ciudadanos, ya que la misma establece los conocimientos, valores, normas de convivencia y aptitudes que una sociedad desea para sus miembros.

La cuestión es si realmente esa sociedad totalmente integrada a la que aspiraba la intelectualidad y los políticos de la época se pudo encontrar en la realidad. Así, uno de los objetivos del presente trabajo es el de dar respuesta, precisamente, a la cuestión que acabamos de plantear, es decir, si en Uruguay se dio en la práctica ese anhelado «crisol de razas» o *melting pot* o si, por el contrario, prevaleció un «mosaico» de grupos étnicos diversos que mantuvieron su peculiaridad pese a funcionar como parte integrante de un conjunto, conocido como multiculturalismo.

Para ello creemos necesario abordar el estudio de la educación recibida por los diferentes colectivos de inmigrantes que fueron llegando al país a lo largo del siglo xix y sobre todo de la primera mitad del xx, ya que la misma es un fiel reflejo del proceso de integración de los mismos. Los espacios educativos en los que se mueven los niños extranjeros constituyen un lugar clave para la integración de los mismos en la sociedad de acogida. Si nos encontramos con una sociedad que no permite a los inmigrantes, por ejemplo, contar con sus propios centros educativos que funcionarían como garantes de la continuidad de su propia cultura en el exterior obligándolos a educarse en sus propios espacios, podríamos afirmar que, en la misma, se está privilegiando la asimilación de los inmigrantes. Si, en cambio, la sociedad de acogida permite que los extranjeros cuenten con sus propios establecimientos de enseñanza étnica, se puede decir que se reconoce –aún así sin a veces pretenderlo– la diversidad cultural de las minorías étnicas como algo bueno y deseable. Todo hace presumir que el Uruguay, que se encontraba construyendo su propia identidad en los momentos previos al centenario de la patria a través de la pretensión de homogeneizar

1 Sobre todo de los sectores más conservadores de los partidos tradicionales.

a su población, no privilegiaría la creación de centros educativos étnicos. Pero, una vez más, la realidad dista de lo que se pretendía o predicaba quedando claramente puesta de manifiesto en la gran cantidad de establecimientos de educación, no sólo de enseñanza informal sino sobre todo formal, que los diversos colectivos de extranjeros habían creado desde su llegada al país, como los de las cuatro comunidades judías del Uruguay –sefardí, ashkenazi, húngara y de habla alemana– que tomaremos como paradigma.

Como un segundo gran objetivo y enlazándolo con el anterior, el presente trabajo se propone también el estudio de la impronta que la educación judía dejó en la sociedad uruguaya a lo largo de la primera mitad del siglo xx –época de esplendor de la colectividad judía del Uruguay²– gracias a lo cual lograríamos dar respuesta a la cuestión de si en Uruguay se integró a las poblaciones extranjeras a través del *melting pot* o del multiculturalismo. Desde su llegada al país entre fines del siglo xix y la primera mitad del xx, las diferentes comunidades judías del Uruguay dieron a la educación judía formal, y en menor medida a la informal, un lugar de preferencia en su vida comunitaria. Las instituciones de educación judía se transformaron, con el tiempo, en el principal pilar de las citadas cuatro comunidades judías, pues llegaron a funcionar como una importante estrategia adaptativa, con la cual estos inmigrantes y refugiados lograrían hacer menos intenso su choque con la nueva vida que les tocaría vivir en Uruguay.

LA LLEGADA DE LOS JUDÍOS AL URUGUAY

*Sufrí muchos años / en mi lejano pueblo natal
pero he tenido la suerte / de allí poder escapar.
Dios ha guiado mis pasos / a esta tierra Oriental
y bendigo cada día / a mi querido Uruguay.*

Luba Granatsztejn, «Mi querido Uruguay»

En la segunda mitad del siglo xix se produce en Europa el nacimiento del «antisemitismo», frase acuñada por alemán Wilhelm Marr, hijo bautizado de un actor judío para quien la cuestión judía tenía una connotación más racial que religiosa. El antisemitismo sería entonces el odio hacia el judío por pertenecer éste, según sus defensores, a una «raza» inferior considerada dañina y, al mismo tiempo, a una nación ajena. A este racismo decimonónico lo podríamos encuadrar en la larga e intrincada historia de las relaciones entre los judíos y los gentiles bajo las condiciones de la diáspora judía.

Pronto el antisemitismo tuvo buena acogida en buena parte de Europa, sobre todo en el Imperio Austro-Húngaro, Francia, Alemania, la Rusia zarista y en todos los territorios que se anexionó, lugares todos ellos en los que había una fuerte presencia de comunidades judías. Al mismo tiempo, también se produjeron brotes de antisemitismo en varias zonas densamente pobladas por judíos sefardíes del Imperio Otomano. No obstante, se puede afirmar también que en muchos lugares donde no había judíos, como ocurrió en Uruguay antes de su llegada, por ejemplo, hubo antisemitismo.

2. Hacia mediados de la década de 1950 se supone vivían cerca de 50.000 judíos según estimaciones realizadas por la propia colectividad, publicadas por José Jerozolinski en el *Semanario Hebreo* (24 de octubre de 1968, p. 26)

A principios del siglo xx se acusa, en Europa y luego en Estados Unidos, a los judíos de ser los responsables de una conspiración; según estas nuevas teorías ellos pasarían a apoderarse de todo el poder político y económico y cambiar así el orden mundial establecido. La prueba acusatoria la encuentran en *Los Protocolos de los Sabios de Sión* que aparecieron por primera vez en Rusia en el año 1901, de cuya autoría se acusó a los propios judíos. Sin embargo, habían sido escritos por un antisemita ruso llamado Sergei Nilus, que se encontraba al servicio de la policía zarista. La teoría de la conspiración volvería a repetirse con *El judío internacional* de Henry Ford, a quien se debe la publicación de tres ediciones de *Los Protocolos de los Sabios de Sión* en Estados Unidos. De la teoría de la conspiración y de las racistas beberán los antisemitas alemanes, los austro-húngaros (entre ellos Hitler), los franceses, los rusos, los polacos, etc.

Debido a esta ola de antisemitismo que se produce en varias regiones de Europa y del Imperio Otomano, junto con las crecientes dificultades económicas padecidas por un importante número de judíos en sus lugares de origen o adopción, muchos deciden abandonarlas y buscar nuevos destinos más tolerantes y atractivos económicamente para rehacer sus vidas. Uno de esos lugares al que llegan por opción o simplemente por azar es Uruguay, país en el cual logran encontrar una nueva «patria».

Uruguay es un país joven formado por diferentes olas migratorias procedentes del Viejo Mundo. A estas orillas del Plata llegaron, desde el último tercio del siglo xix hasta mediados del pasado siglo, inmigrantes y refugiados de los más variados entre los cuales se encontraban los judíos pertenecientes a la comunidad sefardí, la ashkenazi y la de habla húngara y alemana. Así, en este país sudamericano conviven, hasta el día de hoy, personas de muy diverso origen en armonía y, gracias a ello, nuestra cultura se ha visto enriquecida por los diferentes aportes realizados por todos los contingentes inmigratorios y de refugiados llegados a lo largo de casi un siglo.

LOS DIFERENTES COLECTIVOS DE JUDÍOS EN URUGUAY

A nuestro país llegaron cuatro contingentes muy diferentes de judíos: los sefardíes procedentes sobre todo de Imperio Otomano; los ashkenazis originarios de Europa Oriental; los de habla húngara, oriundos de los territorios que formaban parte, antes de la Primera Guerra Mundial, del Imperio Austro-Húngaro; y los de habla alemana arribados de Alemania, Austria y los Sudetes checos.

No se sabe muy bien cuándo se produjo la llegada de los primeros judíos al país, ya que existen muy pocas referencias al respecto. Es posible que en los tiempos coloniales llegaran al Río de la Plata judíos de origen portugués que, seguramente, se asimilaron a la sociedad de acogida cambiando su religión. Sabemos en cambio que, en el momento en que se produce la fundación del Cabildo de lo que será la ciudad de San Felipe y Santiago de Montevideo durante el año 1730, su fundador Don Bruno Mauricio de Zabala exhortó a que «no se proveyeren los empleos en personas desheredadas de buenas costumbres o que fueran inferiores por tener raza de judío, morisco o mulato» (Porzecanski, 1984:68). Gracias a algunas fuentes se tiene certeza de que en el último tercio del siglo xix vivían algunos judíos en la ciudad de Montevideo. No obstante, lo que sí podemos asegurar es que la llegada masiva de los inmigrantes judíos al Uruguay, tanto de los sefardíes como de los ashkenazis procedentes de los países limítrofes y del Viejo Mundo, no se produjo sino hasta principios del siglo xx.

Los sefardíes

«Sefardí» es el nombre hebreo que reciben los descendientes de los judíos oriundos de España y expulsados de allí en 1492 por los Reyes Católicos. La palabra «sefardí» proviene de Sefarad que, a finales del siglo VIII, se convertirá en el vocablo usual hebreo para denominar a la Península Ibérica. Los principales centros de la diáspora judía española fueron: Constantinopla, Esmirna³, Salónica, Francia, Inglaterra, Alemania, norte de África y, principalmente, Portugal y Holanda⁴.

Desde su expulsión de España hasta los comienzos de su nueva diáspora, a fines del siglo XIX y principios del XX, que los trajo también a Uruguay, los sefardíes tuvieron un predominio claro sobre el resto de los judíos y principalmente de los ashkenazis. Pero actualmente han ido retrocediendo frente a estos últimos tanto en número como en influencia.

Los primeros sefardíes que llegaron a Uruguay lo hicieron, posiblemente y según los testimonios ya citados, en tiempos de la colonia. Con el tiempo se borrarían sus peculiaridades —como las de la religión, la cultura y el recuerdo de su procedencia— debido a la intolerancia que debieron padecer por practicar una religión, la gran mayoría de las veces de forma secreta, diferente a la de la mayoría. A lo largo de la segunda mitad del siglo XIX arribarán al Uruguay también algunas familias de origen sefardí procedentes de Francia e Inglaterra (Raicher, 1985). Pero las mismas no llegaron a consolidar aún núcleos comunitarios como lo harán luego los sefardíes llegados en las primeras décadas del siglo actual; estos últimos, procedentes fundamentalmente de Turquía, Grecia, Chipre, Rodas, Malta, Bulgaria, Yugoslavia, Siria, Líbano, Marruecos, Egipto y otros países que habían formado parte del Imperio Otomano, debieron emigrar por la creciente inestabilidad social y económica imperante en sus países de origen, por los brotes de antisemitismo que trajo aparejados la tendencia a la otomanización a partir del ascenso de Mustafá Kemal del Imperio Otomano⁵ y también por el largo servicio militar obligatorio allí imperante. Debido a esto último y gracias a los datos que nos proporcionan las listas de pasajeros de barcos de ultramar de la Dirección Nacional de Migración, podemos afirmar que la inmigración de sefardíes presentaba ciertas características: alto grado de masculinidad, en su mayoría eran solteros, estaban en edad laboral y se radicaron en los principales centros urbanos del país, fundamentalmente en la capital, Montevideo. No obstante llegaron también varias familias.

La mayoría de ellos no tuvo problemas con el idioma a su llegada, pues hablaban ladino, el castellano del siglo XV. Pero, en cambio, los que venían de países árabes, como Siria, tuvieron dificultades idiomáticas ya que no hablaban ladino sino árabe. Debido a ello los sefardíes tendieron, en un primer momento, a reunirse en sinagogas diferentes.

Estos primeros sefardíes que llegaron al país se dedicaron a la venta ambulante, al igual que el resto de los inmigrantes cristianos o musulmanes que provenían también del Imperio Otomano, a los trabajos artesanales y al comercio minorista de artículos de mercería, ropa y telas, resultado del arduo trabajo que al principio realizaron como

3 De esta ciudad, al oeste de Turquía, procede la mayor parte de los sefardíes ladino-parlantes llegados al Uruguay en las primeras décadas del siglo XX.

4 La mayoría se instalaría en Ámsterdam. Allí llegaron a ser muy influyentes debido a su gran número (muchos venían de Portugal, como la familia del filósofo Spinoza), a su riqueza y también a su educación.

5 En estos tiempos se produce también el genocidio del pueblo armenio.

vendedores ambulantes. En la actualidad, las casas más importantes de Montevideo en este ramo les pertenecen a ellos o a sus hijos nacidos ya en Uruguay, como es el caso de las *Tiendas Montevideo*. Además, fueron precisamente los sefardíes junto con los ashkenazis los que introdujeron la venta a plazos en el Uruguay.

Al poco tiempo de su llegada al país, los sefardíes comenzaron a organizar de forma paulatina sus lugares de oración y culto, sus instituciones de beneficencia y de encuentro, que los ayudarán a sobrellevar de mejor manera su vida en Uruguay. En 1910 se forma la primera sinagoga sefardí de la que tenemos conocimiento. A fines de la década de 1910 y durante toda la de 1920 se forman también otras sinagogas, sobre todo en la Ciudad Vieja, barrio en el que mayoritariamente se instalaron los sefardíes debido a su cercanía con el puerto de Montevideo y por su carácter comercial. Sus muertos eran enterrados en el Cementerio Británico hasta que, en 1916, deciden crear la Hesell Shel Emet que, junto con la Jevra Kaduscha Ashkenazi, logra el sueño de poder contar con su propio cementerio en La Paz (Vaishenker en AA.VV., 1957). Tras este gran logro comunitario crearán otras instituciones de ayuda, como la Bikur Jolim, y también diversos centros de enseñanza judía tradicional básica. La mayor parte de estas instituciones, que fueron desempeñando diferentes funciones y cuya continuidad no estuvo siempre garantizada, decidieron reunirse en comunidad en 1932. De este modo se crea la Comunidad Israelita Sefaradí del Uruguay tras la fusión de las sociedades Hesell Shel Emet y la Bikur Jolim.

Los ashkenazis

Los ashkenazis son los judíos procedentes de Europa Oriental de países como Polonia, Rusia o del Báltico (Lituania, Letonia y Estonia). En la Edad Media, en cambio, se designaba con el término «Ashkenazi» a Europa Central y en particular a Alemania de donde son originarios; se vieron obligados a emigrar hacia Europa Oriental debido a la persecución de la que fueron víctimas en ciertos períodos.

La comunidad ashkenazi constituye la mayoría de la población judía de nuestro país representando más del 60%, mientras los sefardíes alcanzan un poco más del 20% del total y el resto conforma el 20% restante, cifras que, como ya apuntamos, son una constante en el resto de América Latina. Procedían generalmente de pequeños núcleos urbanos y se vieron forzados a emigrar, sobre todo, por motivos económicos debido a que el antisemitismo existente en esa parte de Europa los mantenía marginados económicamente y al mismo tiempo los había expulsado hacia ghettos.

No se debe olvidar tampoco la violencia popular de la que fueron víctimas tanto en Rusia como en Polonia, alentada desde filas del propio oficialismo. De este modo, tras la muerte del zar Alejandro II en 1881 y la ascensión al trono ruso de Alejandro III, se produce una serie de persecuciones violentas conocidas con el nombre ruso de *pogromos*, que trajeron aparejados robos y asesinatos en masa de aldeas enteras.

Este nuevo contingente de inmigrantes judíos llegó a Uruguay en las primeras décadas del siglo pasado, aunque su llegada masiva no se produjo hasta vísperas de la Primera Guerra Mundial y durante los años 20. Justamente en este momento se les empezaron a cerrar las puertas de los principales destinos a los que habían optado por emigrar. A causa de los *pogromos*, se encontraban marginados económicamente en sus países de origen, pertenecían por ello a los estratos sociales más desfavorecidos y poseían un limitado bagaje cultural. Todo esto los llevó a acentuar su tradición religiosa y a reforzar sus vínculos

familiares y comunitarios de su *Shtetl*, es decir de su comunidad judía de origen. En Uruguay, país en el cual no se los marginó en este sentido, trataron de ascender económica y culturalmente. Muchos de ellos lo han logrado; han llegado a poseer importantes negocios e industrias y les han brindado la posibilidad de estudiar carreras universitarias a sus hijos. En un principio se dedicaron a las mismas actividades artesanales que habían cultivado en sus lugares de origen como la sastrería, relojería, joyería, carpintería, etc. y, en un mayor grado, se difundió entre ellos, y sobre todo entre los de origen ruso al igual que entre los sefardíes, la práctica del pequeño comercio a plazos puerta por puerta. Estos vendedores a plazos recibieron el nombre de *klapers*, cuyo significado es precisamente «los que llaman a la puerta», o de *cuentenikes*, es decir los que llevan cuentas. Estos comerciantes se organizaron luego en cooperativas y terminaron por instalar sus negocios en el Barrio Reus al Norte, más tarde denominado Villa Muñoz. Algunos de ellos, y gracias a la creciente capitalización derivada de aquellas actividades, llegaron a predominar en ciertas ramas de la industria uruguaya como la textil y de confecciones.

Una nueva oleada de inmigrantes ashkenazis llegó a nuestro país en la década de 1930 escapando nuevamente de la intolerancia y otra, aunque de menor envergadura, una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial. Esta última estaba formada por los sobrevivientes de los campos de concentración. Los sobrevivientes del Holocausto llegados a nuestro país eran tanto de origen sefardí y ashkenazi como de habla alemana y húngara, pues los nazis los habían mezclado en los diferentes campos de concentración de forma arbitraria. Muchos de ellos presentaban un gran desgaste físico, problemas psicológicos graves o estaban enfermos de anemia o tuberculosis.

Los ashkenazis no sólo trajeron al Uruguay sus tradiciones religiosas y su forma de organización sino también, una lengua, el *yiddish*. El origen de esta lengua se sitúa en el ámbito del judaísmo alemán de la Edad Media, mas su desarrollo posterior se produjo en Europa Oriental, lugar de destino de muchos judíos nacidos en Alemania convirtiéndose así en su lengua común. La primera generación ashkenazi llegada al Uruguay conservó su lengua como uno de sus principales elementos de identificación con su *Shtetl*. Entre ellos hablaban *yiddish* y solían utilizarlo también, en su literatura, en las funciones teatrales que realizaban en el ámbito de la colectividad ashkenazi, en los centros de enseñanza⁶ y en la prensa, tanto escrita como radial. Luego de unos años, comenzaron a utilizar también el español para entenderse con las gentes de Uruguay y no llegar a convertirse en un grupo cerrado como se les achacaría en alguna oportunidad.

En materia ideológica, estos inmigrantes representaron el tipo de judaísmo de los librepensadores, que apoyaban y formaban parte también de los principales movimientos reivindicativos que nacieron en Europa a fines del siglo XIX. En tiempos del régimen zarista, más concretamente en 1897, se formó en la Europa Oriental un movimiento obrero socialista judío llamado *Bund* [Alianza] cuyo nombre completo en español era el de Alianza General de Trabajadores Judíos de Rusia, Polonia y Lituania (Bloch, 1991). Con su llegada al Uruguay, muchos militantes de este movimiento decidieron crear también aquí, una sección del *Bund*. Este partido contó bien pronto con su propio órgano de prensa y con diversas asociaciones culturales.

Centrándonos ahora en la forma en que esta comunidad fue organizando su vida comunitaria, se puede decir que sus bases se cimentaron en Uruguay ya en los primeros tiempos de su llegada. A lo largo de la historia, los judíos se han desplazado siempre

6 Luego se sustituiría por el hebreo, idioma adoptado por el Estado de Israel.

como comunidad y no como individuos aislados y debido a esto llevan con ellos sus instituciones básicas como la *Kehilot* –agrupamiento, en hebreo– ya sean las religiosas o las jurídicas y educativas (Porzecanski, 1985).

La primera institución que fundan es la *Ezra* –ayuda, en hebreo– en 1909 cuya finalidad era precisamente la de ayudar a adaptarse a los recién llegados a este país. Casi siete años después, un grupo de 58 ashkenazis, reunido en las instalaciones del *Centro Asturiano de Montevideo*, funda una nueva institución, la *Jevra Kadusha Ashkenazi* (Porzecanski, 1992) que, junto a la *Hesell Shel Emet* sefardí, llegan a la consecución del cementerio propio pues, hasta ese momento, al igual que los sefardíes, enterraban a sus muertos en el Cementerio Británico. A lo largo de estos años irán creando otras instituciones de ayuda, sinagogas y escuelas complementarias hasta que, en 1932, deciden fundar una gran institución comunitaria surgida de la *Jevra Kaduscha Ashkenazi*, que llega hasta nuestros días. Nos referimos a la *Comunidad Israelita del Uruguay*, más conocida como *Kehilot*.

Esta gran capacidad organizativa de los ashkenazis, y de los judíos en general nos revela una vez más la solidaridad existente entre ellos y su sentimiento de pertenencia a sus comunidades de origen.

Los judíos de habla húngara

La colectividad judía de habla húngara en el Uruguay se formó, sobre todo, entre los años 1926 y 1930. Hasta el fin de la Gran Guerra, que precipitó la desintegración de la gran Hungría unida a Austria, los judíos de este Estado centroeuropeo conocieron una era de libertad de aproximadamente medio siglo de duración en el transcurso de la cual obtuvieron un amplio estatuto jurídico, económico y social. Gracias a esta era de prosperidad y libertad, los judíos allí residentes terminaron asimilándose a la tierra que los vio nacer. Con respecto a los judíos nacidos en las zonas de minoría nacional, donde predominaba el idioma del grupo respectivo (ya fuera el rumano, el eslovaco, el ruteno o el serbocroata), aunque bilingües, consideraban al húngaro como su idioma materno y ellos mismos se declaraban y se sentían auténticos húngaros. Con la derrota en la Gran Guerra del Imperio Austro-húngaro, esta era de esplendor de la judería de habla húngara llegaría a su fin. Los errores de las clases dirigentes reclamaban un chivo expiatorio y, como siempre, lo encontraron en los judíos. La situación de este colectivo se agravó notablemente con los cuatro meses de experiencia comunista del judío húngaro Bela Kun. Este periodista revolucionario llegó al poder en marzo de 1919 estableciendo, de inmediato, un régimen comunista que fue derribado por una contrarrevolución apoyada por el ejército rumano. Tras su caída se organizó en Hungría un reino sin rey, bajo la regencia de Horthy (1920-1944). En los primeros años del Gobierno de Horthy se desataron violentas persecuciones contra los judíos a quienes se culpaba de la derrota de la guerra y de ser comunistas. Con los años, algunos judíos de habla húngara, procedentes no sólo de lo que sería la Hungría actual sino también de Transilvania –hoy territorio rumano–, de Eslovaquia y de los territorios del nordeste de Hungría que pasaron a la ex Unión Soviética, tomaron la decisión de marcharse de su tierra e instalarse en otros destinos, como fue el caso de Uruguay debido a esta nueva oleada de antisemitismo, al mismo tiempo por la crisis económica que asoló a Hungría a partir de 1929 y finalmente –aunque en un número menor– llegaron también luego de finalizada

la Segunda Guerra Mundial los sobrevivientes de los campos de concentración y quienes lograron huir de la invasión a Hungría por parte de los soviéticos en 1956.

Una vez en Uruguay, los judíos de habla húngara, numéricamente inferiores a los sefaradíes y ashkenazis, tomaron la decisión de crear bien pronto una vida comunitaria muy rica. Para ello fundan en 1932 la *Sociedad Israelita Húngara del Uruguay* –con personería jurídica–. Además, contarán con su propio sector en el *Cementerio de la Paz* para el enterramiento de los miembros de su comunidad quedando así dividido el mismo en tres sectores, al que habrá que agregarle un cuarto, como ya veremos, con la llegada de los refugiados de habla alemana a partir de 1933.

Los judíos de habla alemana

Además de los sefaradíes, ashkenazis y húngaros llegó a Uruguay, por estos años, un nuevo contingente migratorio, el de los judíos de habla alemana.

Desde el estallido de la Revolución Francesa hasta la mitad del siglo XIX se produjo en la Europa Occidental y Central la emancipación de los judíos que, hasta ese momento, habían vivido en *ghettos*. Así, adquirieron los mismos derechos que sus compatriotas no judíos y llegaron a asimilar la cultura y costumbres de sus países de nacimiento. Una vez emancipados, su situación económica mejora notablemente y, además, empiezan a ejercer profesiones antes vedadas para ellos. Pero todo esto despertó recelos en algunas poblaciones alemanas y austriacas, por ejemplo, y entonces se produjeron movimientos antisemitas organizados en partidos políticos. Toda esta campaña antisemita de principios del siglo XX logra captar más adeptos y hace recrudescer más su postura en varios lugares de Europa y, sobre todo, en la Austria de la primera posguerra y en la Alemania de la República de Weimar.

En enero y luego en la primavera del año 1919, la extrema izquierda intenta tomar el poder y crear una suerte de Alemania comunista al estilo de la Rusia de la revolución del 17. Muchos alemanes, temerosos de ello, toman la decisión de pasarse a los partidos de la extrema derecha que culpaban a los judíos de los hechos del año 19. No se debe olvidar que, al igual que en el caso húngaro, algunos de los revolucionarios eran judíos o de origen judío como ocurría con Rosa Luxemburg, Kurt Eisner o Gustav Landauer. Esta circunstancia los convirtió, una vez más, en chivos expiatorios sin importar que la mayoría de los judíos de Alemania diera su voto a los partidos conservadores. En estos tiempos también surgen nuevos partidos impregnados de antisemitismo, como es el caso del NSDAP [*National Sozialistische Deutsche Arbeiterpartei*. Partido Nacionalsocialista Alemán de los Trabajadores] creado en enero de 1919 por Anton Drexler y Karl Harrer. En septiembre de 1919 Hitler va a una de sus reuniones y se afilia al mismo. En los cuatro años posteriores a su formación, este nuevo partido antisemita crece enormemente en número de adeptos. El 24 de febrero de 1920 se anuncia de forma oficial su programa electoral. Finalmente, el Nacionalsocialismo logra imponerse en Alemania gracias a la profunda crisis económica que se encontraba atravesando la agónica República de Weimar tras la gran Depresión de 1929 y al descontento generado por la firma de los tratados de paz de Versalles. Así llega al poder en enero de 1933 de la mano de su líder Adolf Hitler a pesar de la creencia de la gran mayoría de los judíos, ciertamente optimista, de que los nazis nunca podrían gobernar a un país tan culto como Alemania; pero para su desgracia se equivocaron.

En abril del año de la asunción de Hitler se produce el boicot económico contra los judíos y luego, en septiembre de 1935, se implantan las leyes raciales de Nuremberg. Tres años después los alemanes se anexionan Austria y junto con ello también ocuparán las zonas checas de Bohemia y Moravia con el pretexto de que allí residía una importante comunidad de origen alemán. Al poco tiempo, para ser más exactos el 9 de noviembre, se produce la tristemente célebre *Kristallnacht*. Durante esa noche se destruyeron escaparates de negocios judíos, se quemaron sinagogas y se envió a campos de concentración a un buen número de ellos, luego liberados con la condición de irse de Alemania.

Es así como entre 1933 y 1945 casi cinco mil judíos (cifra aproximada que obtuvimos de las listas de pasajeros de ultramar de la Dirección Nacional de Migración) provenientes de Alemania, Austria y los territorios de Bohemia y Moravia llegaron a nuestras costas huyendo del nazismo. Luego llegaría un número menor de judíos de habla alemana una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial; nos referimos a los sobrevivientes de los campos de concentración gracias a la ayuda de la Cruz Roja Internacional y de sus redes de familiares. Estas personas, totalmente asimiladas a su cultura de origen, provenían de las capas medias de la sociedad; así encontramos entre ellos a empleados de banca, obreros especializados, industriales, comerciantes, ganaderos, profesores, investigadores, médicos, dentistas, abogados, etc. Además, presentaban un alto grado de asimilación de la cultura y costumbres de sus países de nacimiento.

En los primeros años de estadía en el Uruguay, estos refugiados crearon su propia vida cultural. Cabría de esperarse que ellos se integraran a las instituciones sefardíes y ashkenazis ya existentes, mas decidieron no hacerlo por diversos motivos. Entre ellos, por considerar que las mismas no los representaban adecuadamente, pues habían sido creadas para cubrir las necesidades, ya fueran espirituales o culturales, de colectivos diferentes. Así, deciden crear sus propias instituciones en las que pudieran comunicarse en alemán y pudieran recrear su propia cultura de origen en Uruguay. El primer paso dado por los refugiados judíos de habla alemana en lo relativo a la creación de su propia vida comunitaria, lo dieron fundando el 7 de junio de 1936 la *Synagogen-Gemeinde zu Montevideo* [Comunidad Sinagoga de Montevideo] que, con el tiempo, tomaría el nombre actual de *Nueva Congregación Israelita de Montevideo* (NCI), que aún conserva (Friedler, 1996). En marzo de 1937 comenzó a funcionar también la *Jevra Kadisha* de los judíos de habla alemana, que se encargaría de los entierros de las personas pertenecientes a esta comunidad. En la actualidad se construyó, al lado del anterior Cementerio de la Paz, uno nuevo y en el mismo ya se entierran juntas las personas pertenecientes a las distintas comunidades. De a poco parecen ir desapareciendo las barreras creadas, de acuerdo al origen, entre los miembros de las diferentes comunidades aunque aún se mantienen en funcionamiento las cuatro instituciones pilares de la colectividad judía en la década de 1930.

La integración de los judíos en la sociedad uruguaya

La integración se podría entender como un proceso complicado de aproximación entre dos culturas diferentes que se ven obligadas a compartir un mismo espacio. Éste es el proceso vivido justamente por los judíos de las cuatro colectividades llegados a nuestro país en la primera mitad del siglo xx, imbuidos de su cultura de origen en la sociedad uruguaya.

En la actual literatura sobre las migraciones, se suele hablar de cinco grandes modelos de integración: asimilación, *melting pot*, pluralismo cultural o multiculturalismo e interculturalismo.

La asimilación constituye una propuesta de homogeneidad sociocultural de la sociedad de referencia. Exige que el grupo minoritario, en este caso el inmigrante, adquiera las costumbres, las formas de pensar y las características en general de la sociedad de acogida. A este modelo tendieron muchas de las sociedades de acogida de inmigrantes a principios del siglo xx, antes del *melting pot*, como Estados Unidos, Argentina o incluso nuestro país. Se pretendía volver americanos, argentinos o uruguayos a los extranjeros que iban llegando a todos estos países. Sin embargo, este modelo fracasó en todos los países en los cuales se intentó llevar adelante. De este modo, aún hoy vemos como en todos ellos persisten minorías autóctonas o venidas de fuera, como es el caso de la población afro-uruguaya en nuestro país. Tampoco se evitó la formación de nuevas minorías étnicas procedentes de migraciones ulteriores.

Posteriormente, surgirá un nuevo modelo de integración en las sociedades de acogida de inmigrantes de la primera mitad del siglo xx, como una forma de propuesta alternativa al modelo asimilacionista: el *melting pot*. Este término hace referencia a la idea de que los Estados Unidos, lugar en el cual surge, era una tierra de acogida donde todo el mundo tenía su lugar y una vez allí se produciría una mezcla de razas y culturas formando una nueva cultura. A través de este modelo de integración, tanto la sociedad de acogida como la recién llegada, verían transformadas sus culturas de origen. A pesar de todos los esfuerzos encaminados a la consecución de este objetivo, este modelo de integración también fracasó. Así por ejemplo, en Estados Unidos, no se llegó a producir totalmente esa mezcla prevista de las poblaciones de origen europeo y, sobre todo, de las otras comunidades étnicas de inmigrantes como los asiáticos, árabes e hispanos.

El concepto de pluralismo, en cambio, es una noción que sirve para todo y que se usa con significados muy diferentes. Es una palabra de moda y por tal motivo se ha abusado mucho de ella. Incluso, los distintos usos empleados llegan a ser totalmente opuestos. La formulación actual de este modelo del pluralismo cultural surgió en el Reino Unido y Estados Unidos debido a los fracasos de los modelos asimilacionista y del *melting pot*. El pluralismo cultural afirma la posibilidad de convivencia armoniosa de personas procedentes de culturas diferentes. A diferencia de los modelos anteriores, el pluralismo cultural valora de forma positiva la diversidad sociocultural y toma como punto de partida el hecho de que ningún grupo étnico tenga que perder su cultura o identidad propia. Se trata de un modelo en donde la tolerancia es su rasgo más identificatorio.

A la par ha surgido también otro concepto, el de multiculturalismo, el cual lo podemos ubicar dentro también de la filosofía antiasimilacionista del pluralismo cultural. Cuando se hace referencia a una sociedad multicultural, se entiende por tal una sociedad, en el dominio de lo público, en la cual se debe respetar la igualdad de todos los individuos y grupos que conviven en un mismo lugar y donde, en el dominio privado, la norma principal es el respeto y la tolerancia a la diversidad y la unicidad de cada individuo o grupo. Actualmente se está intentando llevarlo a la práctica en varios países receptores de inmigrantes como Estados Unidos, Canadá o el Reino Unido. Aunque debemos destacar que este modelo presenta también algunas carencias. Debido a las mismas, surge como alternativa el interculturalismo.

El término interculturalismo fue utilizado por vez primera en 1959 por el antropólogo Edward T. Hall. Consiste en no asimilar a la cultura dominante a quienes, en una

sociedad, se identifican con una cultura distinta a ella, sino posibilitar que conserven su identidad propia. Para ello se invita a un diálogo entre las culturas, de forma que respeten sus diferencias.

En nuestro país, los intelectuales y gobernantes de principios del siglo xx, momento en el cual llegó a vivir el mayor porcentaje de extranjeros de los más lugares más variados, aspiraban a que se produjera ese *melting pot* o «crisol de razas» que daría origen a un uruguayo nuevo:

Es muy lindo este país [...] Se cree estar en una ciudad europea, pues aquí no hay razas indígenas ni tipos propios y se oye hablar todos los idiomas del mundo [...] Nuestro cosmopolitismo ha borrado las fronteras para formar una sociedad uruguaya en la que se refunden todas las razas unidas por iguales aspiraciones (Maeso, 1910:304).

Sin embargo, esta voluntad de integrar a los extranjeros en la sociedad uruguaya no los abarcaba a todos. Se pensaba que los inmigrantes que mejor podían llegar a integrarse plenamente eran los de la Europa Mediterránea –de origen latino– y la Europa Occidental. Se rechaza, en cambio, a los judíos, los gitanos y los inmigrantes de la Europa Oriental, los Balcanes, el Cercano Oriente y Asia en general porque se los consideraba pueblos «exóticos» muy distanciados de la cultura uruguaya del momento. Como preámbulo a la llamada *ley de indeseables* del 19 de julio de 1932⁷ comenzaron a emerger proyectos de restricción a la entrada al país de estos últimos. De este modo, un dirigente ruralista de la época, Máximo Casciani Seré, presentó en el Congreso Rural de ese año una ponencia sobre «La inmigración indeseable y el porvenir racial, político-social y económico de la República». En la misma propuso que se adoptaran fuertes restricciones legales a la inmigración, calificando de indeseables a «los inmigrantes de los Balcanes y de la Europa Oriental [...] por no tener afinidad con nuestra raza de origen latino [...] y por ser [...] universalmente consideradas de nivel mental inferior al de otras razas Europeas Occidentales y Septentrionales» (Casciani Seré en Caetano, 1997:56). No olvidemos la fuerte presencia de las ideas racistas en la sociedad de la década de 1930, cuyo máximo exponente fue la Alemania nazi.

Mirando en retrospectiva, podemos decir que el ansiado *melting pot* no se logró en nuestro país en los tiempos de la llegada masiva de inmigrantes, porque hasta el presente se conservan muchos rasgos étnicos diferenciales en nuestra sociedad. Continúan funcionando muchas de las asociaciones y centros culturales étnicos creados por los inmigrantes arribados a nuestras costas en la primera mitad del siglo xx –aunque hoy en día sus objetivos han variado sustancialmente– en los cuales ellos y sus descendientes se reúnen para compartir una comida, realizar un deporte o festejar fechas con gran significado en sus países de origen⁸, e incluso aquellos centros educativos creados para la educación de sus hijos. Estos últimos han continuado proliferando y dentro de su currícula suele encontrarse presente la lengua originaria de sus fundadores. La educación que muchos judíos continúan recibiendo hoy en día en nuestro país es un fiel ejemplo de

7 Esta nueva ley de inmigración se votó en un tiempo en que nuestro país se encontraba viviendo los efectos de la crisis mundial de 1929. Por tal motivo, no sólo Uruguay pone limitaciones al ingreso de inmigrantes sino también el resto de los países receptores.

8 Hasta la fecha, por ejemplo, quien desee formar parte del *Casal Catalá*, asociación que nuclea a los catalanes y sus descendientes en nuestro país, tiene que ser presentado por una persona de origen catalán.

ello. No olvidemos que en Uruguay la demanda de una inserción social y cultural estuvo acompañada por una gran tolerancia hacia las escuelas y liceos de los diversos grupos étnicos. Podemos decir entonces que la elección y la determinación de su propia identidad, quedó, de cierta manera, librada al criterio personal de los propios inmigrantes quienes decidían adónde mandarían, por ejemplo, a sus hijos a estudiar.

HACIA LA CREACIÓN DE UNA RED EDUCATIVA JUDÍA

A su llegada a nuestro país, las diferentes colectividades de judíos tuvieron también, bien pronto, la preocupación por brindarles un espacio educacional, ya fuera formal o informal, a sus hijos para reforzar sus lazos con su cultura de origen.

Los primeros centros educacionales judíos del país fueron creados tanto por los sefardíes como por los ashkenazis. Al principio se trataba fundamentalmente de espacios de educación informal, es decir escuelas complementarias en las cuales se enseñaba a los niños la lengua de origen de sus padres y religión. La enseñanza de nuestro país era ya laica y quienes desearan brindarles enseñanza religiosa a sus hijos deberían hacerlo en centros privados. En otras, en cambio, primaba la enseñanza de oficios dejando de lado el componente religioso.

Antes de continuar, quería realizar una aclaración con respecto a las instituciones de enseñanza de la comunidad judía, sobre todo del colectivo ashkenazi. Los inmigrantes judíos reprodujeron en nuestro país todo el abanico de expresiones tanto ideológicas como religiosas vividas en sus lugares de origen. Así, podemos encontrarnos con centros educativos de carácter religioso o ateos, de orientación pro sionista⁹ o no sionista de la izquierda y derecha políticas.

LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA

En 1914 funcionaba ya, entre los sefardíes, una pequeña escuela sionista llamada *Talmud Torah Sefaradith* en donde se impartía enseñanza religiosa. Podemos decir que, desde sus inicios, las escuelas complementarias judías se crearon con el fin de brindar estudios religiosos o simplemente para funcionar como una especie de vehículo transmisor de las tradiciones judías de sus padres.

Los ashkenazis crearán también bien pronto diversas escuelas de este tipo financiadas por la *Jevra Kaduscha* en los barrios de mayor concentración de inmigrantes de este origen como el Centro, Goes, Paso Molino y Cerro. Entre las mismas encontramos al Colegio Israelita de Goes, el Colegio Israelita Residentes de Polonia, el Colegio Israelita del Cerro y el Colegio Israelita del Paso Molino. Inclusive otros emprendimientos se llevaron a cabo en el interior del país en lugares como la colonia agrícola *19 de abril*, instalada en 1914 a 17 kilómetros de Paysandú. En sus 15 años de existencia los colonos crearon una escuela judía complementaria para sus hijos.

Otras escuelas complementarias creadas no sólo en el primer tercio del siglo xx sino también con posterioridad fueron la pro sionista y laica *Escuela Dr. Teodoro Herzl*

9 Es decir que abogaban por el regreso a la tierra de Israel.

fundada en 1927 en el barrio Goes pasando a convertirse en 1952, fecha en la cual contaba con un local propio en la calle Blandengues 1775, en la escuela de la Comunidad Israelita del Uruguay; la *Talmud Torah Eliezer ben Iehudah* en 1933 religiosa y sionista; la escuela complementaria *N. Sokolov* del colectivo de habla húngara en 1936, dirigida por el rabino Muller dictándose las clases en húngaro, hebreo y algunas en *yiddish*, ubicada en un principio en la calle Julio Herrera y Obes entre Soriano y Canelones; el *Hogar Infantil* creado en 1939 por la Comisión Filantrópica de la NCI y con el apoyo económico de la JOINT, destinado a huérfanos o a niños cuyos padres, por motivos laborales, por ejemplo, no podían ocuparse de ellos. Martin Marx, hijo de los fundadores de este hogar, quien vivió su infancia y adolescencia en el mismo, nos comentó sobre el mismo:

Viví en el hogar hasta los diecisiete o dieciocho años desde los tres años y medio. El hogar funcionó primero en la calle Ellauri 765 en una vieja casa de Bello y Reboratti. Pero pronto la casa se hizo chica y nos mudamos a Jaime Zudáñez donde hoy funciona un edificio de la colectividad. Durante todo este período mis padres estuvieron a cargo del hogar. El trabajo era muy duro. Mi padre también daba clases de religión judía y hebreo. El pilar fundamental de la educación allí era el judaísmo. La enseñanza religiosa la recibíamos en una escuela religiosa judía alemana en la calle San Salvador y era una condición para estar allí. En el hogar solíamos hablar en alemán y también en castellano, aunque yo hasta los seis años sólo hablé en alemán porque las clases nos las daban todas en alemán. La enseñanza del hogar era a nivel preescolar, porque después a la escuela íbamos a la pública de Avenida Brasil. En el hogar vivían dos tipos de niños: los huérfanos o los que vivían siempre porque sus padres por diversas circunstancias no se podían ocupar de ellos y los que sólo venían en verano, que eran otro tipo de inmigrantes, porque provenían de familias que habían logrado venir con dinero de Alemania. Después de la guerra también llegaron niños al hogar que provenían de otros orígenes como Polonia, Yugoslavia... Las cuidadoras que trabajaban allí eran mayormente judías de habla alemana, aunque después de la guerra había también de otros orígenes (Martín Marx).

Posteriormente se funda también la *Escuela Misraji* pro sionista, en 1945, por iniciativa de la Sociedad de Damas de Misraji, en la cual se brindaba educación religiosa a preescolares llegando a funcionar también en sus instalaciones un colegio de estudios religiosos a nivel secundario en 1956; la escuela judía y laica *Schalom Aleijem*, que comenzó a construirse en 1947 y cuyas puertas se abrieron a los niños recién en 1950, estuvo sostenida principalmente por integrantes del ala izquierda del Poalei Sion (partido socialista sionista fundado en la Europa Oriental por los ashkenazis) y llegó a convertirse en la más importante de todas las complementarias judías del momento; la *Beit Arlozoroff* con iguales características a la anterior, aunque pertenecía al ala derecha de los sionistas ashkenazis y tuvo una menor envergadura; la escuela complementaria *IVRIA* a iniciativa de la judía alemana Ruth Hirschfeld:

Fui la fundadora de la escuela *IVRIA*. En 1956 se me ocurrió hacerlo cuando tuve que buscar una escuela para mis hijos. Decidí enviarlos a las escuelas tradicionales judías ya existentes pero las encontré muy anticuadas. Mi idea era que se enseñara inglés y hebreo al mismo nivel. Para ello viajé a Chile y a Venezuela donde se realizaba este tipo de enseñanza y además aprendí hebreo. Mi labor pedagógica ahí fue muy importante. Los niños tenían que ingresar con tres años y a los seis los niños tenían un nivel de hebreo similar al de los niños de Israel. Al principio funcionó sólo como jardín de infantes, luego se agregó primaria y finalmente secundaria. En el año 1971 se transformó en una escuela y liceo integral. Más adelante y debido a

los enormes gastos que teníamos, entre otras cosas, nos terminamos fusionando con la Scholem Alejem. El Ariel es el resultado de esa fusión (Ruth Hirschfeld).

A la par funcionaron también, desde 1925 hasta 1950, las llamadas «escuelas de trabajo» de ideología yiddishista de izquierda no sionista, como la *Escuela Jaim Zhitlowsky* fundada en 1930, la principal de todas ellas, el Seminario para profesores *Va'ad ha-Hinnukh* organizado en 1954 y los *Tnuot Noar* (movimientos juveniles). Vamos a detenernos en estos últimos.

Algunos de ellos presentan la peculiaridad de haberse fundado con el objetivo de preparar a los jóvenes para la *aliá*, es decir la emigración a Israel, los denominados *jalutzianos*. Entre ellos encontramos el movimiento juvenil sionista *Betar*, fundado en Uruguay en el año 1931, ocho años más tarde de la creación del movimiento mundial en Riga por obra ideológica de Zeev Jabotinsky¹⁰; el movimiento juvenil sionista socialista *Habonim Dror*, que comenzó sus actividades en el año 1956 y que tomó el nombre actual a principios de la década de 1980 con el objetivo de brindar un marco educacional no formal e incentivar la *aliá*; *Hashomer Hatzair*, sionista de izquierda (surge en 1913 en Galitzia, y en Uruguay comenzó a organizarse en 1933 funcionando como movimiento educativo que promueve la *aliá* y el Tzofit (scoutismo); *Macabi Tzair* sionista (fundado en Uruguay en 1963 con el objetivo de luchar contra la asimilación y hacer *aliá*); movimiento juvenil jalutziano sionista general *Israel Hatzeirá*, cuyo origen se remonta a una Jativá universitaria que funcionó desde el año 1953 en Montevideo junto a los Sionistas Generales); *Jazit*, declarado como un movimiento juvenil judío sionista educativo apartidario y continental creado en 1951 en Uruguay, al principio con el objetivo de realizar actividades de carácter social y luego, por los años 1955-56, con el de hacer *aliá*; *Bney Akiva*, movimiento juvenil sionista religioso surgido en 1933 de la iniciativa de un joven de 15 años, inmigrante alemán, llamado Kalman Shtainois, con la meta máxima de hacer *aliá*; *Histadrut jalutzit olamit Hanoar Hatzioni*, creado en Uruguay en 1934 con el objetivo de hacer *aliá*.

Actualmente, todos estos movimientos juveniles cuentan con el apoyo de *Nativ*, institución educativa judeo-sionista dependiente de la Agencia Judía, que fue fundada por los *shilijim* de las *tnuot* en 1984 con el objetivo de crear un centro de educación no formal para apoyar e incentivar la formación y el desarrollo de las *tnuot*. Otros, en cambio, no tenían entre sus metas la de hacer *aliá*, como *Kadima* (organización de estudiantes universitarios).

LOS CENTROS JUDÍOS DE EDUCACIÓN FORMAL

En el seno de la colectividad judía del Uruguay funcionan también centros educativos de educación formal en los cuales se brinda la educación común a todos los niños y jóvenes uruguayos –enseñanza infantil, primaria y secundaria– contando con ello con habilitación del Ministerio de Educación y Cultura y aquella que antes revertía el carácter de complementaria, ya fuera la religiosa, la cultural o la idiomática.

El principal centro educativo judío de estas características ha sido y aún continúa siéndolo la *Escuela Integral Hebreo Uruguaya* fundada en 1962 llegando a tener mil alumnos en 1970. En la actualidad funcionan otros centros similares como *YAVNE* –que cerró

10 La misión del movimiento es educar para asegurar la continuidad del pueblo judío. Para ello, la mejor forma de lograrlo es haciendo *aliá*, es decir «regresando a Israel».

a principios de 1995 para fusionarse con la *Escuela Integral Hebreo Uruguayo*, pero volvió a reabrir presentando un aspecto, sobre todo, religioso— que sólo aceptaba alumnos judíos que no provinieran de matrimonios mixtos y el *ARIEL Hebreo Uruguayo*, que no realiza este tipo de discriminación:

En cuarto de escuela me cambiaron a mí y a mis hermanas, que íbamos a escuela pública, al ARIEL. Mi madre quería que retomáramos nuestras raíces judías. Al YAVNE no podíamos ir porque no nos aceptaban al provenir de matrimonios mixtos. En el ARIEL no tuvimos problemas, además muchos alumnos presentaban nuestra peculiaridad. El ARIEL es un colegio bicultural porque nos enseña la historia hebrea, las bendiciones básicas pero no religiosas apostando por la diversidad cultural y el respeto. En la actualidad es trilingüe porque se enseña el español, hebreo e inglés. Esta institución nació de la fusión del Shalom Aleijem y de IVRIA hace unos veintisiete años. En 2003 se cumplió el 25º aniversario de su fundación. Yo trabajo ahora ahí con preescolares. En 2002 atravesamos momentos duros, porque muchos alumnos se marchaban para Israel, Estados Unidos o España. Existe un sistema de becas para los alumnos que no tienen dinero. La pluralidad es uno de los pilares del colegio (Soledad Costa).

Es interesante este testimonio, ya que podemos observar cómo muchos padres que no fueron cultivados en el judaísmo, ya fuera por provenir de hogares mixtos o no, envían a sus hijos a centros de educación judíos en los cuales beben de las tradiciones de sus antepasados.

El colectivo judío, preocupado también por el futuro laboral inmediato de sus jóvenes, creó, además de las escuelas de trabajo informales, centros de estudios formales equivalentes a la Universidad del Trabajo del Uruguay, como fue la ORT, cuyo origen se encuentra en el siglo XIX en Europa. Esta última se fundó en Montevideo en 1942 como asociación civil sin fines de lucro dedicada a la enseñanza de artes y oficios industriales recibiendo su personería jurídica en 1949. En los setentas se agrega una sección de educación secundaria. En 1976 se incorpora el bachillerato técnico y tecnológico reconocido por el Estado uruguayo para, finalmente, en 1996, convertirse en una universidad.

CONCLUSIÓN

Podemos afirmar que la existencia de los centros educativos étnicos, como los judíos aquí presentados, fueron otro de los impedimentos para que, en la sociedad uruguaya, no se produjera ese anhelado *melting pot* por parte de los intelectuales y las autoridades uruguayas del primer tercio del siglo XX. Se puede hablar, en cambio, que en nuestro país imperó otro modelo de integración muy diferente, el del citado multiculturalismo, en el cual se respetó las diferencias culturales dentro del seno de la sociedad uruguaya hasta el día de hoy, fundamentalmente por la labor llevada a cabo por los propios inmigrantes, quienes sentían la necesidad de conservar su cultura de origen en esta nueva sociedad y mostrarla. No olvidemos que el desconocimiento termina produciendo intolerancia, tal como está ocurriendo hoy en día en muchos lugares de Europa contra quienes hoy optan, por variadas circunstancias, realizar el camino inverso, dejando atrás a su querida América, que en su momento acogió a quienes escapaban de los problemas económicos y de las persecuciones políticas. De este modo, los colectivos de inmigrantes lograron transmitirles a sus hijos sus tradiciones, que se estaban perdiendo con el contacto de la sociedad de acogida.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Documentales Inéditas

- Archivo de la Comunidad Israelita del Uruguay (KEIHLÁ)
Archivo de la Comunidad Sefaradí del Uruguay
Archivo de la Dirección Nacional de Migración del Ministerio del Interior del Uruguay (DNM)
Archivo de la Nueva Congregación Israelita de Montevideo (NCI)
Archivo de la Sociedad Israelita Húngara del Uruguay
Archivo del Comité Central Israelita

Entrevistas

- Ruth Hirschfeld. Realizada por la Dra. Silvia Facal Santiago. Montevideo, 20 de enero de 1999 (fundadora de la escuela complementaria IVRIA).
Peter Wieder. Realizada por la Dra. Silvia Facal Santiago. Montevideo, 28 de julio de 2005 (directivo de la Sociedad Israelita Húngara del Uruguay).
Soledad Costa Calvo. Realizada por la Dra. Silvia Facal Santiago. Montevideo, 28 de octubre de 2005 (ex alumna y docente del Instituto Ariel).
Deanne Matalon Morán. Realizada por la Dra. Silvia Facal Santiago. Montevideo, 16 de diciembre de 2005 (hija de un ex profesor de la ORT).
Martín Marx. Realizada por la Dra. Silvia Facal Santiago. Montevideo, 09 de agosto de 2006 (hijo del matrimonio Marx a cargo del Hogar Infantil).

Fuentes secundarias

- AA.VV. *Judíos en el Uruguay, 25 años al Servicio del pueblo judío del Congreso Judío Mundial. 1932-1957, s/c*: Congreso Judío Mundial, Instituto Stephen Wise, 1957.
- ABOU, Selim. «Los aportes culturales de los inmigrados. Metodología y conceptualización» en LEANDER, Brigitta (coord.) *Europa, Asia y África en América Latina y el Caribe*. México: Siglo XXI, 1989. pp. 29-57.
- ACHUGAR, Hugo y CAETANO, Gerardo (comps.). *Identidad uruguaya: ¿Mito, crisis o afirmación?* Montevideo: Ediciones Trilce, 1992.
- ARAÚJO, Orestes. *José Pedro Varela autor de la Reforma Escolar*. Montevideo: Dornaleche y Reyes, 1891.
- BANKIER, David. «Los exiliados alemanes y los refugiados judíos centroeuropeos en Argentina y Uruguay» en *Estudios Migratorios Latinoamericanos* n.º 11. Buenos Aires: CEMLA, 1989. pp. 49-60.
- BARRIOS PINTOS, Aníbal y REYES ABADIE, Washington. *Los barrios de Montevideo. VIII: Antiguos Pueblos y Nuevos Barrios*. Montevideo: Intendencia Municipal de Montevideo, 1996.
- BARTH, Frederik (comp.). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- BERGSTEIN, Nahúm. *Judío: una experiencia uruguaya*. Montevideo: Fin de Siglo, 1993.
- BLANCO, M. R. *Ámbitos más relevantes para la integración: la escuela*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2002.
- BLOCH, E.: «Judíos de Izquierda en Montevideo (II): La 'Comunidad progresista'». En: *Hoy es Historia*, Montevideo: Editorial Raíces, año VIII, N° 42, marzo/abril 1991, pp. 59-70.
- BOURET, Daniela et al. *Entre la matzá y el mate. La inmigración judía en Uruguay: una historia en construcción*. Montevideo: Banda Oriental, 1997.
- BRALICH, Jorge. *Una historia de la educación en el Uruguay. Del padre Astete a las computadoras*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 1996.
- BRONSTEIN, Abel. *Vida y muerte en comunidad. Ensayos sobre judaísmo en el Uruguay*, Kehila. Montevideo: Comunidad Israelita del Uruguay, 1990.

- CAETANO, Gerardo. «Lo privado desde lo público. Ciudadanía, nación y vida privada en el Centenario» en BARRÁN, José Pedro et al (coords.) *Historias de la vida privada en el Uruguay. V.3: Individuo y soledades. 1920-1990*. Montevideo: Ediciones Santillana, 1997. pp. 17-60.
- DELLAPERGOLA, Sergio. «Asimilación/continuidad judía: tres enfoques» en BOKSER LIWERANT, Judit y GOJMAM DE BACKAL, Alicia (coords.) *Encuentro y alteridad. Vida y cultura judía en América Latina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. pp. 467-489.
- Encyclopaedia Judaica*. Jerusalem: Keter Press Enterprises Ltd., 1972.
- FACAL SANTIAGO, Silvia. *Auf wiedersehen Deutschland, Shalom Uruguay. Vida de los judíos alemanes en Uruguay*. Montevideo: FCU, Fundación BankBoston, 2006.
- . «Uruguay: una nueva patria para los judíos del Viejo Mundo» en *Revista de Oriente y Occidente* vol.14, n.2. Jerusalén: enero de 2001. pp. 48-52.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz et al (eds.). *Lengua e inmigración: mantenimiento y cambio de lenguas inmigratorias*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, 1991. pp. 13-33.
- FRIEDLER, Egon. *60 años de la NCI, Nueva Congregación Israelita de Montevideo*. Montevideo: Clip, 1996.
- GRANATZSTEJN, L. B. (de). *Escribir es mi vida*. Montevideo: Clip, 1988.
- GLAZER, Nathan y MOYNIHAN, Daniel. *Ethnicity: Theory and Experience*. Cambridge: Harvard University Press, 1975. pp. 115-140.
- KAPLAN MARCUSÁN, Adriana (coord.). *Procesos migratorios y relaciones interétnicas*, Zaragoza: s/e, 1996.
- KELLER, Werner. *Historia del pueblo judío: desde la destrucción del templo al nuevo estado de Israel*. Barcelona: Omega, 1994.
- LAIKIN ELKIN, Judith y MERKX, Gilbert W. (eds.). *The Jewish Presence in Latin America*. Boston-London-Sydney: Allen & Unwin, 1987.
- LÉVI-STRAUSS, Claude (dir.): *La identidad*. Seminario interdisciplinario dirigido por Claude Lévi-Strausse. Madrid: Petres, 1991.
- MAESO, Carlos. *El Uruguay a través de un siglo. La jornada civilizadora realizada en la República Oriental del Uruguay y el brillante porvenir de esta nación americana*. Montevideo: Medina, 1910.
- MAIER, Johan y SHÄFER, Peter: *Diccionario del judaísmo*. Estella (Navarra): Verbo Divino, 1996.
- MALGESINI, Graciela. «Teorías sobre las Migraciones» en *Fenómeno Global de las Migraciones. Teorías explicativas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas Madrid: 2002. pp. 1-16.
- MILGRAM, Avraham (ed.). *Entre la aceptación y el rechazo. América Latina y los refugiados judíos del nazismo*. Jerusalén: Instituto Internacional de Investigación del Holocausto, 2003.
- MOURAT, Oscar et al. *Cinco perspectivas históricas del Uruguay moderno*. Montevideo: Fundación de Cultura Universitaria, 1969.
- NEMIROVSKY, Israel. *Albores del judaísmo en el Uruguay*. Montevideo: Impresora Cordón, 1987.
- PALMER, Howard. «Etnicidad y pluralismo en América del Norte: comparación de las perspectivas canadiense y estadounidense» en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 12. Buenos Aires: CEMLA, 1989. pp. 257-286.
- PEREIRA, Juan José y TRAJTENBERG, Raúl. *Evolución de la población total y activa en el Uruguay, 1908-1957*. Montevideo: Universidad de la República, 1966.
- PORZECANSKI, Teresa. «Apuntes sobre el proceso inmigratorio judío al Uruguay» en *Hoy es Historia, revista bimestral de Historia Nacional e Iberoamericana*, 1. Montevideo: Editorial Raíces, 1983-1984. pp. 63-77.
- . «Apuntes sobre el proceso inmigratorio judío al Uruguay» en *Hoy es Historia, revista bimestral de Historia Nacional e Iberoamericana*, 1. Montevideo: Editorial Raíces, 1984. pp. 77-86.
- . *El universo cultural del Idish: inmigrantes judíos de Europa Oriental en el Uruguay (1890-1941)*. Montevideo: Ediciones Kehila/American Joint Distribution Committee, 1992.
- . *Historias de vida de inmigrantes judíos al Uruguay*. Montevideo: Kehila-Comunidad Israelita del Uruguay, 1986.
- RAICHER, Rosa Perla. *Historia Viva, memorias del Uruguay y de Israel*. Jerusalén: Instituto de Judaísmo Contemporáneo, Universidad Hebrea de Jerusalén, 1989.
- RAMA, Germán. *La democracia en Uruguay. Una perspectiva de interpretación*, Montevideo: Arca, 1989.
- SCHONEBOHM, Dieter. «Judíos de izquierda en Montevideo I: Los bundistas» en *Hoy es Historia*, año VII, n.41, octubre/noviembre, 1990. Montevideo: Editorial Raíces. pp. 21-29.

- SELLER, Maxine. *We built up our lives: education and community among Jewish refugees interned by Britain in World War II*, s/c: Greenwood Press, 2001.
- Tercer Coloquio Paul Kirchoff. Identidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996.
- THOMPSON, Paul. *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: ediciones Alfons El Magnánim, 1988.
- TORNOS, Andrés. «Los modelos según los cuales se piensa la integración» en *La integración como finalidad de las políticas de intervención*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid, 2001. pp. 1-20.
- VIDART, Daniel y PI UGARTE, RENZO. *El legado de los inmigrantes, II*. Montevideo: Nuestra Tierra, 1969.
- ZADOFF, Efraim. *Historia de la educación judía en Buenos Aires (1935-1957)*. Buenos Aires: Editorial Milá, 1994.

Hemerográficas

- JEROZOLIMSKI, J. «Algunas características de la vida judía en el Uruguay» en *Semanario Hebreo*, Montevideo, jueves 24 de octubre de 1968, pp. 26-31.

NUEVAS AGENDAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Adriana Aristimuño

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

*Banco Mundial. Ampliar oportunidades
y construir competencias para los jóvenes.
Una nueva agenda para la educación
secundaria.*

Bogotá: Banco Mundial, Mayol ediciones, 2007. 302 págs.

El informe fue elaborado por un equipo liderado por Ernesto Cuadra y Juan Manuel Moreno, bajo la supervisión de Jean-Louis Sarbib, primer vicepresidente de la Red de Desarrollo Humano del Banco Mundial. El equipo contó con la asesoría externa de siete personas, que los proveyó de orientación inicial y realizó comentarios a lo largo del mismo. Entre ellos, Paulo Renato Souza, ex ministro de Educación de Brasil, Françoise Cailloods, directora adjunta de IPE-UNESCO, Ulf Lundgren, profesor de educación de la Universidad de Uppsala, y Cristian Cox, entonces Director de currículo del Ministerio de Educación de Chile.

Presentaremos a continuación una síntesis del resumen ejecutivo del libro y luego una reseña de todo su contenido, a través de una sucesión de preguntas que iremos respondiendo de lo que consideramos medular de sus ocho capítulos y el epílogo, en la perspectiva de abrir un debate sobre un tema que consideramos crucial en la realidad contemporánea de la educación.

En el prefacio se establece que la Educación Secundaria constituye un tema central en la agenda política y económica de los países, y que el Banco Mundial, que en el pasado se concentró más en la educación primaria y terciaria, ha experimentado un cambio de enfoque considerando ahora los importantes vínculos que existen entre todos los niveles de la educación.

Se señala un cambio en los países a partir de la década de los noventas, cuando deja de considerarse que la Educación Secundaria

sólo es relevante en los países que ya han universalizado la Primaria, y se comienza a hablar de «educación básica» incorporando a la Primaria los primeros años de la Secundaria. Consecuentemente, la Educación Secundaria ha comenzado a concebirse más una extensión de la Primaria que una preparación de la elite para la Superior.

Los autores plantean que el informe muestra opciones de política probadas y comprobadas, basadas en evidencias, para quienes toman decisiones. Sus conclusiones están dirigidas a apoyar países en desarrollo y economías en transición para adaptar sus sistemas de Educación Secundaria a las demandas que plantean la expansión de la Primaria, los desafíos de la globalización y el ritmo vertiginoso de la economía basada en el conocimiento.

En el Resumen Ejecutivo se establecen la concepción sobre Educación Secundaria que plantea la obra, así como sus mensajes principales. En él se señala que en el aumento de la demanda por Educación Secundaria en el mundo han contribuido tres factores:

1. Mayor presión dada la universalización de la Primaria en cada vez más países.
2. La oportunidad histórica de la mayor cohorte de población joven de la historia de los países en desarrollo, que «se encamina con toda claridad a cambiar el futuro de muchas naciones» (xix) lo que exige que se cultiven valores, actitudes y competencias de una educación de calidad para que sean ciudadanos activos y productivos.
3. La necesidad de la economía por mano de obra dotada de competencias, conocimientos y destrezas laborales que no pueden formarse ni en una Primaria ni en una Secundaria de baja calidad.

La Educación Secundaria, por tanto, cumple un rol articulador entre la Primaria y la

Superior, y entre la escolarización y el mercado laboral.

Hay diferencias en cuanto a los retos que enfrenta, según países. En los países de renta media y en transición (América Latina, Asia oriental y Europa oriental) se enfrentan tres retos: mejorar la calidad, dotar la educación de relevancia y eficiencia (alinear mejor la educación con la democracia y las sociedades abiertas) y responder a las demandas de las economías globalizadas. Los retos más duros los tienen los países del África subsahariana.

El informe se centra en seis mensajes principales:

- La Educación Secundaria tiene una misión propia, que combina el ser terminal y preparatoria, obligatoria y postobligatoria, uniforme y diversa (capítulos 1 y 2).
- Los desafíos paralelos de la Educación Secundaria en todo el mundo: extensión de la igualdad de acceso y mejora de la calidad para garantizar la relevancia (capítulos 3 y 4).
- La sociedad del conocimiento (y cambios concomitantes en el mundo del empleo) está llevando a enfoques nuevos en los modos de seleccionar, organizar y secuenciar el currículo de secundaria (capítulo 5).
- Un profesorado de elevada calidad y motivación es fundamental para que las reformas en la Educación Secundaria tengan éxito (capítulo 6).
- Deben considerarse múltiples fuentes de financiamiento y mejora de la eficiencia para cubrir las inversiones necesarias en la ampliación del acceso y la mejora de la calidad (capítulo 7).
- Las modalidades tradicionales de intervención estatal y administración pública deben reformarse para promover la prestación de un servicio de calidad (capítulo 8).

El epílogo argumenta que las tareas de ampliar el acceso y mejorar la calidad demandan una transformación radical de las políticas y las prácticas institucionales.

En los apéndices se hace un repaso a la participación y la asistencia que ha involucrado al Banco Mundial en relación a la Educación Secundaria. También se exploran lineamientos para futuros apoyos.

¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, CÓMO HA EVOLUCIONADO HACIA LO QUE ES HOY?

El capítulo 1 responde esta pregunta, planteando una evolución de la Educación Secundaria, otrora eslabón más débil, a lo que es hoy, la piedra angular de los sistemas educativos.

La relevancia de la Educación Secundaria se relaciona con el hecho de que uno de los desafíos más importantes que enfrentan los países en todo el mundo es preparar a los jóvenes para convertirse en ciudadanos activos, capaces de encontrar empleo en mercados dinámicos y de «responder al cambio el resto de su vida» (1).

El capítulo describe el trasfondo histórico y cómo éste explica las diferencias entre países en cuanto a currículos y estructuras. También muestra cómo las diferentes realidades socio-culturales y económicas de países determinan la organización estructural de la Educación Secundaria.

Se recuerda que los países desarrollados y sus colonias comenzaron por el techo y terminaron en los cimientos (en el siglo XII fundaron las universidades, en los siglos XV y XVI las secundarias y en el siglo XIX crearon las escuelas primarias públicas). Las primeras secundarias eran preparatorias de la universidad, por eso se llamaban «escuelas de latinidad o escuelas de gramática». Recién tienen finalidad propia en el siglo XIX con las necesidades de la emergente burguesía industrial.

El modelo de Estados Unidos para la expansión de la Educación Secundaria consistió en un abandono del modelo europeo elitista y el lanzamiento de uno abierto y comprensivo, cincuenta años antes que Europa.

El capítulo repasa los patrones europeos y asiáticos de expansión de la Educación Secundaria subrayando que en los últimos está la clave de la reciente expansión económica de la región. También presenta diferentes duraciones y características de los tramos (diferenciados o comunes, con un maestro o varios; obligatorio hasta cuándo; edad de ingreso y egreso). Se señala que un aspecto central en este tema es cómo se da la transición de la escuela al trabajo.

Finalmente, el primer capítulo coloca un tema central de política educativa, planteando que la mayoría de los países ha tenido

dificultades en construir consensos para la Educación Secundaria porque las opciones en este tramo del sistema educativo son más ambiguas y más complejas que en ningún otro debido a algunas dualidades que ésta presenta: ser terminal y preparatoria; obligatoria y post obligatoria; uniforme y diversa; integradora y seleccionadora; y destinada a ofrecer un currículo común para todos, a la vez que uno especializado para algunos. Por ello, concluye que «la Educación Secundaria refleja todas las grandes contradicciones y dilemas de las decisiones clave de política educativa» (16).

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE INVERTIR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA?

El segundo capítulo responde a esta pregunta y coloca algunos de los temas más complejos de la Educación Secundaria, como son la deserción y la indiferencia de los jóvenes hacia lo que la misma les ofrece.

Entre los argumentos a favor de la inversión, se mencionan los beneficios directos y las externalidades, ya que está claro que la Educación Secundaria contribuye al crecimiento y la reducción de la pobreza así como a una mejor salud, igualdad de género y condiciones de vida de los ciudadanos y, en definitiva, a la consolidación de las democracias.

También se subraya la necesidad por una Educación Secundaria de calidad, a lo que se contraponen la evidencia de altos niveles de deserción de la misma, lo que pone en cuestión su oferta. Se destaca lo difícil que es la vida de los jóvenes precisamente cuando asisten a la Educación Secundaria.

Especialmente, se subraya que algunas características del tramo inferior (los primeros años) son poco compatibles con las necesidades de los jóvenes. Entre estas características están la existencia de control y el poco margen existente para que los alumnos tomen decisiones; relaciones menos personales entre alumnos y profesores; grupos más grandes y menos atención personal que en Primaria, y una creciente presión evaluativa. Se citan obras recientes de Marcelo Cabrol para el tema de la deserción y de Andy Hargreaves para temas de adolescencia y cambio.

Se coloca al desfase de los estudiantes por la escuela secundaria como un tema

preocupante que se manifiesta de dos maneras: un bajo sentido de pertenencia; y ausentismo. Se señala que en España un tercio de los de alumnos no asisten o faltan con regularidad y que según un estudio de la OCDE, en base a PISA hecho en 42 países, el 25% de los alumnos tienen bajo sentido de pertenencia (la mayoría, de países desarrollados).

Más preocupante aún resulta constatar que los alumnos con más baja pertenencia tienen buenos rendimientos. En Canadá, una encuesta nacional de cuatro años de duración, sobre compromiso de los estudiantes con aprendizaje reveló que, a medida que los estudiantes progresan desde Primaria hasta Secundaria, «se muestran cada vez más aburridos y alienados con la escuela» (36).

Estos estudios marcan un matiz importante a los análisis que suelen colocar un fuerte peso en sus patrones explicativos al nivel socioeconómico de las poblaciones atendidas o a las carencias materiales del servicio que se ofrece, dados los contextos en que fueron realizados. Marcan más bien la necesidad de prestar más atención a las características del servicio, y a su sintonía con la población que se sirve.

¿CUÁLES SON LOS DESAFÍOS CENTRALES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA HOY?

Los desafíos son el tema principal de los capítulos 3 y 4, los que pueden resumirse como: expansión en el acceso, aumento de la retención y la graduación, mejora de la relevancia y la calidad y mejora de la eficiencia.

En relación a la expansión en el acceso, se constata que la brecha es muy grande entre los países desarrollados y el resto. Los países en desarrollo que más esfuerzos hicieron en los noventa fueron: Brasil, Egipto, Tailandia, India y Zimbabwe (en ese orden).

En relación a la calidad, se señala que las bajas tasas de graduación en América Latina están fuertemente ligadas a la percepción, de los alumnos y sus familias, de que la calidad y la relevancia de la educación que se ofrece son bajas.

Se realiza una interesante descripción de tres medidas (combinación de políticas centrales y locales, leyes e impuestos) que el gobierno de China introdujo para aumentar la tasa bruta de matriculación en la década de

1990: entre 1990 y 2002 la tasa aumentó de 66.7% a 90% (53).

El capítulo 3 incluye varios cuadros y gráficos que muestran resultados en pruebas internacionales (TIMSS, PISA) y relaciones entre aspectos tales como: renta del país, nivel de acceso a Educación Secundaria y calidad en los logros.

El capítulo 4 retoma el planteo de Michael Porter, que clasifica a los países según su capacidad de absorber e innovar, en: economía basada en los factores (bajo costo de trabajo, acceso a recursos naturales, etc.); economía basada en inversiones; y economía basada en innovaciones. Se aplica el modelo de análisis de Porter y se presentan varios cuadros que relacionan las características de la economía y las características de la Educación Secundaria que implican.

¿CÓMO SE ESTÁ RESPONDIENDO A ESTOS DESAFÍOS EN TÉRMINOS DE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN?

El capítulo 5 se hace cargo de esta interrogante. Propone que los temas de currículo y evaluación, así como los del desarrollo profesional de los docentes y la introducción de las TICs, son los cuatro aspectos centrales de la Educación Secundaria hoy y el foco más frecuente de las reformas.

Se postula que la «insoponible irrelevancia del currículo» (84) constituye uno de los mayores obstáculos para la expansión de la Educación Secundaria. Se cita un trabajo de Aaron Benavot (2004) copatrocinado por el BM y la OIE (IBE) en el que se comparan currículos nacionales a lo largo tiempo constatando la «estabilidad extrema del currículo» (85). Los únicos y muy tenuous cambios se dieron en la oferta de más electivas y, por tanto, algo más de flexibilidad, y, en más importancia, a las TICs.

Se cita una investigación de Richard Murnane y Frank Levy (2003) sobre habilidades requeridas para desempeñarse en un mercado laboral amplio y competitivo como el norteamericano donde se señala que las más requeridas en las últimas tres décadas han sido: el pensamiento experto (resolución de problemas para los que no hay reglas) y la comunicación compleja (como la que se requiere para persuadir a un equipo o explicar información).

En cambio, las tareas cognitivas rutinarias, las manuales rutinarias y las manuales no rutinarias van en descenso.

En relación a este crucial punto se establece: «la fuerza laboral del siglo XXI está menos dedicada a la producción industrial y, en cambio, se concentra cada vez más en los servicios, la generación de ideas y las comunicaciones» (87). Por lo tanto, los métodos de enseñanza comienzan a ser más interactivos y el currículo orientado por problemas (estudios de caso, simulaciones, etc.)

También se constata una creciente tendencia a desfragmentar el currículo y a no diferenciar tanto lo general y lo profesional, sino a integrarlo. En esta tendencia se incluye la valorización del papel formativo de algunas materias como lengua materna, ciencias, matemáticas y filosofía. Algunas contradicciones con esta tendencia general se dan en Francia y Gran Bretaña, que están introduciendo materias de índole profesional en el tramo inferior de la Secundaria. En Francia ha aumentado fuertemente la matrícula.

De todos modos, se consolida la evidencia empírica de mayores retornos económicos para los graduados de la Educación Secundaria profesional que de la general. Por todo lo anterior, se presenta un tema muy complejo cuyo problema de fondo es revertir la imagen en la sociedad de que la Educación Secundaria profesional es para la clase trabajadora o para los que fracasaron en Primaria.

En síntesis, las tendencias presentes en las últimas décadas, en cuanto a reforma del currículo han sido:

- Aplazamiento de la selección y la especialización para más adelante y aumento de la duración de la educación obligatoria
- Evitación del agrupamiento de los estudiantes según sus habilidades, para promover la equidad
- Aumento del estatus de la formación profesional tradicional
- Alejamiento de modelos de diseño curricular por disciplinas y más peso de áreas curriculares amplias y enfoques centrados en competencias y fuentes no académicas de conocimiento (99-100).

El capítulo también analiza el tema de los exámenes nacionales de salida de la Educación

Secundaria, el que se presenta como un obstáculo que reclama urgentes reformas curriculares. Se señala que las clases particulares y las tutorías privadas se han expandido muy fuertemente (en Japón el 60% de los estudiantes las hacen).

Se presentan los exámenes internacionales de evaluación de aprendizajes como un fenómeno relativamente reciente siendo TIMSS y PISA los más conocidos y prestigiosos, aunque se centran en diferentes cosas (TIMSS se basa en el currículo de matemáticas y ciencias, mide habilidades de lo que se aprende a partir de lo que se enseña; PISA mide habilidades de la vida real en relación a lectura, matemáticas y ciencias, así como competencias interdisciplinarias). Los resultados de algunos países (Finlandia, Corea, Japón) muestran que es posible lograr buenos resultados en el marco de una distribución equitativa de las oportunidades de aprendizaje.

De todos modos, se señala que estas formas de evaluación estandarizada no pueden evaluar otras competencias identificadas como clave, como las que propone el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE, para el desarrollo personal y social en sociedades complejas. Estas competencias son: interactuar en grupos heterogéneos (relacionarse bien, resolver conflictos); actuar autónomamente; y usar herramientas de manera interactiva (desde el lenguaje hasta la tecnología).

¿CÓMO SE ESTÁ RESPONDIENDO A ESTOS DESAFÍOS EN TÉRMINOS DE LOS DOCENTES Y LA TECNOLOGÍA?

En el capítulo 6 se responde a esta pregunta, comenzando por plantear que los maestros de secundaria son los más difíciles de retener en el sistema, especialmente los varones y los que pertenecen a áreas con alta demanda, como las ciencias y la tecnología.

Se propone que existe una tendencia internacional que consiste en que la identidad de estos maestros está construida en torno a su disciplina y no tanto en torno a la enseñanza. Es algo que va cambiando: están pasando de ser profesores «preterciarios» a «posprimarios» (114).

Ante la pregunta: «¿hasta qué punto vale la pena invertir en la formación inicial de los

maestros de secundaria?», los autores señalan que estamos ante un dilema, ya que los profesores de hoy no están formados para enseñar a los estudiantes de la sociedad del conocimiento.

Las nuevas competencias requieren claramente que los profesores se comporten en las salas de clase de manera contraria a la formación que reciben. Unos sistemas conservadores de formación de profesores, y con una fuerte orientación académica, son incapaces de facilitar tal cambio (117).

Se pone en cuestión la formación docente tradicional y se muestran evidencias de que la formación basada en la escuela (por oposición a la basada en la disciplina) y un sistema de mentores para maestros novatos es más efectivo y menos costoso que la formación docente tradicional.

Se retoma el debate actual sobre formación docente, que gira en torno a la pregunta de dónde se debe poner el énfasis: en el conocimiento de materias, disciplina, contenidos; o en el conocimiento relacionado con la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes y la evaluación; o en el conocimiento didáctico de una disciplina en particular.

Cita el trabajo de la reconocida Linda Darling-Hammond (2000) en el que prueba que el conocimiento acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje está más asociado al rendimiento de los estudiantes que el conocimiento de contenidos de la disciplina. Otros autores consideran que el conocimiento didáctico de una disciplina es el que más influye en resultados de alumnos.

En el gráfico 6.2. se presentan las competencias del docente de secundaria, discriminando las competencias escolares (centro educativo), las competencias profesionales y las competencias de docencia.

En cuanto a la enseñanza a través de tecnologías se presentan diferentes programas que incluyen alguna de las cuatro formas (radio, TV, computadora e Internet) o combinaciones de ellas.

En este sentido los autores sostienen que la alfabetización digital es crucial hoy. Algunos países, como Chile, han introducido sistemas nacionales de acreditación de habilidades en TIC, en el tramo secundario.

El capítulo concluye sistematizando una serie de recomendaciones sobre cómo debe hacerse la integración de las TICs, discriminando en: diseño y planificación del programa; organización; y dimensión técnica.

¿QUÉ FORMAS DE FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EXISTEN?

El capítulo 7 se ocupa de este tema. En él se plantea que, a nivel mundial, la matrícula de Secundaria es la mitad que la matrícula de Primaria, y que el costo por estudiante en Secundaria es el doble que el costo del de Primaria. Por otro lado, se sabe que la demanda por Secundaria es mucho mayor que por Primaria, dado que esta última va logrando una mayor cobertura.

Algunas estimaciones muestran que, para llegar a una tasa de 90% de matrícula secundaria neta en 2015, los países deberían invertir un monto adicional equivalente al 3,4% del PBI. Dado que en general los países gastan esa cifra para *toda* la educación, este esfuerzo significaría duplicar todo el gasto en educación como porcentaje del PBI para el año 2015.

El capítulo se ilustra con varios gráficos, como el 7.1., en el que se incluye un árbol de decisión para el financiamiento de la Educación Secundaria, y el cuadro 7.2, de varias páginas, en el que se incluyen diversas opciones de financiamiento.

También se incluye un análisis sobre el impacto de las tasas brutas de matriculación (TMB) entre sectores. Por ejemplo, si la TMB en Primaria pasa de 70% a 80%, diez años después la TMB en Secundaria aumentará 7 puntos; si TMB en Secundaria pasa de 70% a 80%, la TMB terciaria aumentará 7 puntos. Visto de otra manera: la tasa esperada de TMB terciaria es de 30% cuando la TMB Secundaria es de 75%, mientras que, cuando la TMB de Secundaria se acerca al 100%, la TMB terciaria ronda el 47%.

El capítulo plantea que el nodo analítico en el tema de las diversas formas de financiamiento es el de establecer si se debe usar o no un mayor financiamiento privado o comunitario. Se plantean como opciones el financiamiento por la comunidad, la dependencia de la empresa privada local; o las asociaciones público-privadas. Se incluye un extenso análisis del financiamiento a través de fórmulas (ventajas, desventajas, temas de administración

y gestión, temas de riesgo moral y temas de contratación).

Cabe aquí incluir un tema planteado en el capítulo 3, pero que está relacionado con el del financiamiento, que es el del costo de oportunidad de las familias al enviar sus hijos a la escuela secundaria. Los autores sostienen que las intervenciones por el lado de la oferta no han sido muy eficaces, tales como mejoras en las escuelas, en remuneraciones a los profesores y reformas en general. En cambio, postulan que las intervenciones por el lado de la demanda parecen dar más directos resultados. Algunos ejemplos son los programas de subsidios focalizados, como el Bolsa Escola de Brasil (es un fondo de becas), el SUF de Chile (Subsidio Unitario Familiar), el PRAF de Honduras (Programa de Asignación Familiar), el Progreso de México (Programa de Educación, Salud y Alimentación), etc. Por ejemplo, en México ha aumentado la matrícula de primer año de Secundaria en un 20% para las niñas y un 10% para los varones.

¿QUÉ DIFERENTES MANERAS EXISTEN DE GOBERNAR Y GESTIONAR LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, PARA ASEGURAR SU EXPANSIÓN Y MEJORAR SU CALIDAD?

El último capítulo profundiza este tema. Para comenzar, se establece que no existe un modelo único de gobierno de Educación Secundaria. Sin embargo, los países con más larga tradición y que han tenido más éxito en dar una buena Educación Secundaria a la mayoría de los jóvenes tienen gobiernos que incluyen regulaciones transparentes y bien conocidas, una clara definición de responsabilidades (que incluye a los ciudadanos), una administración pública sólida y una precisa definición y medición de resultados.

Los autores sostienen que «el tipo de gobierno que resulta de la combinación de estos cuatro elementos fundamentales se encuentra claramente asociado con las características socioculturales y económicas generales de la sociedad» (180). En el capítulo se analiza el gobierno de la educación desde lo macro (sobre todo la relación entre el centro y lo local) y en lo micro (las dinámicas en las escuelas).

El cuadro 8.1 muestra cómo ha cambiado el rol del gobierno nacional en educación, desde un papel centralizador a uno que coordina

quién hará el trabajo (esto exige un complejo sistema de regulaciones e incentivos).

Se recoge el amplio debate contemporáneo en torno a qué decisiones se manejan en qué niveles: central, regional, local, escuela. Se señala que en 1998, ochenta y cinco países estaban evolucionando hacia alguna forma de descentralización. Sin embargo hoy, en el Reino Unido, el gobierno central tiene un rol más importante que en el pasado y, en Estados Unidos, el establecimiento de estándares puede ser visto como una forma de control central.

En definitiva, cada país se coloca en algún punto de un cuadrante que se crea cruzando dos ejes: lo central/lo local y lo político/lo profesional. En este sentido, cuanto más local el gobierno de la educación, más necesidad de profesionales que manejen bien la gestión de objetivos y resultados.

Se citan procesos recientes de descentralización, como los de Francia y China. En China ha generado un efecto conocido de estos procesos: ha aumentado la desigualdad entre condados ricos y pobres. Por otro lado, en México, el Estado transfiere financiamiento a los estados; mientras que la contratación de los maestros es a nivel regional; y las escuelas rurales a través de CONAFE son un enclave centralizador en un esquema que tiende a la descentralización (para niños que viven en zonas remotas). Se incluyen varios recuadros sobre diferentes formas de organización del gobierno de la Educación Secundaria.

En general, se postula que hoy día una economía basada en el conocimiento, de rápidos cambios, demanda sistemas poco centralizados y burocratizados (los que son vistos como obstáculos). Pero, a la vez, un sistema descentralizado exige que el poder profesional (profesores) se encuentre expandido por todo el territorio y distribuido en los diferentes niveles de la administración, lo cual es un problema para los países en desarrollo, porque la capacidad profesional está altamente concentrada en zonas centrales y urbanas.

El cuadro 8.2 sintetiza diversas formas de financiamiento: del lado de la oferta, del lado de la demanda, compartido y basado en el mercado (incluye ejemplos de países).

Se concluye que los cambios que van de la administración por normas establecidas por autoridades centrales, a la administración por

objetivos, a través de organismos locales y escuelas autónomas, exige tres condiciones: los responsables de implementar objetivos deben comprender y compartirlos; los profesionales de la educación deben ser evaluados y rendir cuentas; y debe estar muy claro quién es responsable de qué, a nivel central y a nivel de la escuela.

Se incluye una lista sobre los factores que hacen a las escuelas secundarias eficaces, pero se señala que, en realidad, el modelo imperante de Educación Secundaria es el principal obstáculo (con asignaturas aisladas, clases breves, grandes instituciones, etc.). Se postula que

para producir buenos resultados educativos, las escuelas secundarias deben abandonar el «modelo fábrica», en el que los adolescentes jóvenes son puestos en una cinta transportadora que los va moviendo de profesor en profesor, sumergiéndolos en contenidos desconectados que se les administran sucesivamente en seis o más lecciones diarias. La creación de un ambiente de enseñanza y aprendizaje que rompa con este modelo representa el verdadero desafío de la administración de la educación secundaria. Las escuelas primarias, en comparación, se benefician de ambientes más pequeños, con un currículo mucho más integrado y una más sólida cultura de trabajo en equipo (203).

Se repasa la investigación contemporánea sobre los resultados de escuelas pequeñas (de tamaño pequeño, pero también a través de la creación de comunidades de aprendizaje más pequeñas en centros grandes) que son: mayor pertenencia, mayor autoestima, menor propensión al abandono y mayor compromiso de los estudiantes entre sí y con los docentes.

Los directores de los centros se incluyen en el análisis señalando que también han cambiado su rol, dada la importancia de la gestión local (los cambios se resumen en el cuadro 8.3). Se pone énfasis en su rol como líderes pedagógicos, pero no se ignora la importancia de su liderazgo en general y la necesidad de que exista una relación fluida con la comunidad.

¿CÓMO SE TRANSFORMA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA?

En el epílogo se considera esta pregunta, a partir de los informes elaborados por los expertos nombrados al comienzo, provenientes

de realidades tan diversas como Brasil, Chile, Finlandia, Corea o Suecia. En definitiva, se concluye que hay tres elementos cruciales: un sólido liderazgo político, consistencia y transparencia. Los mayores obstáculos constatados han sido los modelos mentales imperantes, tanto de lo que es la enseñanza, como de su gobierno y organización.

Desde la perspectiva micro o de las escuelas, se postula que los principios fundamentales que deben guiar una transformación son: el principio de centrarse en el estudiante como persona autónoma que aprende y hace del aprendizaje el centro de todas las decisiones; el principio de inclusividad, ofreciendo programas focalizados a estudiantes de bajos ingresos, niñas y minorías; el principio de flexibilidad y adaptación, y el principio de contextualización, estableciendo vínculos sólidos con la comunidad de la escuela y entre los jóvenes y los profesores.

Como cierre, creemos necesario argumentar a favor de la lectura de este trabajo por una serie de razones. En primer lugar, porque se trata de un trabajo fundamentado y comprensivo sobre el estado actual, las oportunidades y promesas que ofrece, y los desafíos y dilemas que enfrenta la Educación Secundaria en el mundo. Todos los temas relevantes están incluidos.

En segundo lugar, por la abrumadora evidencia empírica en que apoya sus afirmaciones y el exhaustivo esfuerzo de síntesis de numerosas obras, que van desde los temas macro y económicos, hasta las diferentes corrientes de investigación que vinculan el tipo de formación que reciben los docentes con los resultados de los estudiantes¹.

En tercer lugar, por la claridad analítica del trabajo, que logra identificar los temas controversiales y los presenta sin soslayar las dificultades, intentando mostrar todas las posiciones, en un singular ejercicio de honestidad intelectual.

Por último, porque el tema es de absoluta relevancia en el mundo y la región pero, en algunos contextos como el uruguayo, requiere de transformaciones profundas que, de no ocurrir, amenazan seriamente su futuro como sociedad integrada. Una importante porción de los educadores del país estamos persuadidos de que el modelo de centro educativo secundario, sus formas de convivencia, el modelo de gestión y gobierno del sistema, el modelo curricular imperante y la formación docente vigente constituyen realidades que es imperativo cambiar para garantizar no sólo el derecho de los jóvenes a ser educados sino también las condiciones de viabilidad de la sociedad uruguaya como tal.

1 Otras obras recientes editadas en la región incluían aspectos aquí recogidos. Véase por ejemplo, la recopilación que realizara Cecilia Braslavsky, publicada por Santillana en 2001, o la que realizara UNESCO en 2002.

DEBATES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: LOS ÚLTIMOS INFORMES DE UNESCO Y CINDA

Pablo Landoni Couture

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Educación superior en Iberoamérica. Informe 2007 CINDA. Coordinado por José Joaquín Brunner. Santiago de Chile, 2007. www.cinda.cl

Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Documento base para la Conferencia Regional de Educación Superior - CRES 2008. UNESCO/IESALC. Coordinado por Axel Didrikson y Ana Lúcia Gazzola. <http://www.cres2008.org/>

El informe *Educación Superior en Iberoamérica* es fruto de un proyecto ejecutado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) en los años 2006 y 2007 con el apoyo de UNIVERSIA, la red iberoamericana de colaboración universitaria del Banco Santander. El estudio contó con dieciséis informes nacionales de países iberoamericanos, como aportes a un informe general a cargo del especialista chileno José Joaquín Brunner. Se ha publicado el informe general y los informes nacionales están disponibles en un CD que acompaña al libro y en la página de CINDA (www.cinda.cl).

El ámbito del estudio es el denominado «Espacio Iberoamericano de Educación Superior». El documento incluye una síntesis de las distintas instancias internacionales de nivel político que han venido construyendo dicho espacio. Culmina con la Conferencia Iberoamericana de Educación celebrado en Montevideo en el año 2006 en la que se acordó:

Avanzar en la estructuración progresiva del Espacio Iberoamericano de Conocimiento (EIC) como ámbito para promover la cooperación solidaria, la mejora continua y el aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación superior,

la investigación y la innovación como fundamento para el desarrollo sostenible y la conservación de la biodiversidad (www.segib.org).

La publicación del informe está organizada en ocho capítulos que refieren a las distintas dimensiones de estudio sobre la Educación Superior en la región. El primer capítulo es especialmente interesante porque analiza los principales desafíos que enfrentan los sistemas de Educación Superior en el espacio iberoamericano en términos de sus contribuciones al crecimiento y la competitividad, al desarrollo humano y la cohesión social, al fortalecimiento de la institucionalidad pública y a la construcción de capital humano en cada uno de los países.

Los capítulos segundo y tercero analizan los cambios que se han venido operando en los sistemas universitarios de los países estudiados con relación a su plataforma institucional y al tema del acceso y oportunidades. Se presentan datos actualizados que demuestran la magnitud de los procesos de expansión de la matrícula y de la diversificación de los sistemas. Se presenta una gráfica sobre la participación en la educación superior del quintil más pobre para trece países de la región, en la que Uruguay aparece penúltimo superando solamente a México. El 12,7% de los jóvenes del quintil de menos ingresos accede a estudios universitarios en el Uruguay cuando en Costa Rica es un 29,7% y en Argentina un 22,6%.

En los siguientes capítulos, el informe analiza los impactos de los sistemas de educación superior en la construcción de sociedades basadas en conocimiento, tanto mediante la formación de capital humano avanzado como en la investigación y el desarrollo. En estos capítulos, el informe selecciona un conjunto de universidades «líderes» de investigación sobre la base de cantidad de artículos publicados por sus investigadores. Según los indicadores que

adopta, ninguna universidad uruguaya ingresa dentro del grupo.

Los capítulos finales examinan el problema del financiamiento, el gobierno y gestión tanto de los sistemas universitarios como de las instituciones y la tendencia actual sobre aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. En la tabla H.1 se presenta un cuadro sinóptico de quince países en Iberoamérica y sus avances en materia de aseguramiento de la calidad. Llama la atención en el cuadro que Uruguay es el único país que no dispone de agencia de acreditación.

El informe cumple con el objetivo que se ha planteado:

El presente informe se concibe como una contribución para el diálogo, el análisis y la proyección hacia el futuro del espacio iberoamericano de educación superior. Su propósito es reportar sobre la realidad actual de este espacio, reuniendo en un solo volumen la información más reciente disponible sobre algunas dimensiones claves de la educación superior (30).

La información aportada en sus abundantes gráficos y múltiples cuadros comparativos constituye un insumo relevante tanto para investigadores de la educación superior como para los responsables de políticas públicas en estos campos. Permite identificar las debilidades de los sistemas universitarios en los países de la región y su distancia respecto de los países más avanzados y, al mismo tiempo, facilita el diseño de estrategias de superación.

Por su parte, *Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe* es el documento elaborado como base de discusión para la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2008), organizada por UNESCO/IESALC y celebrada en Cartagena de Indias en junio de 2008. Este informe también es fruto de un proyecto iniciado en el año 2006 por la nueva Directora de IESALC, Ana Lúcia Gazzola, y coordinado por el especialista mexicano Axel Didriksson. El proyecto contó con una Comisión de Coordinación en la que participaron cinco expertos en educación superior.

El proyecto se propuso como objetivo: «identificar los escenarios posibles y las tendencias de largo plazo en la Educación Superior de la Región, desde una versión prospectiva» (en Prefacio:1).

El documento elaborado fue discutido en dos ámbitos internacionales preparatorios de la Conferencia Regional; el primero en Brasilia con una reunión de Presidentes de Consejos de Rectores y, el segundo, en Caracas con responsables de redes universitarias. El período de elaboración coincide con la celebración de los diez años de la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO (París) en 1998, y su preparatoria a nivel regional en La Habana en 1996.

El ámbito del estudio refiere al espacio del accionar de la Oficina de IESALC, que incluye América Latina y el Caribe, aunque la información relativa a los países del Caribe de habla no hispana es limitada.

El informe se organiza en diez capítulos a cargo de distintos especialistas, cada uno con la colaboración de un grupo de académicos de diferentes países. El resultado es una obra colectiva, con la riqueza propia de la pluralidad de aportes de los participantes, aunque se observan ciertas diferencias tanto en el estilo como en los enfoques. De todos modos, el proyecto se planteó hilos conductores que orientan la acción del trabajo colectivo. En el prefacio se indican los principios orientadores, basados en

que la educación es un bien público y un derecho social y universal, y en la convicción de que ella tiene un papel estratégico que jugar en los procesos de desarrollo sustentable en la región. [...] El objetivo es configurar un escenario que permita articular de forma creativa, pero sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de las instituciones de educación superior, su calidad, pertinencia y autonomía responsable. Esas políticas deben tener como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, igualdad y equidad, deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en el currículo, en la oferta educativa, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas (3).

El primer capítulo y el sexto refieren a los contextos globales y regionales de la educación superior y los procesos de internacionalización. En ambos se reflexiona sobre las relaciones de las instituciones universitarias con la sociedad de conocimiento.

Los capítulos 3, 4 y 5 analizan las distintas dinámicas de la educación superior de la región con relación a la calidad, la pertinencia, la equidad (en contextos de desigualdad y exclusión), la diversificación de la educación superior. El capítulo 3, a cargo del especialista brasileño Dias Sobrinho, analiza el concepto de calidad en la educación superior y su dificultad de definición. De todos modos, reclama la necesidad de vincular el concepto de calidad a los de pertinencia, equidad, responsabilidad social y diversidad cultural expresando que «en el caso de la educación superior, el concepto de calidad debe tomar en consideración los compromisos públicos y los papeles sociales que corresponden a esas instituciones» (capítulo 3:2). Desde esta perspectiva, se manifiesta contrario a procesos que identifica en la región:

La internacionalización que se somete a los intereses económicos de los grandes actores de la globalización económica utiliza su potestad para crear las bases de un mercado libre que favorece el flujo de oferta y demanda de la educación superior transnacional. Su principal objetivo es, casi siempre, la rentabilidad, con mínimas regulaciones y de escala global (22).

Y concluye con un llamado:

Un cometido clave de la cooperación internacional es el fortalecimiento de la educación superior pública, pertinente y de elevado valor científico y social. Entonces, académicos, científicos, sistemas nacionales, bloques subregionales y regionales tienen una lucha común: contra la comercialización de los servicios educativos que estén en desacuerdo con los criterios y políticas públicas nacionales, en especial los transnacionales, que, en general, no contribuyen para el fortalecimiento de la identidad de una nación, por no reconocer y expresar la diversidad lingüística y cultural, ni tampoco trabajar en favor del desarrollo y de la cohesión social del país donde las empresas lucrativas se instalan (23).

Un capítulo interesante del documento es el denominado «Senderos de innovación: repensando el gobierno de las universidades públicas en América Latina» a cargo de Daniel Samoilovich, fruto de un proyecto conjunto entre IESALC/UNESCO, la Universidad de Buenos Aires y el Programa Columbus. Basándose

en datos del Informe de CINDA, este capítulo analiza los principales obstáculos que se le presentan al gobierno de las universidades desde una tipología de los distintos actores de la vida universitaria. Desarrolla el concepto de gobernabilidad de las instituciones universitarias con relación a tres funciones clave como son la visión institucional compartida, la gestión académica y la asignación de recursos. Posteriormente analiza los procesos de reforma de la educación superior en Chile, Colombia, Argentina, Brasil, Costa Rica, México, Perú y Venezuela. Concluye su contribución con una «hoja de ruta» para impulsar la innovación en la conducción de las universidades. Reconoce que su aporte se sustenta en la obra fundamental de Burton Clark *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*.² Sus recomendaciones se sintetizan en cinco categorías:

- Fortalecer el núcleo de dirección
- Integrar la organización
- Profesionalizar la administración
- Estimular el corazón académico y
- Desarrollar una cultura emprendedora.

El documento *Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe* es un ejercicio desparejo de reflexión sobre educación superior en la región. Si bien hay artículos que aportan insumos de datos cuantitativos y análisis comparados en los temas que estudian, como el capítulo 8, sobre sistemas de acreditación y evaluación, o el 10, sobre los retos del financiamiento de la educación superior, muchos de los otros capítulos responden a opiniones de los autores sobre las causas de los problemas que enfrentan los sistemas universitarios latinoamericanos. Por ende, más que una visión prospectiva, el informe es, en muchos de sus aportes, un alegato de valoración sobre las dinámicas imperantes en la educación superior regional.

LAS DISTINTAS MIRADAS SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REGIÓN

Los informes reseñados presentan miradas diferentes sobre la situación de la Educación Superior en América Latina, uno en el contexto iberoamericano y el otro incluyendo al Caribe.

2 Oxford: Pergamon, 1998.

La mirada del documento de IESALC/UNESCO prioriza el enfoque que predomina en muchas de las universidades estatales nacidas junto con los países en la independencia y seguidoras del modelo de la Reforma de Córdoba. En épocas recientes han recibido la denominación de «macro-universidades» por la masificación de su matrícula y por su estructura heredera del modelo napoleónico de universidad. Didriksson argumenta que dichas universidades tienen una organización compleja que contempla la mayoría de las áreas del conocimiento, concentran la mayoría de los postgrados y contribuyen significativamente a la producción científica de la región (capítulo 1). Esta mirada otorga especial relevancia a la definición de la educación como un bien público, por razones que vienen de su historia pero también por su larga tradición de gratuidad (no cobro de aranceles) a sus estudiantes. Asimismo, no diferencian entre las distintas funciones de los sistemas universitarios, realizando simultáneamente funciones de liderazgo académico, desarrollo profesional, entrenamiento técnico y educación general.³

Identificadas con su rol de construcción nacional, las tradicionales universidades estatales jerarquizan su papel en el fortalecimiento de la soberanía y la identidad nacional y la formación de ciudadanía. Al mismo tiempo, con la producción de dichos bienes públicos, justifican la completa falta de arancelamiento, lo que tiene impactos en términos de calidad (por falta de financiamiento) y de equidad, en tanto produce efectos regresivos. Lo que no se encuentra en el estudio es una evaluación de cuán exitosas han sido las instituciones en el logro de dichos objetivos.

El informe de CINDA, por su parte, tiende a priorizar la mirada desde los sistemas de educación superior y la perspectiva de los responsables de la formulación e implementación de políticas públicas. El rol de los sistemas universitarios en el crecimiento y la competitividad, la cohesión e integración social y la institucionalidad y gobernabilidad de los países constituye el foco de la investigación.

3 Esta tipología está tomada de Castro, Claudio de Moura y Daniel C. Levy. *Myth, Reality and Reform: Higher Education Policy in Latin America*. Washington: The Johns Hopkins University Press & IDB, 2000.

Su enfoque analiza a los sistemas universitarios en relación con su contexto, señalando:

En vez de concebir a la educación superior como un sistema referido a sí mismo solamente y a sus problemas internos, propone en cambio, al inicio, una visión del contexto en que ella se desenvuelve y respecto del cual han de medirse sus avances y aportes (50).

El estudio concluye que, en adelante, el rol de las universidades no será evaluado solamente por sus contribuciones a la reflexividad crítica de la sociedad, sino por sus aportes a la gobernabilidad democrática mediante la creación de las bases de conocimiento para el diseño e implementación de políticas públicas.

Las relaciones de las universidades con los procesos de globalización e internacionalización también reciben análisis diferentes en cada uno de los informes. El documento *Tendencias...* desarrolla la tesis de la división internacional de los conocimientos ubicando a América Latina como postergada en dicha división (capítulo 1:3, capítulo 3:22-23, capítulo 5:9-12). Para superar dicha situación la mayoría de las propuestas van por el camino de desarrollar estrategias de cooperación regional e internacional, como indica Didriksson, es decir «que hagan posible la redefinición de los términos de las asimetrías, y puedan transferir conocimientos, ciencia y tecnología, recursos humanos y físicos, a favor del desarrollo del sector de producción articulada de conocimientos» (capítulo 1:24).

El documento de CINDA, debido a su estudio del Espacio Iberoamericano, analiza el fenómeno de movilidad internacional de estudiantes entre los países integrantes de dicho espacio. Es interesante destacar que, en todos los países latinoamericanos, el principal destino de los estudiantes que salen es Estados Unidos (tabla c. 6:115). En relación a la matrícula total de estudiantes, Uruguay tiene los índices más altos, tanto de estudiantes internacionales que ingresan al país como de estudiantes que realizan estudios en el extranjero, de toda América Latina.

Ambos informes estudian el problema de la gestión de las universidades. El capítulo noveno del informe de la UNESCO, a cargo de Daniel Samoilovich, y el capítulo octavo del informe de CINDA se dedican a este tema. Si

bien el primero estudia fundamentalmente el problema de las universidades estatales, la mayoría de sus conclusiones también pueden ser aplicadas a cualquier institución universitaria.

Existen coincidencias en algunos de los aspectos vinculados a la gestión universitaria. Indica el informe CINDA que «[s]e constata, como una tendencia general, una mayor preocupación en todo tipo de universidades por el planeamiento estratégico, la auto-evaluación y el control de la gestión» (261).

Samoilovich, que toma datos del informe CINDA y sus reflexiones, indica que existe un vínculo complejo entre planificación contextual y la gobernabilidad de las instituciones. De allí concluye que, a pesar de que los gobiernos han podido implementar sólo de manera parcial las reformas, se están produciendo innovaciones claves en el gobierno de las instituciones. Dentro de los procesos jerarquiza la importancia de la información para la toma de decisiones, los procesos de evaluación y acreditación y la participación de fondos concursables (capítulo 9:69).

EL NECESARIO DEBATE SOBRE EL ROL DE LOS MERCADOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En varios capítulos del informe preparatorio de la CRES, y en su declaración final, aparecen menciones contrarias a las dinámicas de mercado en la educación superior. Indica la declaración final que:

La Educación Superior como bien público social se enfrenta a corrientes que promueven su mercantilización y privatización, así como a la reducción del apoyo y financiamiento del Estado. Es fundamental que se revierta esta tendencia y que los gobiernos de América Latina y el Caribe garanticen el financiamiento adecuado de las instituciones de Educación Superior públicas y que éstas respondan con una gestión transparente.

La educación no puede, de modo alguno, quedar regida por reglamentos e instituciones previstas para el comercio, ni por la lógica del mercado. El desplazamiento de lo nacional y regional hacia lo global (bien público global) tiene como consecuencia el fortalecimiento de hegemonías que existen de hecho (<http://www.cres2008.org/>).

Uno de los problemas de este enfoque es que supone que todas las dinámicas de mercado son contrarias al desarrollo de la educación superior. Hoy existe una amplia literatura en materia de educación superior que analiza los impactos favorables, preocupaciones y desafíos que producen sobre las instituciones universitarias los cambios en los distintos mercados que impactan a la educación superior.⁴ En los hechos, las instituciones universitarias de todas las latitudes se abren a la obtención de nuevos recursos provenientes de los sectores productivos. La aparición de fondos públicos y privados concursables también son impactos favorables de los mercados. Asimismo, existen otros riesgos y preocupaciones que deben ser estudiados.

La investigación en educación superior latinoamericana se debe un estudio más a fondo sobre el rol de los mercados. El autor del informe de CINDA, José Joaquín Brunner, lo ha iniciado con su trabajo «Mercados universitarios: ideas, instrumentaciones y seis tesis en conclusión».⁵

Esperemos que la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior no conspira contra la realización de investigaciones serias y el debate académico sobre el rol de los mercados en la educación superior. Todavía tenemos que aprender sobre el tema.

4 Por una reseña reciente: Levy, Daniel C. «Market University?» en *Comparative Review* vol. 50 n. 1 February 2006. pp. 113-24.

5 En www.brunner.cl, 2006.

Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance por Grant Wiggins.
San Francisco: Jossey-Bass Publishers,
1998. 360 págs.

Imaginemos que nos proponemos enseñar a jugar al fútbol a un grupo de niños y niñas durante un año. Con ese objetivo, comenzamos por explicarles la historia del fútbol y sus reglas. Luego les hablamos de los grandes equipos y futbolistas y les pedimos que escriban una monografía sobre ellos. Finalmente pasamos a la «práctica», que consiste en la realización de ejercicios específicos: correr con la pelota, tirar penales, marcar a un jugador que avanza rápidamente, eludir obstáculos, etc. Cada dos meses y al terminar el año, los evaluamos a través de preguntas sobre el fútbol y a través de ejercicios «prácticos» puntuales. Pero nunca les hacemos jugar un partido verdadero. Cuando los estudiantes nos preguntan para qué sirve todo esto que les estamos enseñando, les decimos que cuando sean grandes van a poder jugar un partido y entonces entenderán para qué les enseñamos.

¿Alguien enseñaría a jugar al fútbol de esta manera? Pues así es como solemos hacer las cosas la mayoría de los docentes cuando enseñamos a leer y escribir, cuando enseñamos historia, matemática o ciencias, desde la escuela primaria hasta la universidad. Enseñamos discursivamente los fundamentos e historia de la disciplina, enseñamos en forma teórica los métodos prácticos, hacemos ejercicios sobre aspectos parciales —responder preguntas, buscar información, resolver problemas o ejercicios—, evaluamos esporádicamente. Pocas veces, a lo largo de su vida escolar y liceal, los estudiantes se ven enfrentados al desafío de llevar adelante un desempeño completo y real para una audiencia real. Nunca les hacemos jugar un partido de fútbol completo y en serio.

¿Cómo se enseña a jugar al fútbol? En primer lugar, jugando y, en segundo lugar, recibiendo del entrenador devoluciones, en forma permanente y en tiempo real, sobre el desempeño que uno está logrando, sus debilidades, las cosas a mejorar. Y, sobre todo, con

oportunidades constantes para volver a intentar e introducir cambios en el propio desempeño. Esto no significa que los fundamentos conceptuales y los ejercicios de habilidades puntuales no sean importantes, evitemos crear falsas oposiciones. Significa que los fundamentos conceptuales y los ejercicios parciales sólo adquieren sentido y utilidad si se juegan partidos reales y completos.

¿Qué le falta a la mayoría de las propuestas de enseñanza y de evaluación en nuestros centros educativos? El desafío de llevar adelante desempeños reales en las diversas disciplinas: por ejemplo, realizar una investigación científica o histórica, escribir un artículo periodístico, diseñar un producto para un destinatario y una finalidad reales, desarrollar una propuesta organizativa, 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 públicos reales, el resto de las cosas que enseñamos puede cobrar sentido para los estudiantes.

Y, en particular, solamente en el marco del desempeño de actividades auténticas es posible establecer un dispositivo de evaluación al servicio del aprendizaje que le ofrezca al estudiante información en tiempo real acerca del grado en que está logrando lo que se propone, que le permita introducir los ajustes necesarios y continuar con su desempeño hasta lograr un nivel aceptable en el mismo.

Esta es la idea central que atraviesa todo el texto de Wiggins. Si bien el texto tiene ya una década desde su publicación, su enfoque sobre la evaluación formativa mantiene plena vigencia en relación a las prácticas habituales de evaluación predominantes en la gran mayoría de las aulas de todos los niveles de enseñanza, desde la primaria hasta la universidad.

El libro está organizado en cuatro partes y un total de trece capítulos.

Un primer capítulo, de carácter introductorio, ofrece una visión acerca de la evaluación de aprendizajes, centrada en presentar las dos características centrales que toda evaluación debería tener: basarse en actividades auténticas y ofrecer al estudiante una devolución constante y en tiempo real que le permita mejorar su desempeño.

Por oposición, el autor destaca que la mayor parte de las evaluaciones se basan en

actividades puramente escolares, desvinculadas de cualquier contexto real –y, por tanto, de públicos reales– y cuyo resultado es un juicio de valor –una calificación o nota, un «te felicito» o un «no conforma»– que no le da al estudiante pistas concretas para mejorar su desempeño. Por otra parte, estas devoluciones suelen darse distanciadas en el tiempo de la realización de la tarea y, la mayor parte de las veces, sin que existan oportunidades para corregir y realizar mejor la tarea en cuestión. Estas ideas son desarrolladas en los tres capítulos siguientes, que conforman la primera parte del libro.

El capítulo 2 está destinado a analizar las características de las tareas auténticas, que son aquellas que:

- replican el modo en que el conocimiento y las capacidades de las personas son utilizados en situaciones reales
- requieren valoración e innovación, sabiduría para resolver problemas no estructurados y que no tienen una única solución
- tienen contextos que involucran restricciones (las tareas de la vida real nunca se realizan en condiciones ideales), propósitos (la tarea tiene una finalidad definida y, en cierto grado, constatable) y públicos (hay interlocutores reales a quienes está dirigido el trabajo y que pueden opinar acerca del mismo)
- requieren utilizar un repertorio de conocimientos y procedimientos (de allí lo anteriormente señalado: no se trata de descalificar la enseñanza conceptual ni la ejercitación, sino de crear oportunidades para que las mismas se pongan en juego en situaciones reales).

El capítulo 3 describe la evaluación como proceso de devolución continua de información al estudiante con el fin de que pueda, en primer término, aprender a valorar sus propios trabajos confrontándolos con sus propósitos. En segundo término, introduce las mejoras necesarias para autocorregir y mejorar su desempeño. La evaluación formativa debe, por tanto, incluir múltiples oportunidades para planificar y ensayar, hacer borradores y proyectos previos, consultar recursos, practicar, recibir devoluciones en tiempo real y refinar los productos y desempeños. Los estudiantes

deben aprender a completar un trabajo y deben tener oportunidades para rehacerlo hasta alcanzar los criterios de logro. Todo esto, por oposición a las tareas de evaluación dispersas en el tiempo, como los escritos y las pruebas parciales que, en el mejor de los casos, le entregan al estudiante una devolución periódica, tardía y sin oportunidades para mejorar su desempeño inicial.

El cuarto capítulo tiene como propósito inscribir la propuesta del libro en el marco más amplio de la enseñanza para la comprensión, impulsada por Howard Gardner y el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard¹. Luego de analizar las principales características del enfoque de enseñanza para la comprensión, Wiggins propone un conjunto de elementos que deberían caracterizar a la evaluación en este marco: tener carácter interactivo; utilizar tareas complejas en forma reiterada; de modo que el estudiante puede avanzar en su desempeño; utilizar tareas que pongan de manifiesto las comprensiones inapropiadas de los estudiantes; solicitar siempre a los estudiantes una autoevaluación de su trabajo antes de que el docente lo revise; utilizar rúbricas longitudinales que expresen un continuo entre el desempeño de un novato y el desempeño experto en el área de que se trate; emplear simulaciones o aplicaciones reales que requieran del estudiante utilizar el conocimiento con un propósito y un contexto, entre otros.

La segunda parte del libro, que incluye los capítulos 5, 6 y 7, está destinada a trabajar las implicancias concretas que las ideas anteriores tienen en el diseño de las evaluaciones, en tres aspectos centrales:

- la necesidad de definir con claridad expectativas y criterios que le permitan al estudiante comprender qué es lo que se espera de él, cuáles son las intenciones educativas del docente (capítulo 5)
- las características específicas que deberían cumplir las tareas que proponemos a los estudiantes como evaluación (capítulo 6)

1 Véase, por ejemplo, STONE, Martha (ed.) *Teaching for Understanding. Linking Research with Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998. Traducido al castellano como *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

- el uso de rúbricas como herramienta fundamental para especificar las expectativas y criterios bajo la forma de descripciones que hagan de espejo en el cual confrontar los desempeños progresivamente logrados con los propósitos definidos inicialmente, de modo de propiciar la autoevaluación y la autocorrección por parte del estudiante.

La tercera parte del libro, denominada «aplicaciones e implicaciones», analiza las consecuencias que tiene el enfoque de evaluación propuesto en cuatro aspectos centrales de la práctica y la institucionalidad educativa:

- el portafolios como elemento estructurador de la enseñanza y de la evaluación (capítulo 8), que incluye diversas modalidades de portafolios y diversos enfoques para su corrección, incluyendo múltiples ejemplos concretos
- el diseño curricular (capítulo 9), que debería dejar de limitarse a listar temas y, en el mejor de los casos, algunos objetivos generales, para focalizarse en la descripción del tipo de desempeños que se espera los estudiantes alcancen a través de un curso
- los modos en que habitualmente calificamos a los estudiantes (capítulo 10), un aspecto crucial en la enseñanza y la evaluación, en el que destaca el sinsentido de cualquier sistema de calificaciones o juicios de valor que no esté sustentado en descripciones con sentido de lo que los estudiantes conocen y son capaces de hacer
- la cuestión de la rendición de cuentas y la responsabilidad social por los resultados educativos en la profesión docente (capítulo 11), respecto a lo cual el autor enfatiza que la rendición de cuentas debe estar construida en torno a la apertura del aula a los colegas y la revisión de las prácticas y resultados de la enseñanza entre pares.

Son de particular interés en estos capítulos la variedad de ejemplos y modelos de instrumentos y aplicaciones que el autor ofrece como ejemplos de los modos en que su enfoque se plasma en prácticas reales de evaluación.

El libro se cierra con una cuarta parte («cambiando el sistema»), que incluye dos capítulos finales destinados a reflexionar acerca de los modos en que el enfoque propuesto

podría ser implementado teniendo en cuenta los fuertes cambios que implica para las lógicas y culturas instaladas en los sistemas educativos y en la profesión docente.

Todas las notas están incluidas al final del libro, junto con una bibliografía general de 117 títulos y un índice de términos y autores citados.

Tres ideas centrales, que atraviesan toda la propuesta, sirven de ilustración respecto a la vigencia del texto para revisar nuestros modos de enseñar y evaluar.

La primera idea es lo que el autor denomina «el síndrome del egocentrismo» que caracteriza a la profesión docente, en el sentido piagetiano del término «egocéntrico», es decir como dificultad para des-centrarse, sin connotaciones peyorativas. A la gran mayoría de los educadores se nos hace difícil escuchar y comprender los puntos de vista de nuestros estudiantes. Nos cuesta, por ejemplo, entender que no se interesen por los temas que «damos», temas que para nosotros son tan importantes y obvios. Tenemos dificultad para darnos cuenta cuándo nuestras explicaciones son oscuras o irrelevantes.

Por lo general, estamos más preocupados por los temas que «tenemos que dar» y por «cubrir el programa», que por constatar si los estudiantes comprenden y se interesan por nuestras clases. Nuestro oficio es «dar» la clase. Aprender o no, parece ser un problema exclusivo de los estudiantes. Si bien esto es parcialmente cierto, también lo es que parte del oficio del docente es percibir y comprender qué es lo que está ocurriendo con cada estudiante y hacer lo posible por orientarlo en su proceso de aprendizaje.

Al respecto Wiggins sugiere que deberíamos lograr un cambio en las preguntas cotidianas que se hacen los docentes para pasar de «qué temas voy a dar», «qué voy a pedir que hagan los estudiantes» y «¡qué voy a hacer el lunes!» a preguntas tales como «qué espero que sean capaces de hacer mis estudiantes», «cuál será la evidencia de que lo han logrado» y «cómo voy a enseñar para que lo logren».

La segunda idea removedora es la comparación que el autor hace de la evaluación con el juego infantil que consiste en adivinar cuál es el objeto elegido por otra persona. A medida que el jugador se acerca al objeto elegido, la persona le va diciendo «frío», «tibio», «caliente».

La mayor parte de la evaluación formativa que tiene lugar en los centros educativos, se parece a este juego. El estudiante hace sus intentos y el docente le devuelve valoraciones del tipo «frío» (insuficiente), «tibio» (aceptable) o «caliente» (bueno). Los estudiantes pueden saber si están cerca o lejos de lo que se espera de ellos, pero no saben qué deben hacer para «acercarse», tienen que adivinarlo. Es más, muchas veces ni siquiera comprenden qué es lo que el profesor espera de ellos. Y, peor aún, por lo general no tienen la oportunidad de jugar el tiempo suficiente como para llegar al objetivo alguna vez; la evaluación termina y el estudiante nunca logra llegar al objetivo ni comprender por qué. «Satisfactorio», «no conforma aún», «continúa en tu esfuerzo», son típicos ejemplos de las devoluciones que los estudiantes reciben para su trabajo.

Por oposición, para Wiggins la evaluación formativa debe estar concebida de modo tal que el estudiante pueda evaluar su propio trabajo, comprender sus insuficiencias y decidir acerca de los cambios requeridos. El papel del docente debería consistir, principalmente, en ayudarlo a percibir hechos y aspectos concretos de su trabajo y confrontarlos con las intenciones o propósitos. Sólo en segundo lugar, ofrecerle consejos acerca de cómo cambiarlo (muchas veces el propio estudiante es capaz de hacerlo por sí mismo, cuando se le pide sistemáticamente que revise su trabajo y cuando ha comprendido claramente cuál es el propósito a lograr).

Muchos educadores aparentemente consideran que la evaluación formativa consiste en dar a los alumnos muchas señales de aprobación y estímulo, y un poco de desaprobación y consejo. Lo más escuchado en las clases y leído

LA SITUACIÓN

Estás a cargo de la sección de envolver regalos de una tienda. En promedio, 24.000 clientes compran ropa en la tienda cada año. Alrededor del 15% de los clientes piden que su compra sea envuelta para regalo. Cada mes se venden aproximadamente 165 chaquetas, 750 camisas, 480 pantalones y 160 sombreros. El precio de todas las cajas para la ropa es el mismo. El metro de papel de regalo cuesta cinco pesos. Cada rollo de papel de regalo tiene un metro de ancho y 100 metros de longitud.

Como responsable de la sección, necesitas planificar los costos para el año y, obviamente, quieres ahorrar dinero lo más posible. ¿Cuál sería la forma de las cajas para pantalones, camisas, chaquetas y sombreros que requeriría la menor cantidad de papel de regalo?

TU TAREA:

Recomendar a la sección de compras, en un informe escrito:

- El tamaño y la forma de las cajas que deberían comprarse para los pantalones, camisas, chaquetas y sombreros, cuando éstos son comprados por separado.
- La cantidad de rollos de papel de regalo que se necesitan para un año.
- El costo aproximado del papel de regalo que se necesita para las ventas de un año de pantalones, chaquetas, camisas y sombreros.

CUESTIONES A CONSIDERAR:

1. ¿Qué tamaño tienen que tener las cajas para poner en ellas la ropa doblada? El modo en que se doble la ropa hace una diferencia en el tamaño de la caja que se requiere.
2. Experimenta midiendo, doblando y poniendo ropa en las típicas cajas de cartón liviano que se utilizan en las tiendas (o construye cajas con cartulina para experimentar).
3. Ten en cuenta que ciertas formas de caja son más fáciles de envolver que otras, con mínimo desperdicio. Pero las formas con las que se desperdicia menos, pueden requerir más cantidad de papel en el envoltorio. ¿Puedes pensar en alguna regla o generalización acerca de la cantidad de papel de regalo que requiere una determinada forma de caja en relación con la cantidad de desperdicio de papel que podría evitarse usando una caja más grande?
4. No es posible envolver un paquete sin desperdiciar algo de papel. Piensa en el costo del papel extra y en el papel que se desperdicia o se deja de usar de cada rollo, dados los requerimientos de la tarea en el mundo real.

TU TRABAJO SERÁ EVALUADO EN RELACIÓN A LOS SIGUIENTES CRITERIOS:

- La sofisticación matemática de tu propuesta.
- Los razonamientos y métodos matemáticos.
- La efectividad de la propuesta.
- La calidad del informe.
- La precisión de la propuesta.

en los trabajos de los estudiantes son, en este sentido, frases como «te felicito», «precioso», «buen trabajo» en la primaria, y calificaciones numéricas o juicios categóricos en secundaria («muy bueno», «aceptable», «insuficiente»).

Este tipo de estimulación puede ayudar al estudiante a permanecer en «el juego», pero no le ayuda a mejorar. La evaluación formativa debería estar constituida esencialmente por información acerca de lo que el estudiante ha logrado hacer, en relación con lo que se propuso. La mejor evaluación formativa es altamente específica y descriptiva de lo que efectivamente ocurrió, clara para el estudiante y referida a criterios o propósitos explícitos. El momento en que un estudiante *comprende* por qué una parte de su trabajo está mal es completamente diferente del momento en que el estudiante *percibe que al docente no le gustó* esa parte de su trabajo.

Para finalizar, una tercera idea fuerza es la relativa a la autenticidad y complejidad de las tareas. Para ilustrar esta idea, un ejemplo vale

más que mil palabras. Wiggins compara los «problemas» que habitualmente se les propone a los estudiantes como, por ejemplo, calcular el volumen de una lata de gaseosa sabiendo que el diámetro de su base es 5 centímetros y su altura 10 centímetros, con el ejemplo de una tarea «auténtica» incluido en la página anterior.

Como es obvio, realizar esta tarea requiere de varias semanas. Los estudiantes deben buscar información y reciben devoluciones a lo largo del proceso, lo que les permite ir mejorando su desempeño de manera continua al tiempo que ponen en juego sus conocimientos y habilidades matemáticas.

Seguramente la enseñanza que damos a nuestros estudiantes, desde la escuela hasta la universidad, sería mucho más motivadora y formativa si este tipo de desafíos fueran parte de sus tareas cotidianas.

Pedro Ravela

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías por Martha Stone Wiske, Kristi Rennebohm Franz y Lisa Breit. Buenos Aires: Paidós, 2006. 272 págs.

El libro resulta tanto de la experiencia individual como de la colaboración de las tres autoras. Martha Stone Wiske fue investigadora en el Centro Tecnológico Educativo de Harvard y durante años ha estudiado las formas de utilizar las tecnologías de la red para conectar la investigación educacional con la práctica. Kristi Rennebohm Franz fue una de las primeras docentes de nivel elemental que se unió a la red educativa internacional de proyectos colaborativos, la IEARN (International Education and Research Network). Lisa Breit también tiene experiencia en la integración de las tecnologías en la práctica docente e hizo el doctorado en la Escuela para Graduados en Educación, de Harvard.

La colaboración entre ellas les ayuda a visualizar que el diálogo reflexivo y cooperativo entre colegas es lo que puede facilitar el proceso gradual de cambio en las prácticas, el cual requerirá «varios ciclos de aplicación de un enfoque innovador». Por otra parte, el libro está estrechamente vinculado al trabajo previo de Martha Stone Wiske titulado «Enseñanza para la comprensión», aunque no requiere su lectura previa.

La obra tiene tres partes, «Visión general de la Enseñanza para la Comprensión que utiliza las nuevas tecnologías», «Los elementos del marco de la Enseñanza para la Comprensión» y «Aprender a enseñar para la Comprensión». A lo largo de la obra, las autoras se dedican a mostrar cómo la tecnología puede potenciar y enriquecer el modelo pedagógico llamado «Enseñanza para la Comprensión». Este modelo o marco pedagógico, es el producto de años de trabajo llevados a cabo por investigadores de la Escuela para Graduados en Educación de Harvard. Las autoras explican el modelo, qué se entiende por comprensión y cuáles son los rasgos claves del mismo, a saber: los tópicos

generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión, la evaluación continua y las comunidades reflexivas cooperativas. Sucesivos capítulos explican cómo las tecnologías pueden enriquecer cada uno de estos rasgos claves promoviendo el «aprendizaje efectivo», o sea, el resultante de la aplicación de la «Enseñanza para la Comprensión» apoyándose en las nuevas tecnologías.

Comienzan señalando cómo las tecnologías pueden aumentar las «cualidades generativas» del rasgo clave de la Enseñanza para la Comprensión, los llamados «tópicos generativos». Internet puede vincular el aula con las experiencias que tienen los estudiantes en el mundo real conectando la tarea escolar con problemas auténticos, con datos actuales y con expertos que no pertenecen a la escuela. Por otra parte, las tecnologías multimedia, con animaciones, video y audio enriquecen los materiales que se disponen habitualmente en el aula y permiten abordar un mismo tema desde diversos ángulos.

Las autoras llevan al educador a preguntarse cuáles son los temas centrales de la materia que resultan siempre difíciles de aprender y potencialmente podrían facilitarse mediante el uso de las nuevas tecnologías en un abordaje que apunta a partir, no de la tecnología, sino de la identificación de los problemas educativos. Más adelante, las autoras explican cómo conectar el rasgo clave de la Enseñanza para la Comprensión, llamado «metas de comprensión» y las tecnologías.

En este sentido, destacan la importancia de que el docente explicita en forma clara y coherente las metas de comprensión de sus estudiantes y paralelamente se prepare para usar las tecnologías para mejorar la enseñanza y aprendizaje de esas metas.

Si no se da esa explicitación, puede ocurrir que se usen las tecnologías, que éstas proporcionen un «entretenimiento atrayente», pero que no contribuyan demasiado al aprendizaje, porque contrariamente a lo que muchos docentes pueden creer, «el simple hecho de hacer utilizar las más modernas herramientas no es valioso en sí mismo».

La idea es que los estudiantes desarrollen una fluidez tecnológica, para realizar comprensiones significativas. Por ejemplo, la búsqueda en Internet no es un fin en sí mismo, sino un medio para evaluar críticamente la

información relevante para un tema que estén tratando.

Además de manifestar y compartir clara y abiertamente las metas ante sus estudiantes, es importante que los docentes los inviten a reflexionar sobre sus progresos en relación con las metas revisando su propio aprendizaje. Una vez que el docente ha formulado una versión de su meta de comprensión, puede comenzar a utilizarla como «hilo conductor» para diseñar actividades de aprendizaje planificando usos efectivos de la tecnología. El proceso de definir las metas sigue evolucionando a medida que el docente descubre el potencial de las nuevas tecnologías y observa lo que los estudiantes van logrando. Las metas se siguen revisando, aclarando y refinando a lo largo de todo proyecto.

Más adelante se explican las relaciones mutuas entre el uso de tecnologías y otro rasgo clave de la Enseñanza para la Comprensión, los llamados «desempeños de comprensión». Los desempeños de comprensión y las tecnologías pueden potenciarse recíproca y sinérgicamente. En particular, los desempeños de comprensión pueden ayudar a sacar el mayor provecho educativo de las nuevas tecnologías porque, a veces, la tecnología de la red es tan seductora que se pierden de vista los objetivos educativos importantes. Los criterios de los «desempeños de comprensión» constituyen un recordatorio que permite al docente guiar el trabajo con las nuevas tecnologías para que los alumnos desarrollen y demuestren la comprensión de las metas.

Algunas de las formas en que las nuevas tecnologías pueden enriquecer los desempeños de comprensión pueden ser: poner en práctica multitud de inteligencias usando las variadas tecnologías multimedia, el uso de simuladores para hacer visible conceptos abstractos, la variedad de tecnologías digitales que permite expresar la comprensión a través de diversidad de medios. Además, las tecnologías permiten registrar el trabajo de los alumnos en diversidad de formatos agregando facilidad de corrección, combinación y distribución y muchas de las nuevas herramientas apoyan el aprendizaje colaborativo, algo difícil de lograr con los medios tradicionales.

Las nuevas tecnologías pueden facilitar también la «evaluación continua», el otro de los rasgos clave de la Enseñanza para la

Comprensión. Cuando los estudiantes realizan trabajos colaborativos con alumnos de otros centros educativos, a través de la red digital, como es el caso de los proyectos colaborativos IEARN, se está convocando al aula, virtualmente, a un público auténtico que incita a los alumnos a pulir y mejorar su trabajo. Asimismo, se está incorporando a evaluadores externos, aparte del docente y los compañeros de aula, para acercar comentarios y opiniones críticas. Las tecnologías permiten, además, registrar el trabajo del alumno de modo que se facilita la revisión y la evaluación del progreso experimentado. La tarea de corrección también se simplifica, pues los alumnos pueden modificar solamente las partes que deben mejorar, en lugar de rehacer totalmente el trabajo.

La promoción de «comunidades reflexivas y cooperativas» es otro rasgo clave de la Enseñanza para la Comprensión. En particular, las autoras destacan que los multimedia digitales e Internet ofrecen oportunidades sin precedentes para desarrollar este tipo de comunidades. En este sentido, la comprensión y las ideas se pueden representar mediante una gran variedad de artefactos utilizando la comunicación sincrónica y asincrónica con varios interlocutores de diversos puntos del planeta permitiendo también la publicación de los trabajos, de modo de que éstos pueden tener algún impacto en el mundo real.

En particular, se realizan comentarios sobre algunas características técnicas y de uso educativo del correo electrónico, así como de otras formas de comunicación en línea. El uso del correo electrónico promueve un diálogo más analítico que las conversaciones orales cara a cara, es más premeditado que el lenguaje hablado pero, a su vez, menos formal que la mayor parte de los textos escritos. Por eso facilita la expresión del «primer borrador» del pensamiento, lo cual puede animar a escribir a quienes no se sientan seguros de producir un trabajo con grandes exigencias de terminación y corrección. Las autoras agregan que la comunicación en línea se puede recibir y archivar automáticamente en formatos que admiten rápidas revisiones y correcciones y que dan la oportunidad de remitirse a una secuencia anterior de mensajes y reflexionar sobre su significado. Además, la inmediatez del intercambio de mensajes con pares distantes aumenta el sentimiento de formar una comunidad,

que se ve fortalecida al crear información y no solamente consumirla. Esta promoción de las comunidades reflexivas colaborativas se propone a los educadores-lectores del libro, desde el comienzo se los invita a acompañar las ideas y prácticas que se presentan con una comunidad de colegas que deseen «reflexionar y trabajar en conjunto sobre esas ideas».

Acerca de la relación entre las tecnologías y la educación, el trabajo pone de manifiesto desde el inicio un abordaje eminentemente «educativo» del tema de integración de las tecnologías en la educación. En este sentido, el propósito de la obra es «ayudar a los educadores a encontrar metas coherentes, para abordar problemas educativos». En repetidas ocasiones se destaca que la integración de la tecnología no es sólo una cuestión de aprender a utilizarla, sino sobre todo un proceso educativo gradual y continuo. Se señala la complejidad de ese proceso, que no debe subestimarse sino apoyarse adecuadamente.

No se aprende a integrar la tecnología en la educación de forma efectiva de una vez y para siempre, sino que se desarrolla a medida que uno descubre las características de nuevos programas que son relevantes para las metas de comprensión que se han fijado. Por eso, agregan las autoras, «no hay una única –ni existe la mejor– manera correcta de usar una determinada tecnología». La integración gradual se logrará «pidiendo ayuda, arriesgándose al cambio, reflexionando sobre los resultados y volviendo a arriesgarse a cambiar». La tecnología debe ser un medio para lograr propósitos educativos claros e importantes y no un fin en sí mismo. La prioridad es la comprensión de los objetivos curriculares importantes por parte de los estudiantes conectando las metas educativas, las actividades, las evaluaciones y las interacciones de manera coherente y explícita.

También refieren al llamado «ritmo» de trabajo. A veces puede ser muy conveniente intercalar momentos conectados en línea con otros que no lo están, dedicándolos a revisar el trabajo individualmente, a consultar al docente o a algún compañero.

La obra de Wiske, Rennebohm Franz y Breit implica un gran aporte en el tema de actualidad, es decir la integración de la tecnología en la educación y las líneas a seguir en la formación de los docentes en el área. Este aporte resulta de la claridad, amplitud

y coherencia con que se presenta el papel de la tecnología como soporte o medio para el logro de metas educativas válidas, relevantes y significativas y no como un fin en sí mismo. Para las autoras, éstas son las metas del llamado Modelo de la Enseñanza para la Comprensión, las cuales tienen el valor agregado de ser el producto de años de análisis llevados a cabo por investigadores de la Escuela para Graduados en Educación de Harvard.

Parece muy importante, en un ambiente como el actual, de tecnocentrismo e «imperativo tecnológico»¹ dominante, que las autoras destaquen la complejidad del proceso de integración de la tecnología en la educación y el hecho de que «hacer utilizar las más modernas herramientas no es valioso en sí mismo».

Consecuentemente, su visión de la citada integración es netamente la de un proceso educativo integral que no se reduce a aprender a utilizar la tecnología sino que supone un proceso de reflexión crítica sobre los modelos previos², el cual parte de un análisis de los temas centrales de la materia. Esto supone identificar los problemas educativos para luego explicitar, en forma clara y coherente, las metas de comprensión de los estudiantes que se «demostrarán» mediante «desempeños», los cuales requieren que el alumno genere productos que vayan más allá de la reproducción del conocimiento recibido conformando un proceso de evaluación continua.

El «hilo conductor» conceptual de este proceso educativo, integral y coherente, no solamente proporciona una forma de utilizar las tecnologías para conectar la investigación educacional con la práctica, sino que indica un camino para que la tecnología de la red, que suele ser tan seductora, no haga perder de vista los objetivos educativos importantes y no reduzca el uso de la computadora a un

«entretenimiento atrayente». De esta forma, la visión que presenta la obra ubica jerárquicamente al «aprendizaje con tecnologías» en el marco más amplio y general de la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta jerarquización adquiere su máxima expresión cuando se expone la concepción del desarrollo profesional docente, convocando a la constitución de «comunidades reflexivas y colaborativas» de indagación y evaluación continua, de educadores, escuelas y comunidades locales, apoyadas en la tecnología.

Asimismo, corroborando el énfasis que pone la obra en conectar la investigación con la práctica, los capítulos 2 al 7 incluyen el análisis de varios proyectos interesantes que ilustran lo que se dice. Esto presenta el inconveniente, para quien no maneje otros idiomas aparte del español, que los sitios *www* de referencia están en inglés.

Por ejemplo, se cita el proyecto de matemáticas «Quilt math» (matemática en retazos), disponible en <http://www.psd267.wednet.edu/~kfranz/Math/quiltmath2000/quiltmath2000.htm> y cómo fue evolucionando, permitiendo desarrollar «análisis de modelos», «múltiples sistemas de símbolos» y «formulación de conjeturas». Otro ejemplo es el estudio del proyecto «Habitat acuático», al que se puede acceder a través de http://learnweb.harvard.edu/ent/gallery/pop3/pop3_1.cfm en que el objetivo general es que los estudiantes aprendan a practicar la ciencia ambientalista «como lo hacen los verdaderos hombres de ciencia».

Las autoras recomiendan especialmente el acceso al sitio web ENT (Education with New Technologies): <http://learnweb.harvard.edu/ent> fundado por Stone, la autora del libro, para apoyar a los educadores interesados en la Enseñanza para la Comprensión aprovechando las ventajas de las nuevas tecnologías. Incluye una serie de recursos, herramientas interactivas, estudios de caso multimedia y foros electrónicos disponibles gratuitamente a través de Internet.

También se ofrecen los cursos de desarrollo profesional del proyecto WIDE (Wide-scale Interactive Development for Educators) al que se accede, por medio de <http://wideworld.pz.harvard.edu>

La línea que presenta la obra, es decir proponer la tecnología como soporte o medio

1 «Todo lo que puede ser (técnicamente) hecho, debería –o deberá– realizarse». VITALE, Bruno (1988). «Ordenadores y educación: temas principales y una guía de la documentación existente» en AGUIRREGABIRIA, Mikel (coord.) *Tecnología y Educación: II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea, 1988. p.37.

2 «Un proceso que implica reflexionar sobre la manera en que las prácticas promovidas por las tecnologías cuestionan los supuestos previos sobre lo que hay que enseñar y cómo hay que enseñarlo». Ob. cit., p.33.

para el logro de metas educativas significativas, coincide con aquella de la investigación actual acerca del empleo de los computadores en educación. Es la misma orientación del «Computer Supported Collaborative Learning» (CSCL), tema que busca apoyar con la tecnología el aprendizaje colaborativo, o la del «Competency Assessment in Distributed Education» (CADE), organizado por la JesuitNET, curso que busca potenciar las competencias «estratégicas» con la tecnología.

Asimismo, las metas educativas de las líneas citadas, coinciden también entre sí y con otras «primas hermanas», como las del «diseño inverso» de Wiggins&McTighe³, correspon-

diendo a un consenso sobre la naturaleza del aprendizaje efectivo y el acceso creciente a las tecnologías que fortalecen ese aprendizaje.

Resulta una línea muy fecunda, que abre muchas posibilidades para lograr apoyar entornos de aprendizaje innovadores con la tecnología y no reforzar con ella viejos métodos de instrucción. La condición es que cada educador, compartiendo con sus pares, se anime a ir buscando gradual y progresivamente, a través de su práctica reflexiva, su propio modelo educativo que le sirva de «hilo conductor» haciendo un uso óptimo de la tecnología para el logro de mejoras educativas significativas.

3 Wiggins, Grant, & McTighe, Jay: *Understanding by Design*. Alexandria, Virginia (USA): ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development), 1998.

Ana María Vacca Errazquin
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Alfabetización temprana en educación inicial: un enfoque curricular y didáctico por Lilián Bentancur.

Montevideo: Taller de comunicación, 2008. 189 págs.

El texto ofrece al lector, como lo señala la autora en el epígrafe, un enfoque curricular y didáctico de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en los primeros años del niño, la alfabetización temprana.

Precedido por la cita de los documentos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción de Dakar (Jomtien, 1990) y de la Asamblea General de las Naciones Unidas (1° de enero, 2003) que declara el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización, la autora asume la decisión de

aportar al cumplimiento de las metas del Decenio de la Alfabetización a partir de una reflexión y propuesta, ancladas en los campos del currículo y la didáctica, que pretende identificar los

principales obstáculos y las mejores estrategias para alcanzar una alfabetización temprana compatible con «una visión ampliada y un compromiso renovado» (93).

Alfabetización temprana: participación activa de los niños pequeños en las prácticas propias de la cultura escrita de la sociedad. A los docentes corresponde intervenir en esa «tarea mediadora [que] es a la vez, y fundamentalmente, democratizadora» (95).

Caracteriza a esta obra la actitud permanente de explicitar y fundamentar las diferentes concepciones que estructuran las prácticas actuales de alfabetización considerando su evolución desde las primeras experiencias y los importantes conceptos didácticos y disciplinares involucrados en la enseñanza. De esta forma, se presenta la educación inicial en su proceso histórico, proceso que evolucionó en la valoración de esta decisiva e importante etapa.

Los aportes de la investigación sobre la psicogénesis del proceso de apropiación del código escrito fundamentan una propuesta de intervención docente que reconoce las

expectativas y las posibilidades del niño en sus primeros años por leer el mundo que le rodea.

Las experiencias en relación al universo letrado en el que crecen hoy todos los niños, incentivadas por la multiplicación y difusión de los medios de comunicación, colocan al docente frente a un alumno con intereses diversos e ideas previas en las distintas áreas del conocimiento. La disposición para aprender es condición esencial del ser humano. Las opciones de aprender en función de los diferentes contextos se multiplican con el desarrollo cultural y tecnológico de la sociedad del conocimiento.

Se plantea entonces como imprescindible revisar la evolución de la educación inicial en la expresión de los pedagogos que la impulsaron, como referente para la renovación que el niño del siglo XXI requiere.

En el capítulo 1 la autora presenta la educación inicial a través del tiempo, de las instituciones que, por sus fundamentos, experiencias y aportes, jalonaron la historia y la proyectaron a una dinámica de cambio y avance pedagógico: la creación del primer Kindergarten por Federico Froebel basado en principios pedagógicos que expone en *La educación del hombre*; las Casas dei Bambini por María Montessori, cuya metodología la presenta en su obra *El método de la Pedagogía Científica*; los jardines infantiles de Monpiano (Italia) cuyos fundamentos curriculares escriben Rosa Agazzi y Carolina Agazzi; la escuela de Ovidio Decroly en Bruselas en la que desarrolla el *Programa de ideas asociadas y centros de interés*. El nivel y las proyecciones de las experiencias expuestas justifican la decisión de la autora en la presentación.

La educación inicial se crea inicialmente por la necesidad de atención a los más pequeños cuando las madres comienzan a tener actividades laborales fuera del hogar. Los pedagogos que escriben luego su historia aportan la fundamentación pedagógico-didáctica acorde a las necesidades y concepciones de la época. La lectura de los pedagogos que expone el texto presenta una orientación científica fundamentada por las valoraciones sociales y las necesidades del niño de las distintas épocas.

En el análisis de la realidad del siglo XXI bajo el título «Una mirada a nuestros días: el panorama de la región» la autora refiere a la

etapa que va entre los 0 y 3 años que se implementa en la primera mitad del siglo XX, dirigida prioritariamente a la atención de la alimentación y la salud del infante. Llega a nuestros días como educación del primer ciclo, *oportuna y pertinente* desestimando, según María Victoria Peralta, las expresiones «temprana o precoz»¹. Bentancur incluye aquí, como «uno de los grandes fundamentos» en la actualidad, el aporte de las neurociencias respecto al potencial educativo de los primeros años.

La educación inicial en el Uruguay aparece en *La educación del pueblo* de José Pedro Varela (1874) que cita ya como modelos los kindergartens de Froebel. En 1892 Enriqueta Compte y Riqué funda el primer jardín de infantes, verdadera precursora de la educación preescolar en nuestro país. ¿Cómo evolucionó? ¿Cómo se presenta en la actualidad?

La autora afirma que «la indefinición respecto del contrato fundacional del nivel emerge con nitidez cuando se efectúa un análisis de la perspectiva curricular y didáctica» (39), análisis que realiza en su obra. En la introducción al análisis del currículo de educación inicial se revisa el concepto de currículo y su rol en la elaboración del proyecto educativo que el docente articula en el aula: ¿como prescripción? ¿como práctica discursiva? ¿cómo asignarle sentido al currículo?

Citando a Peralta, Lawrence Stenhouse, José Gimeno Sacristán, Dominique Mainguenau, Basil Bernstein, la autora analiza este dilema de cuya interpretación dependerá la autonomía del docente como profesional y por lo tanto las prácticas de enseñanza en los diferentes contextos.

El análisis de las ideas fuerza respecto al currículo se complementa con la presentación de los diversos enfoques que distintos autores dan al concepto y la diferenciación entre currículo explícito, implícito o nulo. Se considera fundamental resolver la concepción de currículo que sostiene las prácticas de enseñanza y genera diferencias esenciales: del currículo prescripto al currículo moldeado por los docentes, el currículo en acción, realizado, evaluado. En la fundamentación y los diseños curriculares anteriores se incluye el Análisis crítico del Programa 1998.

1 Peralta, María Victoria. *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires: Editorial Infanto Juvenil, 2005.

La presentación de la didáctica como teoría de la enseñanza en relación a los diferentes contextos sociohistóricos introduce la reflexión teórica en el aula de educación inicial como didáctica especial, *didáctica del nivel inicial*, citada ya en el prólogo por Alicia Camilloni.

Por lo tanto y referidos a la intención de la obra, la didáctica de la lengua ocupa un lugar referencial. Con el criterio que elige para todo el texto, la autora expone y fundamenta acerca de la teoría de la lengua que aporta a la selección de los contenidos de enseñanza y el modelo pedagógico que se adopta.

Situados en un amplio concepto de alfabetización que forma parte del desarrollo humano y por lo tanto compromete la inserción social del niño y del hombre, el compromiso de la educación institucional es ineludible. Así lo asume Bentancur citando los documentos internacionales, entre ellos la mencionada declaración de Jomtien.

La alfabetización comienza desde el nacimiento, no se esperan niveles prefijados de maduración cognitiva o motriz para intervenir promoviendo experiencias de aprendizaje en el niño. Se valora la interacción con la lectura y la escritura en el contexto letrado en que el niño crece definiendo la alfabetización temprana como «la participación activa de los niños pequeños en las prácticas propias de la cultura escrita de la sociedad» (94).

¿Qué lugar tiene la enseñanza institucional de la lectura y la escritura en un proceso que se afirma en desarrollo cuando el niño accede a la intervención docente? ¿Por qué proponer y fundamentar la participación del docente en la alfabetización temprana? Las experiencias de lectura y escritura a las que los niños tienen oportunidad de acceder difieren según el contexto sociocultural en que crecen. La educación formal deber asumir el compromiso de brindar las oportunidades que no todos los niños tienen, especialmente en los contextos socioculturales desfavorecidos.

Reconocer el proceso antes citado en la apropiación de la lengua escrita requiere también analizar el lugar que ocupan las dimensiones fonográfica, gráfico-ortográfica y textual

en los distintos modelos de concepción de la lectura, temática que la autora desarrolla. Con el mismo criterio, explícitamente, se presentan las estrategias de comprensión que emplea el lector.

En relación a las concepciones antes expuestas se presentan las diferentes perspectivas: cognitiva, constructivista, socio constructivista, discursivo interactivo que informarán en la decisión de cómo y cuándo enseñar. Se valora en toda la obra una actitud de respeto por la toma de decisiones del docente en relación a la enseñanza de la lengua, lectura y escritura, específicamente en el nivel inicial. No se expone sólo un concepto, una teoría, un enfoque de los diferentes aspectos involucrados, sino que se presentan las distintas posturas con referencia a autores reconocidos convenientemente citados.

El texto ofrece al maestro valiosa información para implementar su práctica considerando que la innovación debe ser condición para la adecuación a la diversidad en una sociedad de cambio. Se afirma la necesidad de la innovación fundamentada en la investigación educativa, la reflexión sobre las actividades de enseñanza, teoría y la práctica, verdadera praxis del docente profesional.

En los últimos capítulos, los docentes que hemos transitado por los distintos niveles del sistema, encontramos el rol y la responsabilidad que a cada nivel corresponde en la necesaria innovación: reflexionar sobre la enseñanza como actitud permanente, informarse en la investigación didáctica y en el conocimiento actualizado de la disciplina y asumir la innovación en la postura del profesional responsable.

El texto, leído con interés y atención, ofrece los insumos para la toma de decisiones en la institución y en el aula. Los docentes que asuman la innovación podrán luego compartir con los colegas las experiencias de cambio y los resultados observados. Y, probablemente volver al libro cuestionando y buscando otras opciones.

Irma Menéndez

MAESTRA E INSPECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

SOBRE LAS ILUSTRACIONES

Julieta Keldjian

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL URUGUAY

Como fuente documental, la fotografía ha estado ausente en la mayoría de las investigaciones de las ciencias sociales. A menudo las imágenes son utilizadas no como documento sino en función de ilustrar o contextualizar un tema.

Sin embargo, a través del estudio de las imágenes, se puede acceder de manera más amplia al objeto de estudio y, más aún, desde una perspectiva histórica.

La educación no es ajena a este caso. Abundan las fotografías sobre la educación formal y sus instituciones, lo mismo que con las prácticas asociadas a la educación no formal que se desconocen y permanecen ocultas en los archivos y colecciones debiendo además afrontar el natural deterioro, producto del paso del tiempo, la fragilidad de los soportes y sobrevivir al olvido o la falta de interés de los investigadores.

La difusión de la fotografía histórica puede contribuir, a través de la puesta en circulación de esas imágenes, a provocar el interés de quienes quieren encontrar nuevas perspectivas en el abordaje de sus objetos de estudio.

En el año 1984, la Universidad Católica recibió, en carácter de donación, una colección de películas y fotografías pertenecientes a la colección particular de Dionisio Garmendia. Pocos datos se conocían sobre este material.

Dionisio Garmendia (1882-1968), ingeniero agrónomo preocupado por la promoción social y el desarrollo local, recorrió el interior de nuestro país dando charlas, conferencias, organizando ferias y convenciones. Rápidamente encontró en la fotografía un modo de eficaz de difundir sus ideas y documentar la realidad de la población de la campaña.

Aficionado a la fotografía, Garmendia tomó las propias y coleccionó imágenes de otros fotógrafos, vinculados con la prensa. Viajaba acompañado de un proyector de diapositivas –placas de vidrio con emulsión fotográfica– y de un puntero de caña que hacía las veces de indicador. Estos artefactos fueron expuestos en la muestra de fotografías que se realizó sobre la colección Garmendia en la UCU en noviembre de 2007.

Las fotografías publicadas en este primer número de *Páginas de educación* pertenecen a este fondo documental y fueron seleccionadas por su temática vinculada a la educación. Si bien aún no han sido estudiadas en profundidad, en la colección se encuentran varias de este tipo.

La mayoría se acercan más a la idea difundida de las fotos sobre las escuelas: edificios, festividades oficiales, desfiles. Sin embargo, las que aquí se publican destacan por su espontaneidad en la toma, la aparente instantánea de la pose, el registro documental de situaciones comunes y distendidas como recreos y meriendas.

En el año 2007, un equipo de trabajo conformado por Mónica Maronna, Tato Ariosa y Julieta Keldjian retomó la investigación sobre este fondo documental. Se creó un seminario temático de memorias de grado sobre el tema y se trabajó en la identificación de un grupo de fotografías clasificadas como de prensa, en su mayoría pertenecientes al diario *El Imparcial* (Montevideo, 1924 a 1933).

Las fotos presentadas aquí pertenecen todas al archivo Garmendia, con excepción de la clase de dibujo para un grupo de jovencitas, propiedad del Centro Municipal de Fotografía.

ABSTRACTS

School research and changing: some notes from Complex Social Systems' Theory

Cecilia Pereda

This article offers a brief review from Niklas Luhmann and the latest Latin American approaches about social research and changing from complex social systems' theory. It also presents three relevant organizational schools research aspects. These are based on educational system reflection problems as a complex one. We suggest also some keys for school changing, taking into account the process of organizational trust. This leads to an understanding of some conditions and possibilities for social change in schools.

Keywords: changing, research, schools, systems.

New ways of teaching, new ways of evaluating

Julia Leymoníe Sáenz

This article is intended to call to reflection about the ways of teaching that we are using in the university and, in consequence, the ways of evaluating in times in which the society demands from the education university graduates that may be creative, autonomous, able to take decisions and to face new and different challenges. It proposes to re-think teaching practices and their adjustment for the training of new skills for university graduates that are requested by the current society. The aim is to address the classroom evaluation as an ongoing and training process included in the situation of educational action, and where diagnosis and feedback functions are prioritized. This way of addressing evaluation is postulated as essential when intending to achieve that students may develop in-depth and long-lasting learning. Some suggestions are given in order to approach the process of ongoing assessment and to design suitable instruments.

Keywords: higher education, evaluation, understanding, learning.

Educational research and field Issues: basic, applied and evaluative research and implications for Uruguay

Lidia Barboza Norbis

This article will address four key issues which contribute to placing the identity traits of educational research as the primary instrument of knowledge production in the field of educational sciences. The questions are: 1) educational research and its specificity; 2) field of educational research: basic research, applied research and evaluative research; 3) methods of educational research from a quantitative and qualitative point of view ; 4) educational research in Uruguay: its state of «embryonic» development in the field of educational sciences. The theoretical and methodological foundations of the article have been made based on the works of James H. McMillan and Sally Schumacher, Thomas D. Cook and Charles S. Reichardt and Robert E. Stake.

Keywords: educational sciences, educational research, methodology of educational research, methods of educational research.

Educational quality: systems and potentials

Javier Lasida, Mora Podestá y Jimena Sandoya

This article makes a review of different systems and methodologies for evaluating quality in educational centers. It compares dimensions and approaches of seven systems, especially advantages and disadvantages of ISO standards in education. More in general, it analyzes experiences, learnings and guidances for the centers' self-evaluation, for the improvement processes and for their certification.

Key words: quality in educational centers, self-evaluation, improvement and certification, systems, methodologies and uses.

Who said that the youths «do not know anything»? Social representations on globalisation, work and poverty

Mariela Coudannes

A strong sentence falls on the Argentine teenagers that graduate from secondary school with regard to the information that they possess. The «they do not know anything», is an expression that encloses a negative appraisal that offers no doubt for many people. In social sciences, what kind of knowledge is supposed to have been built in the previous education and what kind of knowledge is requested in the entrance courses? What the youths know, how do they know it and from what? Studying the representations that the youths have and setting forth hypothesis on their origin is important from the individual intellectual point of view but is also vital for a pedagogy that may keep in mind the social dimension of knowledge. This paper presents the results of the investigation on the social representations of people entering in Universidad del Litoral (Santa Fe, Argentina) around three current problems: globalisation, work and poverty.

Keywords: youths, social problems, representations, knowledges

In a neutral universe: dolls or electronic toys?

Graciela Cafferatta

Democratic societies guarantee equal school opportunities for all its members, who should be distributed at random in degree courses and occupational courses. This comes true in the education system in general, except in technical and technological areas, where a low female attendance is surprising. We will try to explain the causes for this moving away, which can involve invisible mechanisms that lead women to other education destinations. We will study a sector of technological education, in the former Universidad del Trabajo del Uruguay [Uruguayan Labor University], analyzing whether school, as well as other socializing institutions, act as a reproducer of inequalities and which are the elements that have influence in such a reproduction. From a qualitative point of view, we reach results that are useful in the elaboration of mechanisms meant to eradicate reproductive processes of differentiations detrimental to a social sector and the result of which is the prejudice of the whole society.

Keywords: education, gender, computing, mixity

Melting pot or multiculturalism? An answer through the Jewish education in the Uruguayan society of the 20th century

Silvia Facal Santiago

Immigrants from different origins came to Uruguay during the 20th century. Very soon their integration became an issue of interest for intellectuals and politicians of that time. At a first moment it was thought that through the melting pot model, the newcomers would be completely integrated to our society. However, the reality was very different because, in practice, the integration model that took place in our country was another one: multiculturalism. Ethnic education centers created by the different groups of immigrants are one of the irrefutable evidences of that. This article analyzes this affirmation through the development of Jewish education in Uruguay from the beginning of the 20th century until our days.

Keywords: integration, immigrants, Jewish education, Uruguay