

EDUCACIÓN Y BRECHAS DE EQUIDAD EN AMÉRICA LATINA

TOMO II



EDUCACIÓN Y BRECHAS DE EQUIDAD EN AMÉRICA LATINA

TOMO II

Santiago Cueto, *Editor*

Chile

Dagmar Raczynski
Gonzalo Muñoz
Gregory Elacqua
Rodrigo Fábrega

México

Bertha Salinas
Laura Helena Porras
María Guadalupe Huerta

Uruguay

Carlos Filgueira
Álvaro Fuentes
Federico Rodríguez

Fondo de
Investigaciones
Educativas



Educación y brechas de equidad en América Latina

© Preal

Editor:

Santiago Cueto

Diseño portada:

Paulina Montalva

Imagen portada:

“Estructura con figuras”, José Gurvich, 1962

Primera edición:

1.000 ejemplares
Diciembre 2006

I.S.B.N.: 956-8589-04-X
(Volumen 2)

I.S.B.N.: 956-8589-02-3
(Obra completa)

Registro de Propiedad Intelectual:

Inscripción N° 159.590

Diseño e impresión:

Editorial San Marino
E-mail: sanmarino@esm.cl

Reconocimientos

La publicación de este libro, como las actividades del PREAL, son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Tinker Foundation, GE Foundation, entre otras.

Las opiniones vertidas en los trabajos son de responsabilidad de los autores y no comprometen al PREAL, ni a las instituciones que lo patrocinan.

Índice

Prefacio	257
Introducción: a propósito del concepto de equidad educativa	261
Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza <i>Dagmar Raczynski V.</i> <i>Gonzalo Muñoz S.</i>	275
El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile <i>Gregory Elacqua</i> <i>Rodrigo Fábrega</i>	353
Autopercepciones de madres rurales: Implicaciones en el modelaje a sus hijas en edad escolar <i>Bertha Salinas Amescua</i> <i>Laura Helena Porras Hernández</i> <i>María Guadalupe Huerta Alva</i>	399
Viejos instrumentos de la inequidad educativa: Repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay <i>Carlos H. Filgueira</i> <i>Álvaro Fuentes</i> <i>Federico Rodríguez</i>	457
Autores	543



Prefacio

Este libro es la segunda de las publicaciones que se realiza en el marco de las actividades del Fondo de Investigaciones Educativas (FIE), un proyecto del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) que se desarrolla en asociación con el Global Development Network y el apoyo del Banco Mundial. El objetivo del FIE es propiciar la realización de estudios de alta calidad técnica cuyas conclusiones puedan ser fácilmente traducidas en políticas educativas. En segundo lugar se busca desarrollar las habilidades de algunos investigadores de la región para hacer este tipo de estudios. De manera complementaria, se busca acercar a las personas vinculadas al desarrollo de políticas educativas (a diferentes niveles) a los resultados de estudios empíricos de alta calidad técnica realizados en la región. Una forma de lograr lo anterior es a través de concursos anuales de investigación.

El FIE ha convocado a tres rondas de investigaciones, y este es el segundo libro que publica con los resultados de las mismas. La primera publicación titulada *Uso e Impacto de la Información Educativa en América Latina* incluyó siete estudios sobre el tema.

En este libro se presentan los resultados obtenidos en nueve investigaciones que se esforzaron por responder a la interrogante de sobre cómo se promueve la equidad en la educación básica de América Latina.

En su acepción actual, y mirado desde la óptica de las políticas públicas, la equidad en la educación se relaciona con las oportunidades de las personas para acceder a una educación de calidad que asegure igualdad en los resultados y que incida, en el largo plazo, en sus posibilidades de movilidad social, su nivel de ingresos y el pleno ejercicio de sus derechos ciudadanos.

Son muchos los esfuerzos realizados en América Latina para asegurar iguales oportunidades de acceso a la educación y, más recientemente, mejorar la calidad de la enseñanza. Las reformas educativas en curso en casi todos los países de la región dan cuenta de ello. Sin embargo, y a pesar de las esperanzas que se cifran en la educación para reducir las desigualdades sociales y económicas, la falta de equidad persiste en los sistemas en algunos casos y, en otros, se exacerba la desigualdad o se mantienen las desigualdades en las posibilidades de lograr niveles de educación que permita, a niños y jóvenes por igual, alcanzar mayores niveles de bienestar y mejor calidad de vida.

Al nivel del sistema escolar, el mejor ejemplo del problema es la enorme distancia que separa a las escuelas públicas de las privadas en materia de rendimientos escolares y logros de aprendizaje, la inversión que las familias más acomodadas hacen en la educación de sus hijos, el tiempo que se dedica a la instrucción de unos y otros, los recursos de que disponen los establecimientos y los puntajes que obtienen los alumnos de establecimientos privados, significativamente más altos que los de las escuelas públicas. De hecho, la repitencia y deserción temprana se concentran en las escuelas más pobres y apartadas. Las de zonas rurales y apartadas son las que tienen mayores carencias. Los profesores reciben menos oportunidades de perfeccionamiento y sus condiciones de trabajo son las más desmedradas. Las distancias aumentan las dificultades que pueden enfrentar los niños para completar sus estudios cuando deben combinar sus actividades escolares con trabajo doméstico, remunerado y no remunerado, que resulta de la necesidad de sus familias. En algunos casos, estas desigualdades se agudizan cuando se trata de diferencias de género donde más del 50% del total de los alumnos corresponden al sexo femenino y las políticas raramente apuntan a tratar igualitariamente a ambos sexos.

El presente libro, que ahora entregamos al lector, aborda varias de las anteriores dimensiones sobre el tema y da cuenta de los resultados de

la segunda convocatoria para propuestas de investigación del FIE, lanzada en diciembre de 2002. Respondieron a esta convocatoria un número importante de investigadores de los más diversos países de América Latina, que materializaron su interés en setenta y cinco proyectos provenientes de catorce países de la región. Lamentablemente, de este universo, solo se pudo seleccionar nueve proyectos de investigación que recibieron apoyo con recursos financieros para el desarrollo de sus respectivos proyectos. Decimos lamentablemente, porque es importante notar que, por límites en los fondos que se podían asignar, quedaron sin posibilidades de financiamiento varias propuestas de gran calidad.

Muchos son los que hicieron posible la materialización de esta convocatoria y sus respectivos estudios tanto como para la publicación de los resultados.

Nos gustaría dejar expreso reconocimiento al Banco Mundial y al GDN que, a través del trabajo de Elizabeth King y Donald Winkler, facilitaron la obtención de los recursos para esta segunda convocatoria pública. A los expertos e investigadores que participaron como evaluadores, entre los que se encuentran Robert Arnove (Indiana University); Martín Benavides (Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú); Javier Corrales (Amherst College); Juan Manuel Esquivel (Coordinación Educativa Cultural Centroamericana, Costa Rica); Richard Figueroa (University of California at Davis); Pablo González (Universidad de Chile); Jeffrey H. Marshall (Stanford University); Patrick McEwan (Wellesley College); Mercedes Muñoz-Repiso (Centro de Investigación y Documentación Educativa, España); Javier Murillo (Centro de Investigación y Documentación Educativa, España); Francesc Pedró (Universidad Pompeu Fabra, España); David N. Plank (Michigan State University); Alberto Rodríguez (San Diego State University); José Rodríguez (Universidad Católica del Perú); María Araceli Ruiz-Primo (Stanford University); Jaime Saavedra (Grupo de Análisis para el Desarrollo, Perú); Silvia Schmelkes (Secretaría de Educación Pública de México); Walter Secada (University of Wisconsin-Madison); Elsie M. Szecsy (Arizona State University); Guillermo Solano-Flores (American Institutes for Research); Alejandro Tiana (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España); Gilbert Valverde (University at Albany, State University of New York); Richard Wolfe (Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto); Laurence Wolff (Inter-American Development Bank).

Mención especial merecen los miembros del Comité de Selección, que con ocasión de esta segunda ronda estuvo integrado por Laurence Wolff, Simón Schwartzman, Donald Winkler y Santiago Cueto, a cargo de la selección de los proyectos que participan de esta ronda, y Patrick McEwen y Javier Corrales, quienes participaron como comentaristas de las versiones preliminares de informes finales en la reunión de trabajo sostenida en Santiago de Chile en junio de 2004. También agradecemos a Dante Contreras, quien proporcionó valiosos comentarios a lo largo del desarrollo del estudio sobre asignación del gasto en Bolivia.

Por último, pero no por ello menos importante, debemos agradecer también a los otros patrocinadores del PREAL, entre ellos la USAID, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Fundación Tinker y el General Electric Foundation, sin cuyo valioso apoyo las actividades y publicaciones del PREAL no serían posibles.

MARCELA GAJARDO & JEFFREY M. PURYEAR
Codirectores
PREAL
Santiago, Chile, octubre de 2006

Introducción

A PROPÓSITO DEL CONCEPTO DE EQUIDAD EDUCATIVA

Este libro, presentado en dos volúmenes para comodidad del lector, reúne los estudios desarrollados en el marco de la segunda convocatoria del Fondo de Investigaciones Educativas (FIE) del PREAL. El tema de investigación de esta ronda de investigaciones fue *¿Cómo se promueve la equidad en la educación inicial, primaria y secundaria en América Latina?*

La equidad educativa fue seleccionada como tema de la convocatoria visto que diversos informes y estudios realizados en años recientes en América Latina han sugerido que es, junto al tema de baja calidad (medida con base en la evaluación del rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas), altamente problemático, al encontrarse notables y crónicas diferencias entre grupos de estudiantes. Si bien existen algunos diagnósticos que identifican algunos problemas de equidad educativa en la región, son relativamente pocos los estudios que explican a qué factores están asociados, en qué contextos se generan y cómo se podrían revertir. Los estudios presentados aquí son en este sentido un avance en el conocimiento empírico sobre el tema.

Cuando se habla de falta de equidad en educación, a menudo se quiere decir que los resultados educativos de determinados grupos son menores que los de otros grupos o la población provincial o nacional.

Así, frecuentemente se ha reportado que los estudiantes provenientes de familias con menores ingresos tienen peores resultados educativos que los estudiantes de familias más ricas. Pero la equidad educativa no se relaciona exclusivamente con aspectos económicos, sino que también puede abarcar características raciales, de género, culturales, lingüísticas y de habilidades diferenciadas (discapacidades), por mencionar algunas. Los resultados desfavorables para algunos grupos marginales serían evidencia de que los sistemas educativos en América Latina no estarían cumpliendo uno de sus grandes objetivos, como es promover el desarrollo de **todos** sus estudiantes individualmente de manera integral, atenuando así las diferencias de partida entre diversos grupos sociales. Para complicar las cosas, los bajos logros educativos a menudo se presentan en contextos donde hay altas tasas de otros problemas sociales (por ejemplo desnutrición y problemas de salud) que refuerzan la situación de injusticia social para los grupos que las sufren. Por otro lado está claro que la educación por sí sola no podrá solucionar todos los problemas de equidad social. Sin embargo, cuando en un país no se ataca el problema de equidad educativa se estaría contribuyendo a la reproducción de las condiciones sociales vigentes, visto el potencial de la educación para mejorar las condiciones de vida de la población.

Se debe recordar aquí que el concepto de equidad educativa es cultural y por tanto su definición va cambiando en el tiempo. Los conceptos utilizados para definir inequidad social en general y educativa en particular bien podrían cambiar en los próximos años como resultados de avances en concepciones científicas o cambios culturales. Las dimensiones que definen ahora qué comparaciones deben hacerse para definir equidad, se relacionan con los principios establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobadas en 1989 a iniciativa de las Naciones Unidas¹. En el preámbulo de la Convención se dice que “toda persona tiene todos los derechos y libertades ya enunciados, sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”. Cualquiera de las características

¹ Ver http://www.unhcr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm. Por cierto, estos conceptos tienen su origen en la Declaración Universal de Derechos Humanos aprobada en 1948 por las Naciones Unidas.

humanas anteriores podría ser usada para definir grupos y comparar sus resultados, determinando así la existencia o ausencia de equidad educativa. En todo caso, queda claro que la determinación de equidad proviene de la comparación de resultados entre dos o más grupos.

Frente al reto de la inequidad educativa, muchos países han desarrollado en las últimas décadas iniciativas orientadas a aliviar las desigualdades. Para ello, se han desarrollado políticas o programas orientados específicamente a los grupos e individuos en desventaja social y educativa. Si bien el impacto de estos programas podría ser analizado en múltiples indicadores educativos, por lo general, se han estudiado determinando su impacto sobre la matrícula, repetición, deserción y rendimiento en pruebas estandarizadas que se limitan a medir logros de aprendizaje en las áreas de lenguaje y matemática. La mayoría de los estudios en el presente libro siguen este patrón, excepto el de México que analiza el rol de las autopercepciones en mujeres rurales.

Los trabajos incluidos en este volumen representan diferentes aproximaciones a la investigación educativa. Mientras que algunos han adoptado un enfoque cuantitativo (por ejemplo utilizando análisis econométricos), otros han asumido un enfoque puramente cualitativo (por ejemplo estudio de casos) y algunos un enfoque mixto. La mayor parte de los estudios se centra en la igualdad de resultados entre grupos de estudiantes, analizando si la provisión en recursos (por ejemplo humanos, financieros, información educativa sobre las escuelas y provisión de materiales educativos) y los procesos educativos (por ejemplo calidad de las interacciones en el aula y uso de materiales educativos) ha sido también igualitaria. Sin embargo, se debe notar que la igualdad entre grupos en la asignación de recursos y procesos a la larga generaría mayor inequidad, en tanto perpetuaría las diferencias de entrada entre los estudiantes. Para contar con un sistema que promueva equidad sería necesario disponer de un sistema educativo flexible que responda a las carencias de los estudiantes, apuntando al logro de resultados equitativos. Un esquema de este tipo requeriría seguramente mayor inversión con grupos que tradicionalmente han tenido menores resultados educativos. Este es un gran reto principalmente para el Estado y la sociedad civil en su conjunto, visto que en el plano privado es natural esperar que cada familia busque darle ventajas a sus hijos a través de la educación (y dado que los aportes de la familia son mayores mientras más recursos tienen disponibles, el

trato igualitario por parte del Estado solamente puede perpetuar las diferencias socioeconómicas de entrada entre los estudiantes). En este intercambio entre lo que pueden y deben invertir las familias y el Estado radica gran parte de las inequidades reportadas en los estudios del presente libro. Una posible alternativa para fortalecer el rol compensador del Estado, que tal como se deriva de los estudios aún no ha sido cubierto, sería como promotor de potencialidades. Lo que queremos sugerir con esto es que los niños y niñas latinoamericanos no solo tienen carencias sino también motivaciones, disposiciones, intereses y talentos que deberían ser promovidos por el Estado ahí donde las familias no pueden hacerlo. Sin embargo, las escuelas para estudiantes de menores recursos y bajo rendimiento educativo rara vez parecen plantearse el reto de ayudar a los estudiantes a explorar y desarrollar su potencial, limitándose, en el mejor de los casos, con atender las carencias inmediatas. Al respecto, Reimers ha mostrado que existe una asociación positiva entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y la calidad de la escuela a la que asisten².

Por lo demás, se debe recordar que la igualdad en resultados entre todos los individuos es imposible. Es una regularidad empírica comprobada que los resultados educativos (como muchos otros rasgos humanos) se distribuyen de manera normal, es decir, hay relativamente pocas personas en el extremo alto y el bajo y más personas mientras más se acerque uno a la media de la distribución. Lo que el concepto de equidad sugiere no es que hay que eliminar todas las diferencias educativas entre individuos, sino que: i) todos los niños y jóvenes, sin excepción, deben lograr niveles mínimos de educación, como por ejemplo completar la educación básica y aprender hasta lograr niveles aceptables de desarrollo intelectual, físico, social, artístico y moral; y ii) por encima de estos niveles logrados por todos es natural esperar variaciones entre los individuos (por ejemplo en el nivel educativo más alto alcanzado o los aprendizajes en cada una de las áreas mencionadas antes). En este sentido entonces la equidad define que debe haber igualdad en cuanto a logros básicos y diversidad más allá de estos. La equidad supone niveles al menos aceptables de calidad educativa; en otras palabras, la equidad no

² Ver Reimers, F. (Editor) (2000). *Unequal Schools, Unequal Chances*. EE.UU.: Harvard University Press.

debe darse hacia abajo (v. gr. alta equidad con baja calidad es inútil), sino hacia arriba, con altos niveles educativos para la población (v. gr. alta equidad y alta calidad).

Entre las características individuales que se usan actualmente en la región para definir si existe equidad está en primer lugar, sin duda, el nivel de pobreza del estudiante. El razonamiento ético subyacente es claro: ningún niño tiene responsabilidad por el nivel de pobreza de su familia al nacer y mientras crece, y por tanto sus oportunidades de desarrollo educativo no deberían verse limitadas por este hecho. Hay, sin embargo, otras características individuales que en la sociedad contemporánea no se acepta estén relacionadas a diferencias en resultados educativos. Todas siguen razonamientos similares al del nivel socioeconómico expresados: el color de la piel, sexo y lengua materna son tal vez los principales, de acuerdo a lo que reportan estudios de la región y los que aquí se incluyen³. Hay, no obstante, menos información empírica sobre la relación de estas con los logros educativos que en el caso del nivel socioeconómico. De hecho, la mayor parte de estudios en el presente libro se centran en el nivel socioeconómico como limitante del desarrollo educativo del individuo.

En los siguientes párrafos se presenta un breve resumen de los nueve estudios incluidos en los dos tomos de esta segunda ronda de investigaciones de FIE. El primer tomo reúne cinco estudios de Argentina, Bolivia y Brasil cuyo contenido y aportes se resumen a continuación.

³ La zona de residencia del individuo es otra variable a menudo utilizada para describir inequidades, por ejemplo para analizar diferencias entre estudiantes de zonas urbanas y rurales. No se la menciona porque a menudo la zona de residencia está asociada a otras características individuales, principalmente el nivel de pobreza (por ejemplo los estudiantes rurales en general provienen de zonas de mayor pobreza) y en algunos casos a hablantes de lenguas indígenas.

Los estados provinciales frente a las brechas socioeducativas. Una sociología política de las desigualdades educativas en las provincias argentinas, por Axel Rivas, Cecilia Veleda, Florencia Mezzadra, Paola Llinás y Florencia Luci

En el análisis propuesto en este estudio es importante destacar el rol federal del sistema político argentino y por tanto la autonomía de los gobiernos provinciales o jurisdicciones en temas educativos. El estudio buscó “analizar la medida en que en cada una de las provincias se reducen, se reproducen o se amplían las desigualdades sociales de origen de los alumnos a través de la acción del sistema educativo”. Para responder la pregunta se usaron datos de los cuestionarios y pruebas administrados en el marco de la Evaluación Nacional del Rendimiento realizada el año 2000 y datos cualitativos provenientes de entrevistas a 60 actores educativos. Los autores encuentran que no existe una política nacional compartida por las provincias para atacar la desigualdad educativa. Los resultados muestran grandes diferencias entre provincias, aunque en general una peor calidad de la oferta (específicamente calidad de los edificios y disponibilidad de computadoras), mayor tasa de extraedad y más bajos resultados en estudiantes de menor nivel socioeconómico. Se encontraron, de todos modos, algunas políticas compensatorias (por ejemplo almuerzos escolares y material didáctico) orientadas a los estudiantes de menores recursos. Los autores sugieren en base a lo anterior considerar la inclusión de mecanismos flexibles de atención a las necesidades de los estudiantes de modo que la educación no refleje las diferencias sociales de entrada, sino que ayude a disminuirlas. Estos mecanismos deberían promover la integración de estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos. El rol que puede cumplir la escuela, además del gobierno nacional y los provinciales, en esta integración es grande. Los autores proponen finalmente la creación de un sistema de medición de equidad educativa que ayude a orientar acciones de política.

¿Las políticas compensatorias mejoran la equidad? Argentina: Plan Social Educativo Educación Primaria, por María Echart, Leonardo Gasparini, Paola Bohórquez, Julia Curia, Blanca Ferroni y Paula Hontakly

Este capítulo analiza el estado de la desigualdad educativa en Argentina, con énfasis en el impacto del Plan Social Educativo (PSE) en la disminución de la inequidad. El PSE incluía un componente de transfe-

rencia de recursos a las escuelas, de infraestructura y de becas para estudiantes. El diseño incluyó escuelas que habían participado en el PSE y escuelas que no habían participado. Se encontró que el programa estuvo bien focalizado, es decir, en las poblaciones con mayores carencias. Sin embargo la capacitación organizada por el PSE no fue evaluada positivamente por los directores. Los análisis realizados en el estudio corresponden a varios resultados, entre ellos el rendimiento de los estudiantes en sexto grado en lenguaje y matemática. La investigación mostró que a nivel provincial mientras menor el promedio, mayor la variabilidad en el rendimiento educativo de los estudiantes. Asimismo, estudiantes de escuelas privadas obtuvieron rendimientos por encima de sus pares de escuelas públicas, incluso luego de controlar estadísticamente por variables de nivel socioeconómico de los estudiantes. Los autores discuten varias diferencias en la gestión de ambos tipos de escuelas que podrían explicar las desigualdades (por ejemplo incentivos para el desempeño docente). El análisis mostró también un mejor rendimiento en los centros de tamaño intermedio (aproximadamente entre 300 y 700 estudiantes) que en los centros más pequeños o más grandes. Asimismo, los centros con directores y docentes con mayor experiencia tuvieron mejor desempeño. El índice de hacinamiento en el hogar (personas por habitación) se relacionó de manera negativa y significativa con el rendimiento. En cambio, la disponibilidad de computadoras y biblioteca en el hogar se relacionaron de manera positiva con dicho rendimiento al igual que el entorno social escolar. La repetición y deserción escolar tuvieron un efecto negativo en el individuo pero también en el aula; pocos docentes manifestaron prácticas relacionadas a mejorar el rendimiento de los estudiantes que se rezagaban respecto de sus compañeros. Los padres, de hecho, se manifestaron a favor de la repetición de grado si su hijo no había aprendido. La resolución de tareas en casa se asoció positivamente con los logros de aprendizaje. En términos de participación de los padres de familia, los autores encuentran que a mayor involucramiento de estos en la educación de sus hijos hay mejores resultados. Aun cuando no existen a menudo mecanismos claros para fomentar esta participación.

Análisis de equidad en la asignación del gasto educativo en Bolivia, por Osvaldo Nina, Óscar Molina, Paola Barrientos y Paloma Aguilar

En 1994 Bolivia inició un programa de descentralización educativa que incluyó el Programa de Reforma Educativa (PRE). Este programa

buscaba aumentar la cobertura de la educación pública, mejorar la calidad de la educación escolar e introducir la educación intercultural bilingüe; el programa incluyó educación inicial, primaria y secundaria. De manera complementaria, el 2001 se inició la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza (EBRP) que buscaba mejorar el capital humano vía educación y salud. El objetivo del estudio referido fue evaluar si la asignación del gasto público que ha seguido a la implementación de estas iniciativas ha contribuido a disminuir la inequidad asociada al nivel socioeconómico de los estudiantes. Los autores analizan varias formas de equidad educativa, a saber: horizontal (asignación equitativa a estudiantes en un mismo municipio), vertical (asignación equitativa a estudiantes de diferentes municipios), e igualdad de oportunidades (relación entre variables socioeconómicas y rendimiento de los estudiantes). El análisis de las dos primeras formas de equidad corresponde a información del 2001 y requirió que se combinen diferentes bases de datos. La unidad de análisis fueron los municipios. En cuanto a equidad horizontal, los autores encontraron que si bien a nivel central se ha provisto montos que promueven la equidad al interior de los municipios, la ejecución en cambio promueve inequidad. Cambiar esto requeriría mayor trabajo con la gestión municipal para la ejecución de los montos asignados. Los autores analizan además la equidad horizontal por ubicación geográfica (urbano o rural), género, suficiencia educativa (que es una medida del nivel educativo del individuo) y población indígena en el municipio. En cuanto a la comparación entre municipios (equidad vertical), no se encontró equidad relacionada a la asignación del gasto cuando se tomó en cuenta niveles de pobreza, presencia de población indígena y ubicación geográfica, mas no en cuanto a género y nivel de suficiencia educativa. Las conclusiones proponen enfatizar la equidad vertical usando como criterios de asignación del gasto el nivel educativo y rendimiento de los estudiantes en cada municipio. También sugieren avanzar en la descentralización de modo que se pueda responder a las necesidades específicas en cada localidad. Finalmente, el análisis de igualdad de oportunidades se hizo en base a datos de rendimiento de lenguaje y matemática tomados en 1999 a estudiantes de tercero de primaria. Los resultados fueron mejores para los varones, los rezagados (atrasados en grado de acuerdo a la edad), los que vivían con ambos padres, los que no tenían como lengua materna una indígena, los que no trabajaban y los que tienen madres con mayores niveles educativos. Se encontró además un efecto significativo del gasto educativo, pero solo en lenguaje. Más específicamente se encontró un

efecto positivo del gasto en el rendimiento en lenguaje de estudiantes con lengua materna indígena y sexo femenino.

Educando os Pobres no Brasil: Avaliações de Impacto do Bolsa-Escola e do FUNDEF, por Naércio Menezes-Filho, Elaine Pazello y André Portela Souza.

El FUNDEF (Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y Valorización del Magisterio) se inició en 1998 con el objetivo de redistribuir recursos de las regiones más ricas hacia las más pobres y aumentar los salarios de los profesores de la red pública de enseñanza. El análisis mostró un incremento de sueldo para los docentes pero no un mejor rendimiento de los estudiantes en escuelas participantes en FUNDEF (datos de pruebas de 1997 y 1999, este último solo un año después de iniciado el programa). El programa Bolsa-Escola, al igual que FUNDEF, se orientó a la educación básica. Mediante Bolsa-Escola se realizan transferencias de dinero a padres de familia pobres siempre y cuando cumplan con enviar a sus hijos menores a la escuela. La base de datos utilizada para el análisis fue el Censo del 2000. El análisis comparó la situación de niños entre 6 y 15 años de edad que participaban en algún programa condicional de transferencia de renta en Brasil. Se encontró que los niños que participaban en estos programas asistían con mayor probabilidad a la escuela, aunque la diferencia era más notable entre los niños de menor edad.

Eficacia Escolar en Brasil: Investigando Prácticas y Políticas Escolares Moderadoras de Desigualdades Educativas, por Creso Franco, Isabel Ortigao, Ângela Albernaz, Alicia Bonamino, Glauco Aguiar, Fátima Alves y Natália Sátyro

Este estudio analiza los factores asociados al rendimiento en la prueba nacional de matemática SAEB, administrada el 2001 a estudiantes de 4º grado de primaria. El análisis mostró resultados más bajos para los repetidores y las niñas. También una asociación positiva entre nivel socioeconómico de los estudiantes y logros de aprendizaje. Asimismo, las aulas con biblioteca, mayores equipamientos disponibles y con docentes que corrigieron con mayor frecuencia tareas para la casa tuvieron mejores resultados. Sin embargo, estas variables que se asocian a mayor rendimiento, y adicionalmente la variable disponibilidad de personal y recursos financie-

ros y pedagógicos, se asocian a desigualdad socioeconómica. Sin embargo, al colaborar a aumentar el rendimiento promedio de manera significativa (aun para estudiantes de bajo nivel socioeconómico), el efecto general de estas variables es positivo; este resultado aparentemente paradójico es parte de lo que los autores discuten en relación a la *equidad en el sistema educacional*. De todos modos, los autores notan la necesidad de contar con políticas específicas asociadas a disminuir inequidades dentro de la escuela asociadas al nivel socioeconómico de los estudiantes. Como varios de los otros estudios en el presente libro, sin embargo, se trata de un análisis transversal; los autores enfatizan la importancia de contar con datos longitudinales a futuro (es decir, de los mismos sujetos y sus escuelas en al menos dos momentos de su trayectoria escolar).

En el segundo tomo se incluyen cuatro estudios correspondientes a Chile, México y Uruguay, cuyos antecedentes se resumen a continuación:

Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza, por Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz

Este estudio analiza los factores escolares que explican como es que algunas escuelas públicas que atienden a estudiantes pobres logran resultados por encima de lo esperado (estimados a partir del rendimiento de los estudiantes en las pruebas nacionales de lenguaje y matemática). Asimismo, examina los factores que explicarían el cambio, para bien o para mal, de escuelas en contextos de pobreza. El estudio de casos se hizo a partir de datos de 22 escuelas con diferentes niveles de eficacia y cambio en sus resultados. Los autores reportan que las escuelas más eficaces mostraron una gestión escolar centrada en lo pedagógico, trabajo pedagógico intenso en el aula y altas expectativas sobre el rendimiento estudiantil. Además, las escuelas eficaces definieron claramente la relación con los padres de familia, aunque lo específico de tal relación varió entre escuelas. La sintonía entre los diferentes componentes mencionados se explica por el liderazgo técnico pedagógico de la dirección escolar. Las escuelas que han bajado su rendimiento muestran falta de una visión compartida, que se traduce en una gestión y prácticas de aula a menudo alejadas de lo pedagógico, pobres expectativas sobre los estudiantes y roles poco claros para las relaciones con padres de familia. En estas escuelas no se nota un liderazgo claro ni esfuerzos por planificación del trabajo institucional. Las escuelas que bajaron sus resultados

tienen en común la poca capacidad para adaptarse a cambios, por ejemplo en la dirección, cuerpo docente, matrícula o composición del alumnado. En cambio, las escuelas que mejoraron recibieron algún impulso externo (por ejemplo de un programa) que se combinó con los recursos de la escuela para facilitar cambios en el funcionamiento escolar, abarcando varias dimensiones complementarias. Estas escuelas se caracterizaron además por la búsqueda y utilización de información sobre el funcionamiento de la escuela. Los autores recalcan que lo anterior no es una receta a ser seguida al pie de la letra, sino un patrón que en cada escuela adquiere matices diferentes de modo que se responda a las características y necesidades de los estudiantes. Al mismo tiempo enfatizan que lo que hacen las escuelas para ser eficaces no implica necesariamente mayores inversiones, sino una visión compartida entre los actores principales, que sea implementada armónicamente y un mejor uso de los recursos ya existentes en la escuela.

El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile, por Gregory Elacqua y Rodrigo Fábrega

Chile tiene un sistema de libre elección de escuelas. Los padres de familia pueden elegir para sus hijos una escuela particular subvencionada si lo desean, de modo que esta recibe un pago del Estado por cada estudiante que asiste a clases. A los establecimientos particulares subvencionados se suman, en Chile, escuelas municipales y escuelas privadas sin subsidios del Estado. El estudio de Elacqua y Fábrega se centra en un elemento fundamental en un sistema de enseñanza mixto, como es la información a la que acceden los padres de familia y el uso que hacen de esta información. La lógica del sistema chileno reposa justamente en que los padres, buscando el mejor beneficio para sus hijos, seleccionarán las escuelas de mayor calidad. Así las escuelas con relativo peor funcionamiento tendrían cada vez menos estudiantes y se verían obligadas a mejorar su servicio o desaparecer. En el estudio se encontró que padres de menor nivel educativo prefieren a amigos y familiares como sus principales fuentes de información respecto de las escuelas, mientras que padres más educados usan con mayor probabilidad información directa sobre los establecimientos o fuentes oficiales (v. gr. medios de prensa) para evaluar las escuelas. Se encontró, además, que en todos los sectores las razones principales para elegir una escuela eran de orden práctico (v. gr. ubicación). Muy pocos padres reportaron usar los resultados de las

pruebas nacionales de rendimiento (v. gr. pruebas SIMCE, publicadas en los diarios) como referentes para elegir una escuela. Los autores concluyen que los padres “utilizan pocas fuentes de información y tienen redes educacionales débiles; consideran pocas escuelas en su conjunto de opciones; eligen por razones prácticas y manejan muy poca información precisa sobre las escuelas que escogen”. De ahí que los autores sugieran la necesidad de desarrollar un mejor sistema de información sobre las escuelas y orientado a los padres de familia, aun cuando sostienen que es probable que tal sistema sería más y mejor utilizado por padres de mayor nivel educativo. Por tanto, para reducir la inequidad educativa sería necesario que con tal sistema se logre que padres de menor nivel educativo accedan y utilicen la información de modo que maximicen las opciones de seleccionar una escuela de calidad para sus hijos.

Autopercepciones de madres rurales: implicaciones en el modelaje de sus hijas en edad escolar, por Bertha Salinas Amescua, Laura Helena Porras Hernández y María Guadalupe Huerta Alva

El estudio se realizó en dos comunidades, una mestiza y una indígena, en el interior de México. El objetivo fue analizar cómo las autopercepciones, específicamente autoconcepto y autoeficacia, de madres de escaso nivel educativo podían influir en el desarrollo educativo de sus hijas. En promedio las madres abandonaron la escuela cuando tenían entre 11 y 13 años por motivos principalmente económicos. Se trata, además, de madres que tuvieron hijos tempranamente, a los 17 años en promedio. Se encuestó a 285 madres y luego se construyeron historias de vida con 12 de ellas. Las autoras encontraron una alta valoración de la educación por parte de las madres y una autopercepción que las ponía al mismo nivel o incluso por encima de los hombres en cuanto a capacidad para aprender. Las madres tienen altas expectativas respecto de la educación de sus hijas, que debería superar lo alcanzado por ellas mismas. En las conclusiones del estudio se sugiere promover la educación de mujeres adultas para que las jóvenes vean en ellas modelos de educación continua. Esta educación debería tomar en cuenta, sin embargo, el rol de las madres en sus familias, que sigue siendo relativamente tradicional: los roles principales asumidos por estas madres son como ama de casa y cuidadora de hijos. También sugieren que se promueva la participación activa de las madres en la educación de sus hijas, a través de mecanismos de participación en la institución escolar.

Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en primaria y su impacto sobre la equidad, por Carlos H. Filgueira, Álvaro Fuentes y Federico Rodríguez

En América Latina el problema de la repetición ha ido agravándose gradualmente al quedarse más tiempo en el sistema estudiantes que no logran dominar conocimientos básicos que les permitan acceder al grado superior. El referido estudio se realizó en Uruguay y analiza la historia de la implementación de una política para desalentar la repetición en primer grado de primaria. El instrumento fue la Circular 441, publicada en 1999. Es importante notar que iniciativas similares (v. gr. de promoción automática) fueron propuestas en otros países americanos la década pasada. En el caso de Uruguay, la Circular básicamente exhortaba a disminuir la repetición; si bien tuvo un efecto leve inicialmente, luego se cayó a índices previos de repetición. La Circular se dio en un contexto en el que prácticamente todos los estudiantes en edad de asistir a los primeros grados de primaria asistían pero con tasas relativamente altas de repetición (más del 20% en primer grado, salvo en 1999 en que bajó por la Circular 441). Sin embargo, los índices de repetición eran mayores en contextos de mayor pobreza. Análisis cuantitativos realizados por los autores muestran también que la repetición de grado se asocia positivamente con la deserción. Así se genera un círculo vicioso que eventualmente margina del sistema a los estudiantes con mayores carencias individuales y familiares. Los autores analizaron las percepciones que tuvieron los maestros sobre la Circular y sugieren que uno de los principales problemas para que no se implementara de manera permanente es que no fue consultada ampliamente y por tanto fue percibida como impuesta con violencia. Encuentran, además, muy arraigada una “cultura de la repetición” que valora la importancia de esta práctica como educativa. Los autores sugieren un proceso participativo de discusión de alternativas al bajo rendimiento escolar que permita mejorar los resultados de estudiantes en contextos desfavorecidos socialmente. En este sentido cuestionan el valor de la repetición de grado, pues conduce, al menos en su forma actual, a mayor inequidad social.

Los estudios anteriores analizan programas estatales en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, México y Uruguay para combatir la desigualdad educativa. Si bien en algunos casos estos programas parecen haber tenido resultados acordes a lo planificado (ver por ejemplo estudio de Mene-

zes-Filho), en varios otros han resultado insuficientes (por ejemplo en Bolivia). Resulta alentador por otro lado las descripciones de cómo en algunos casos al interior de los sistemas educativos se han desarrollado escuelas que promueven equidad (ver, por ejemplo, el estudio de Raczynski y Gonzalo Muñoz). A diferencia de las intervenciones estatales, que configuran un movimiento de la cúspide a la base, estas últimas sugieren movimientos en sentido contrario. Los actores clave de los sistemas educativos harían bien en tomar nota de estas tendencias y tratar de replicarlas horizontalmente. En todo caso, como sugiere el estudio de Uruguay, es importante que las acciones planificadas desde el Estado involucren significativamente a los actores que las van a implementar desde el diseño.

El conjunto de estudios muestra que, lamentablemente, hay todavía mucho que avanzar en cuanto a equidad educativa en América Latina, principalmente en lo referido a resultados educativos de estudiantes de diversos grupos.

Resulta alentador, sin embargo, que en cada contexto los autores identifiquen alternativas de política para revertir la situación. Lo que se sugiere aquí es que se consideren estas alternativas de política que emergen de la investigación empírica junto a otras consideraciones, por ejemplo recursos humanos y financieros disponibles en cada país, desarrollo de programas nacionales que den prioridad a la promoción de la equidad educativa. Estos programas deberían poner a los estudiantes como eje central de atención.

La nota triste en este libro es consignar que mientras se encontraba revisando el texto para su publicación, Carlos Filgueira falleció de manera repentina. Nos dejó así un investigador notable y una persona de tremenda calidad humana. Agradezco profundamente a sus coautores Álvaro Fuentes y Federico Rodríguez por haber completado el capítulo para su publicación. Estoy seguro que el buen Carlos hubiera estado complacido con el resultado final.

SANTIAGO CUETO
Secretario Ejecutivo
PREAL, Fondo de Investigaciones Educativas

Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza¹

DAGMAR RACZYNSKI V.
GONZALO MUÑOZ S.

1. EL PROBLEMA QUE ABORDA EL ESTUDIO

En la última década muchos de los países de América Latina han formulado y están implementando reformas educacionales con la idea de mejorar la calidad de la educación que se entrega a los niños y jóvenes, y acortar las brechas de aprendizaje que persisten todavía con mucha fuerza entre los distintos segmentos y grupos sociales. Los resultados son positivos cuando se miran cifras de cobertura y años de escolaridad de la población y poco halagadores al ver los resultados del proceso educativo: la calidad de los aprendizajes obtenidos. Chile no es excepción a esta tendencia. Son variados los trabajos que dan cuenta del estancamiento de los puntajes que las escuelas y liceos obtienen en la Prueba que acompaña el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y el no cie-

¹ Karin Ernter, Andrea Flanagan, Ana Luisa Muñoz y Pamela Ugalde colaboraron activa y rigurosamente en el trabajo de campo, procesamiento y análisis de la información levantada para este estudio. Sin su aporte y la apertura y buena disposición de las escuelas en abrirnos sus puertas y aceptarnos como observadores de su realidad, este estudio no hubiese sido posible. Agradecemos el apoyo de todos ellos y a UNICEF por permitirnos incluir y articular los resultados de un estudio realizado con ellos con los resultados de la nueva investigación empírica realizada con el apoyo de PREAL. Los comentarios de Javier Corrales y Patrick McEwan y de los participantes en el taller organizado por PREAL para discutir este y los otros trabajos apoyados por la convocatoria 2003-04 del Fondo de Investigaciones Educativas también fueron claves para mejorar la estructura del documento y la presentación de los hallazgos del estudio. El informe detallado de la investigación y las monografías de cada una de las escuelas se pueden ver en la página Web de PREAL: www.preal.org

rre de la brecha en puntajes entre escuelas, donde el factor diferenciador más gravitante es el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los niños que atienden.

Lo anterior obliga a poner la mirada en la escuela y la necesidad de que estas –sobre todo aquellas que trabajan en sectores de pobreza– generen los cambios necesarios para acortar las brechas de inequidad tan presentes en el contexto latinoamericano. Si los resultados de aprendizaje de los estudiantes no son más que el reflejo de las condiciones socioeconómicas y culturales de su familia de origen, la escuela no está cumpliendo con su misión que es expandir el mundo de oportunidades de los niños y jóvenes puestos a su cargo, defraudando las esperanzas de los niños y sus padres, en particular los que viven en condiciones de pobreza, una situación de injusticia social inadmisible desde el punto de vista ético y social y que además restringe las posibilidades de crecimiento económico y desarrollo del país².

¿Cómo hacer para que los niños que viven en condiciones de pobreza alcancen los altos logros escolares que podrían transformar sus vidas? La investigación cuyos resultados se presentan y discuten en este artículo se cimienta en esta preocupación. Las preguntas específicas que guían el texto son cuatro:

1. ¿Cuáles son las características que tienen las escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile?
2. ¿Cómo lo han hecho o qué han hecho las escuelas en sectores de pobreza que han pasado en la década del 90 de una situación en la cual obtenían resultados educativos bajos a otra en que destacan por sus resultados educativos?
3. ¿Qué factores y procesos han afectado o han ocurrido en las escuelas en sectores de pobreza que mostrando resultados educativos aceptables a mediados de los años 90, los bajaron significativamente en los últimos años?

² En una óptica económica, la calidad y equidad educativa se hacen más urgentes en la sociedad actual, en la cual el conocimiento y su aplicación tecnológica son el recurso productivo más importante.

4. ¿Cuáles son las características de las escuelas en sectores de pobreza que tienen bajos resultados educativos y no han logrado “despegar”?

La investigación gira en torno a las similitudes y diferencias entre escuelas efectivas en sectores de pobreza y escuelas de bajo rendimiento (preguntas 1 y 4) e incluye un análisis de los factores y procesos que contribuyen al mejoramiento en los resultados de algunas escuelas y a un deterioro de los mismos en otros casos (preguntas 2 y 3).

El estudio investigó en profundidad casos de escuelas en sectores de pobreza que muestran situaciones distintas en cuanto a sus resultados educativos en el momento del estudio y distintas tendencias en el tiempo de estos resultados. Se estudiaron 14 escuelas efectivas, 8 de las cuales pasaron de bajos resultados al inicio de los años 90 a altos resultados en la segunda mitad de la década, más 6 que mostraron resultados sólidos durante toda la década. Se estudiaron también 8 escuelas que tuvieron buenos resultados educativos a mediados de los 90 y que hacia los años 2000 - 2002 mostraban resultados bajos. La evidencia de escuelas con bajo rendimiento permanente (también llamadas en este estudio “escuelas críticas”) se reconstruyó a partir de estudios e investigaciones existentes.

El estudio empírico específico realizado con el financiamiento del Fondo de Investigaciones Educativas de PREAL corresponde a las 8 escuelas que vieron deteriorados sus resultados educativos en los últimos años. Las 14 escuelas efectivas, 8 de las cuales mejoraron en la década de 90, fueron estudiadas un año antes con una metodología similar, como parte de un estudio patrocinado por UNICEF (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004).

El artículo se ha estructurado en cinco secciones. La primera, que acá termina, define en términos generales el problema de estudio. La segunda presenta el marco analítico-metodológico, definiendo con mayor precisión el problema, el marco conceptual que le dio forma, el enfoque metodológico adoptado y las técnicas específicas que se aplicaron. La tercera y cuarta sección sintetizan los resultados obtenidos; la tercera en cuanto a los factores de efectividad que se desprenden de la comparación entre escuelas que al momento del estudio tenían buenos y malos resultados académicos; y la cuarta respecto de los factores de cambio que llevaron a las escuelas a ser efectivas y los factores que operan desafiando los buenos resultados de otros casos. La quinta sección con-

cluye y sintetiza los principales hallazgos de la investigación y abre algunas implicancias de política.

2. MARCO ANALÍTICO Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Marco analítico

El estudio se inserta en un cuerpo teórico de amplio desarrollo en los últimos años: escuelas efectivas o eficacia escolar y mejora de la escuela o cambio educativo. Aborda estos temas en Chile y en un nicho particular de su sistema educativo: escuelas básicas que atienden preferentemente a niños y niñas provenientes de hogares que viven en condiciones de pobreza.

2.1.1. Escuelas efectivas o eficacia escolar

La literatura sobre eficacia escolar o escuelas efectivas³ se preocupa por “*la capacidad que tienen las escuelas de lograr que sus alumnos alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social. Una escuela eficaz toma en cuenta el rendimiento inicial y la situación de entrada de los alumnos y promueve que todos ellos alcancen los más altos logros posibles*” (Martinic, 2002). Murillo define la escuela eficaz como aquella unidad educativa “*que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica*” (Murillo, 2003).

Para calificar a una escuela de efectiva no basta con que tenga buenos resultados, sino que debe además compensar por las características o déficit de entrada de los alumnos; en otras palabras, debe “agregar valor” a lo que los estudiantes traen desde su familia/hogar y el medio o entorno en que viven. Congruente con estos principios, una escuela eficaz logra simultáneamente tres propósitos: (1) educar a los niños en diversas destrezas y conocimientos académicos y cognoscitivos, los que se amplían con la edad, pasando de lo básico a lo más complejo; (2) educar a los niños

³ Ver, entre otros: Edmons, 1979; Reynolds y Creemens, 1989; Reynolds y Cuttance, 1989; Arancibia, 1992, 2000; Reynolds y otros, 1994; Brunner y Elacqua, 2003; Murillo, 2003.

en el desarrollo de habilidades personales y sociales para funcionar en la sociedad, el mundo del trabajo y la política; y (3) contribuir a la igualdad de oportunidades apoyando en particular a los alumnos de entornos socio-familiares más desfavorables para que puedan “doblarle la mano” a las condiciones adversas.

Medir eficacia o efectividad escolar no es por tanto una tarea trivial. Lo común es identificar una escuela efectiva recurriendo a indicadores referidos a la dimensión académica y cognitiva y dejando de lado las dimensiones de desarrollo personal y social. En la dimensión académica ha habido un desarrollo fuerte y técnicamente sofisticado de pruebas estandarizadas que miden aprendizajes logrados. Se opera bajo el supuesto que sin el dominio de las destrezas cognitivas básicas para la edad, es difícil el desarrollo de las habilidades sociales y personales y sin un adecuado desarrollo personal y social, a su vez, el aprendizaje cognitivo enfrenta dificultades o límites. En esta investigación, como se detalla más adelante, las escuelas efectivas fueron identificadas por la combinación de dos criterios: concentración de alumnos que provienen de hogares que viven en condiciones de pobreza y resultados de las escuelas en la dimensión cognitiva, concretamente los resultados de aprendizaje de sus alumnos en las pruebas SIMCE. La dimensión de desarrollo personal y social de los alumnos es una variable del estudio en la medida en que en cada caso de escuela se analiza la importancia que ella da y cómo aborda estos temas en su proyecto educativo y prácticas de trabajo.

Las investigaciones sobre eficacia escolar se centran en identificar los factores presentes en las unidades educativas (en la organización, en el aula y en el contexto) que hacen que una escuela sea eficaz. La particularidad de los estudios es que la atención recae no solo sobre los insumos y recursos con que cuenta la escuela, incluyendo las características de entrada de los estudiantes, sino que fundamentalmente sobre los procesos educativos: cómo la escuela organiza, aprovecha y se mueve con los insumos, responde a oportunidades y restricciones del entorno y logra los resultados que obtiene. De esta forma, la preocupación está puesta en lo que se ha denominado “la caja negra” del proceso educacional (Scheerens, 2000).

Es común distinguir y vincular dos planos en que ocurren los procesos, identificando factores de efectividad al nivel de la escuela como organización y al nivel de la sala de clase (interacción profesor-alumnos). ¿Cuáles

son los factores relevantes en estos dos niveles? Los cuadros 1 y 2 sintetizan factores relevados en el nivel de la escuela y en el nivel sala de clase por los estudios sobre escuelas efectivas.

CUADRO 1 Factores de efectividad escolar en el nivel escuela

- *Liderazgo con propósito* (firme y propositivo, activamente implicado, enterado de las necesidades de la unidad educativa, con capacidad de compartir poder con los docentes y con competencia profesional en particular en cuanto a enseñanza-aprendizaje)
- *Visión, objetivos y metas compartidas* (unidad de propósitos, enfoque de enseñanza compartido y consistente entre profesores y prácticas alineadas con propósitos y metas del establecimiento)
- *Concentración en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos*: alumnos (cada uno más que el grupo) son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, predominio de sanciones positivas sobre los castigos y el control, maximización del tiempo de aprendizaje, enseñanza intencional, planificada con objetivos explícitos y prácticas coherentes con estos
- *Implicación de los docentes* (involucrados en las orientaciones y planificación curricular del establecimiento y activos en trabajo colectivo de planificación, preparación y evaluación de prácticas en aula y resultados que se obtienen; oportunidades de desarrollo profesional docente en la escuela)
- *Claridad en derechos y responsabilidades de los agentes educacionales* (responsabilidad y control del trabajo, criterios acordados de selección y reemplazo de personal)
- *Clima positivo*. Ambiente agradable (profesores están a gusto y lo comunican) y favorable al aprendizaje (entorno ordenado y tranquilo, disciplina, normas sobre uso del tiempo)
- *Expectativas elevadas y exigencia a los docentes* (altas expectativas, reto profesional), con reforzamiento positivo
- *Supervisión/seguimiento al progreso de la unidad educativa* (evaluación regular a nivel institucional y de docentes y retroalimentación)
- *Involucramiento apropiado y productivo de las familias* en la escuela apoyando el proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Creemers (1994); Sammons, Hillman y Mortimore (1995); Reynolds y otros (1996), Scheerens y Bosker (1997); Sammons, Thomas y Mortimore (1997), Brunner y Elacqua (2003), Murillo (2003).

CUADRO 2

Factores que favorecen la enseñanza efectiva

Profesores efectivos: enseñan a todo el curso, presentan información de destrezas de modo claro y entretenido, priorizan la enseñanza en la resolución de tareas, tienen altas expectativas para los estudiantes, exigen, dan tareas para la casa, fomentan la creatividad y desafían intelectualmente a los alumnos, enseñan de modo relajado y se sienten confortables con los estudiantes.

Enseñanza estructurada y centrada en los alumnos: preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los alumnos, organización de los contenidos en unidades secuenciadas, uso de material de ejercicio que requiere respuestas creativas de los estudiantes, inclusión de actividades de estudio independiente, control regular del progreso de los estudiantes con retroalimentación inmediata. Atención reducida a pocos temas en cada sesión.

Cobertura del currículo: cobertura total priorizando los elementos centrales y básicos.

Clima en el aula: clima distendido, ordenado, alegre, afectuoso y respetuoso, sin interrupciones, altas expectativas, refuerzos positivos y estímulos para que los estudiantes se comprometan con la tarea. Máxima comunicación entre profesores y alumnos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sammons (2001), Scheerens y Bosker (1997) y Murillo (2003).

Son pocos los estudios de escuelas efectivas que se detienen en la jerarquía entre estos factores y sus vinculaciones o sinergias recíprocas. No es evidente, por ejemplo, si más de un factor implica siempre mayor efectividad, si la ausencia de alguno de ellos impide la efectividad de una escuela, o si las debilidades de uno se pueden contrapesar con las fortalezas de otro. Entre los autores que entregan evidencia en torno a la jerarquía de factores está Marzano (2000), quien en el nivel escuela destaca dos factores prioritarios: “oportunidad para aprender” y “metas desafiantes y retroalimentación efectiva”. El autor señala que los otros factores identificados contribuyen, pero solo hasta cierto punto, pues alcanzado este, mejoras adicionales no favorecen la efectividad. Agrega que el liderazgo directivo es una variable comprensiva (*overarching*) que necesariamente debe estar presente para construir una unidad educativa efectiva. El liderazgo afecta todas las otras variables, pero solo aporta a una escuela efectiva si el propósito que persigue es mejorar la enseñanza-aprendizaje y no otro. Pudiera

pensarse que “oportunidad para aprender” refiere más al aula que a la gestión. No es así y refiere a las directrices que al respecto entrega la unidad educativa.

Slavin (1996) desarrolla detalladamente el tema de la enseñanza efectiva. Para él los aspectos o dimensiones que hacen de una clase una instancia efectiva de aprendizaje son: *Calidad* (la instrucción es de calidad alta cuando hace sentido al alumno, le interesa, le es fácil recordar y aplicar y relacionar con su vida cotidiana); *Adecuación* (habilidad del profesor para asegurar que todos los alumnos están preparados para aprender una materia); *Incentivo* (grado en que el profesor asegura que los alumnos estén motivados para trabajar en las actividades que se les exigen y para aprender); y *Tiempo* (el profesor da tiempo suficiente a los alumnos para aprender el material que está siendo enseñado). Para el autor, las cuatro dimensiones se entrecruzan y determinan entre sí y cada una debe ser adecuada para que la enseñanza sea efectiva.

El tema de la jerarquía y vínculos recíprocos entre los factores de efectividad fue foco de preocupación en esta investigación. En particular interesó profundizar en la interacción entre los factores de efectividad de la escuela como organización y el nivel sala de sala de clase o aula.

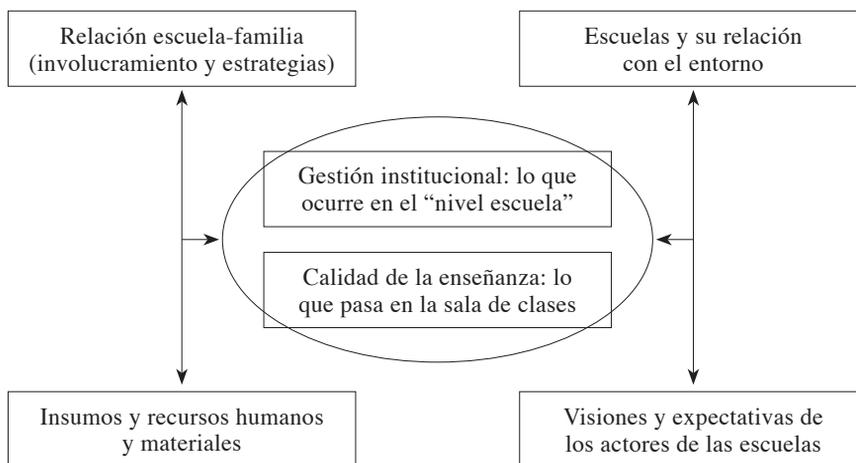
2.1.2 Mejora de la escuela o cambio educativo

Los estudios sobre escuelas efectivas entregan escasa evidencia sobre cómo una escuela con resultados deficientes logra avances y cómo los mantiene o mejora en el tiempo y por qué a veces los pierde. Respuestas a estas preguntas se encuentran en el área de estudio del cambio y la mejora escolar. En los últimos años, este campo de estudio se ha retroalimentado con el de escuelas efectivas (Stoll y Fink, 1996; Teddlie y Reynolds, 2000; Murillo, 2003). El tema del cambio educativo se ha enfocado en dos planos: de un lado, la evaluación de políticas, reformas y programas en cuanto a su impacto en las escuelas y el aprendizaje de los estudiantes; y de otro, el análisis de procesos de mejora que han experimentado escuelas específicas y los factores, internos y externos a ellas, que facilitan o dificultan este proceso. No basta cambiar las estructuras e insumos del trabajo escolar sino que es necesario alterar las prácticas de trabajo e interacción social que tienen lugar en la escuela; la forma en que estudian, profesores, directivos, apoderados entienden, asumen y desempeñan

sus funciones y entienden y significan la mejora. Es en este sentido que el cambio debe ser asumido y ser liderado por la propia escuela, ella debe compartir el significado del cambio (Fullan 1982, 1991, 2000). Los cambios en las escuelas son eficaces solo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo de una escuela (Hopkins y Lagerweij, 1997; Hargreaves y otros, 1998; Stoll y Fink, 1999; McLaughlin, 1990; Murillo, 2003).

Apoyados por estos elementos teórico-analíticos, la investigación se estructuró en torno a seis dimensiones centrales según se grafica en el gráfico 1. Estas dimensiones fueron nuestra “carta de navegación” para analizar la experiencia particular de cada una de las escuelas estudiadas.

GRÁFICO 1
¿Qué es lo que se observó en las escuelas?



Fuente: Elaboración propia.

Los procesos que ocurren en la escuela como organización y aquellos que tienen lugar en la sala de clases constituyen el centro del estudio. Los primeros, que en el texto se agrupan bajo el título de “**gestión institucional**”, aluden al “conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución

ción de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa” (Pozner, 1995)⁴. Incluye variables tales como liderazgo directivo, manejo del orden y disciplina, trabajo colaborativo de planificación entre docentes, coordinación y evaluación, administración y gestión de recursos, metas institucionales de la escuela y su puesta en práctica, acciones de desarrollo profesional docente estimuladas por la escuela, clima organizacional que impera en la escuela, entre otras.

Los segundos, que acá agrupamos bajo el concepto de “**enseñanza efectiva**”, refieren a las características que asume la interacción profesor-alumno al interior del aula. Comprende variables como las estrategias metodológicas que usan los profesores, el cuidado que tienen en preparar sus clases, la atención que logran captar en los alumnos, el manejo y nivel de disciplina en la clase, la forma en que manejan las diferencias entre alumnos en cuanto a nivel y ritmo de aprendizaje, el ambiente didáctico y afectivo que logra el profesor, etc.

Adicionalmente, se incluyen como áreas de indagación (1) la relación escuela-familia en cuanto a las estrategias que tiene la escuela para involucrar a las familias y los resultados que esto tiene; (2) las “visiones y expectativas de los actores”, dimensión subjetiva que incluye las percepciones de profesores sobre los alumnos y sus familias y de la familia sobre la escuela y los profesores; (3) los insumos (recursos humanos y materiales) con que cuenta la escuela; y (4) los factores del entorno (de un lado, el contexto en que se ubica la escuela, y de otro, los apoyos que recibe, sea este ministerial o privado) que influyen sobre su organización, funcionamiento y resultados.

Son las relaciones y la dinámica entre estas distintas dimensiones y variables que las constituyen las que entregarán las claves para entender los resultados de aprendizaje que obtienen las escuelas y los movimientos de mejora y deterioro a los cuales están sujetos dichos resultados.

Antes de avanzar es relevante plantear algunos comentarios sobre tres de las dimensiones de análisis que consideró el estudio.

⁴ La gestión institucional es mucho más que la gestión administrativa y económica, que es como en el medio chileno se suele entender el término gestión escolar.

- La relación escuelas-padres y apoderados es mencionada en la literatura sobre efectividad escolar como “involucramiento apropiado y productivo de las familias”, reconociendo que existe mucha heterogeneidad en cuanto al tipo de involucramiento de los padres⁵ y como indica Epstein (2001) *“ningún tópico sobre mejoramiento de la escuela ha generado más retórica que el involucramiento de los padres”*.
- La dimensión de visiones y expectativas de los actores se plantea en la literatura como “expectativas elevadas y exigencia a los docentes”. En el estudio esta dimensión refiere a las expectativas que directivos y profesores tienen sobre el potencial de aprendizaje de los alumnos. Definida de esta forma es una dimensión poco presente en los estudios en países desarrollados, pero que aparece como relevante en América Latina cuando estudios cualitativos y encuestas reiteradamente muestran que una proporción significativa de los docentes adjudican los deficientes resultados de aprendizaje de sus alumnos a características de su familia y entorno social.
- La relación escuela-entorno es una dimensión poco trabajada en la literatura sobre escuela efectiva y presente secundariamente en la literatura sobre cambio educativo y mejora de la escuela. Cada escuela es parte de un entorno local, regional y nacional y se ven influidas constantemente por situaciones cambiantes, positivas y negativas en esos entornos: desde las oportunidades que ofrece la política educacional y los cambios que se esfuerza por introducir, hasta modificaciones en el hábitat que rodea la escuela (nuevos desarrollos, nuevos habitantes, tendencias demográficas, competencia de otras escuelas, nuevas actividades económicas o estancamiento de las que hay, oportunidades de empleo para las mujeres, etc.). Las variables principales que se han identificado para este estudio dicen relación a cambios demográficos y socioeconómicos en el entorno, la “competencia” por alumnos con otras escuelas, la influencia de la política educacional y la disponibilidad de instancias de asesoría técnica.

⁵ Martiniello (1999) distingue cuatro tipos de participación de los padres: en la crianza y socialización del niño; como agente educativo complementario a la escuela; como agente de apoyo instrumental a la escuela; y como agente que tiene poder de decisión en la escuela.

La investigación, como se señaló en la introducción, se planteó como un estudio de casos de escuelas en sectores de pobreza. Se trata de construir para casos específicos de escuelas una interpretación de por qué son efectivas, distinguiéndolas de las que no lo son y cuando han pasado de bajos a altos resultados, respondiendo preguntas acerca de cómo lo hicieron y los factores que gatillaron y facilitaron este paso; cuando experimentaron caídas significativas, la mirada se centra en los elementos que contribuyeron a la no permanencia de sus buenos resultados.

2.2. Diseño metodológico

El estudio adoptó un enfoque cualitativo de casos de escuelas. Estas fueron estudiadas rigurosa y detalladamente con instrumentos algunos estructurados y estandarizados y otros semiestructurados. El estudio trianguló información sobre casos de escuelas que han obtenido durante la década del 90 y hasta 2002 distintos resultados académicos y distintas trayectorias para alcanzar sus actuales resultados. Se consideraron escuelas en las siguientes situaciones, que en el texto se denominan *tipos* de escuela:

- Escuelas hoy efectivas
- Escuelas hoy efectivas que antes no lo eran (“mejoraron”), y que corresponden a un subconjunto de las anteriores
- Escuelas “críticas” de bajo rendimiento estable
- Escuelas con buenos resultados en el pasado, que hoy ya no los tienen (experimentaron un “deterioro”).

En el caso de las escuelas de bajo rendimiento estable se sistematizó evidencia disponible en otros estudios en torno a las características y la realidad de este tipo de escuelas, que pese a apoyos públicos y a veces privados dirigidos a mejorar su situación, no han logrado dar un salto en materia de resultados⁶. Los otros tres tipos de escuelas se abordaron por

⁶ En Chile existen variados estudios que se han introducido en la realidad de este tipo de escuelas. Algunos de estos estudios son: Cardemil, C. y Román, M. (2001); Arancibia, V. (1998); Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores (2000). Junto con esta revisión, se aprovechó la participación paralela de los autores de este estudio en una consultoría dirigida a sistematizar el trabajo que durante un año y medio estaban realizando siete instituciones expertas en asesoría educacional a escuelas de muy bajo rendimiento en la Región

medio de estudios de caso. Las escuelas hoy efectivas y el subconjunto de las que antes no lo eran y por tanto mejoraron se estudiaron en el año 2002 en un estudio conjunto de estos autores con UNICEF. Las escuelas con buenos resultados en el pasado que hoy ya no los tienen se estudiaron en el año 2003 con el apoyo y patrocinio de Fondo de Investigaciones Educativas de PREAL siguiendo una metodología similar a la del estudio UNICEF.

2.2.1. Selección de las escuelas

Dos criterios orientaron la selección de los casos de escuelas de cada tipo: ser escuelas que atienden a un estudiantado en condiciones de pobreza y el nivel y trayectoria de sus puntajes SIMCE en la década de 1990.

- *Escuelas en sectores de pobreza*

Las escuelas estudiadas trabajan mayoritariamente con alumnos del segmento más pobre del país. Para operacionalizar esta característica se ha utilizado una clasificación de escuelas del Ministerio de Educación en grupos socioeconómicos comparables, que considera cinco grupos y en donde los grupos 1 y 2 representan a escuelas que trabajan con alumnos de los segmentos más pobres de la población. Los indicadores tras esta clasificación son los siguientes: años de estudio promedio del padre y de la madre, ingreso familiar e índice de vulnerabilidad escolar. Según la información entregada por el Ministerio, las escuelas de los grupos 1 y 2 atienden a cerca del 40% de la matrícula total en 8° básico, correspondiendo cerca del 8% al grupo 1 y el resto al grupo 2 (MINEDUC, 2001)⁷.

Metropolitana de Santiago visitando doce de las escuelas atendidas y entrevistando a los expertos trabajando en ellas sobre su realidad y los factores y procesos que las afectan (PNUD, 2003).

⁷ Esta clasificación se construye a partir de información sobre la encuesta a apoderados que se aplica paralelo a cada prueba SIMCE y el índice de vulnerabilidad social de la JUNAEB. La asignación de una escuela a un grupo puede variar entre dos fechas en función de dos factores: un cambio en la composición social del alumnado de la escuela; y/o cambios en la distribución y relación entre los indicadores considerados de una fecha a otra. En el estudio UNICEF y el de PREAL se consideró la clasificación en grupos socioeconómicos correspondiente a alumnos de 8° básico en el año 2000.

- *Resultados de aprendizaje de las escuelas*

Como se adelantó antes, los resultados escolares de las escuelas estudiadas se operacionalizaron en base a un criterio específico que refiere a los resultados académicos o cognitivos que obtienen las escuelas y no de otras dimensiones asociadas al desarrollo de la personalidad y de habilidades sociales de los estudiantes. El indicador concreto utilizado fueron los resultados de las escuelas en la Prueba SIMCE, considerando el promedio de las pruebas en lenguaje y matemáticas. La información SIMCE considerada corresponde a las pruebas de 4° y 8° básico en la década del 90, lo que permite conocer la trayectoria SIMCE de cada escuela. A continuación se describe la operacionalización de “escuela efectiva”, “escuela que mejoró su puntaje” y “escuela que lo deterioró”.

– **Escuela efectiva:** Corresponden a escuelas pertenecientes a los grupos socioeconómicos 1 y 2, que en el año 2000 (SIMCE de 8° básico) se ubicaron en el 25% de los mejores puntajes del país, tanto en lenguaje como en matemáticas; y que en 1996, 1997 y 1999 tuvieron puntajes superiores al promedio nacional SIMCE del año. En Chile, para una escuela con alumnos de los grupos socioeconómicos 1 y 2 obtener puntajes SIMCE sobre el promedio nacional es un logro que por sí mismo las pone muy por sobre los puntajes de SIMCE de su grupo comparable. De hecho, el universo de las escuelas efectivas así delimitadas era de 28 establecimientos (el 1% del total de escuelas de los grupos socioeconómicos 1 y 2 del país). De este universo se seleccionaron 14 de manera tal de asegurar que hubiesen escuelas urbanas y rurales, pequeñas y de gran tamaño, administradas por municipios y por agentes particulares, y localizadas en distintas regiones del país.

– **Escuela que mejoró sus resultados académicos:** Un subconjunto de las escuelas efectivas, 8 de las 14, pasaron de muy bajos puntajes SIMCE al inicio de la década de 1990 a puntajes altos en la segunda mitad de la década. Estas son las escuelas que en el estudio se identifican como escuelas que mejoraron sus resultados. Se trata de escuelas urbanas y rurales, de distinto tamaño y dependencia administrativa y localizada en distintas regiones del país.

– **Escuela que deterioró sus resultados académicos:** Para calificar las escuelas en sectores pobres con “buenos resultados educativos” se estudió

la distribución de los puntajes SIMCE de 4° y 8° básico de los años 1996, 1997 y 1999 (promedio lenguaje y matemáticas). Posteriormente se buscó entre ellas a las que experimentaron un deterioro de sus resultados SIMCE en los años 2000 y 2002. Se seleccionaron escuelas que en 1996, 1997 o 1999 tuvieron puntajes SIMCE dentro del 50% superior y que en las mediciones del 2000 y 2002 quedaron en el 33% inferior de la distribución nacional de puntajes SIMCE. Se identificó así un universo de 26 escuelas. De estas se escogieron 8, considerando las de mayor matrícula y asegurando cierta dispersión geográfica y localización urbano-rural. Todas las escuelas del universo eran municipales.

2.2.2. Instrumentos y trabajo de campo en los estudios

En cada escuela seleccionada se realizó un trabajo empírico riguroso y detallado. Cada escuela estuvo a cargo de una pareja de investigadores, integrada por un(a) profesional del área de la psicología educacional o educadora y otro(a) del área de la sociología. El equipo fue capacitado en cuanto al sentido del trabajo y la forma de aproximarse a la escuela y al interior de ella a directivos y docentes y en cada uno de los temas o dimensiones de análisis.

La pareja de profesionales permaneció en cada establecimiento los días necesarios para lograr una explicación y comprensión fundamentada de la situación actual de la escuela en cuanto a aprendizajes logrados y los factores y procesos tras sus resultados actuales y trayectoria de los mismos en la década de los 90. En la práctica, la duración de la estadía en cada escuela fue de tres días completos⁸.

La metodología utilizada para reunir información sobre las escuelas y para comprender sus resultados de aprendizaje, fue eminentemente cualitativa y abierta. Los observadores contaron con varias pautas o guías para el trabajo en terreno. Estas pautas o guías, como se muestra en la siguiente

⁸ La experiencia obtenida en el estudio UNICEF mostró que en ese lapso una pareja de investigadores debidamente entrenados puede recopilar la información solicitada con suficiente profundidad y triangular las opiniones de la mayoría de los actores relevantes ligados a las escuelas con respecto a los factores que inciden en sus resultados. En este estudio se planteó una permanencia de 3-4 días en cada escuela y el trabajo se pudo realizar en todos los casos en 3 días. El apoyo y la buena acogida general de parte de las escuelas fue un factor central que hizo posible un trabajo eficiente y concentrado en cada una de las escuelas.

tabla, pueden agruparse en tres categorías: i) instancias centradas en las características de la escuela y su funcionamiento, ii) instancias complementarias de información para este “nivel escuela” y iii) instancias que se centraron en la observación de clases.

CUADRO 3

Pautas e instrumentos aplicados para el análisis de casos

1. Entrevistas individuales y colectivas a nivel de escuela

- a) Pauta de entrevista para director y equipo directivo
- b) Pauta de entrevista grupal a profesores
- c) Pauta de entrevista grupal a alumnos
- d) Pauta de entrevista a padres y apoderados
- e) Pauta de entrevista a integrante de centro de alumnos, si lo hay

2. Instancias complementarias de recolección de información a nivel de escuela

- f) Pauta de registro de aspectos manifiestos del establecimiento (infraestructura, equipamiento, disciplina y clima en recreos, cumplimiento de horario, etc.)
- g) Conversaciones y observaciones informales con alumnos, profesores, administrativos y directivos, todas las veces que sea posible
- h) Recopilación de documentos claves del establecimiento (PEI, reglamentos)
- i) En lo posible, asistencia y observación en reuniones y grupos de trabajo

3. Aula o sala de clase

- j) Observación de contenidos, secuencia, tiempo, ambiente didáctico y manejo grupal, apoyo al desarrollo afectivo y social así como cognitivo y verbal
- k) Entrevista postclase observada sobre la misma con profesor/a
- l) Entrevista grupal postclase sobre la misma con alumnos
- m) Revisión libro de clases: contenidos tratados a lo largo del año*

*Solo estudio UNICEF.

Como se puede apreciar, se trata de una batería amplia de pautas de entrevista y de observación de la escuela y de prácticas en aula. Las entrevistas al nivel de la escuela estuvieron dirigidas a conocer su situación actual en variables claves (de resultados y procesos) que se han asociado a

buenos aprendizajes, características de los insumos y del entorno, cambios en estas variables que han tenido lugar en los últimos años y las situaciones y procesos que llevaron a estos cambios. Todos los instrumentos elaborados, con excepción de la pauta de observación de aula, eran semiestructurados en el sentido que pedían indagar sobre distintos temas que constituían el foco de atención del estudio.

En cuanto a la observación de clases en cada escuela se optó por observar 90 minutos en lenguaje y 90 minutos en matemáticas. En el estudio UNICEF se observaron cursos de 2° y 7° básico y en el estudio PREAL un 5° básico (curso que el año 2002 había rendido SIMCE de cuarto básico) y en un 8° básico (curso que en 1999 estaba en 4° básico y rindió la prueba SIMCE de esta fecha). La pauta aplicada indagó y ayudó a sistematizar el ambiente educativo en que se desenvuelve la clase y las características de la interacción del profesor con los niños⁹. Se trata de un instrumento unifactorial, constituido por 31 ítemes, agrupados conceptualmente en tres áreas: (a) ambiente didáctico y manejo grupal; (b) apoyo al desarrollo cognitivo y verbal; y (c) apoyo al desarrollo afectivo y social¹⁰. A esta pauta se agregó un instrumento de registro de algunos aspectos específicos relativos al inicio y cierre de la clase, uso de materiales, disposición de los alumnos en la sala, participación de los alumnos en clase, características de la sala. Además, se conversó con los profesores y un grupo de alumnos con posterioridad a la clase observada.

2.2.3. Procesamiento y análisis de la información

Una vez finalizado el trabajo de campo, cada pareja de profesionales encargados de una escuela redactó un “informe de impresiones” sobre la

⁹ Para mayores detalles ver Seguel y otros (1999). La pauta se validó y testeó en cuanto a sus bondades sicométricas con alumnos de 1° y 2° básico de escuelas municipales y particulares subvencionadas, a quienes además se les aplicó una prueba de lectoescritura y otra de matemáticas. Dos de las autoras de esta pauta colaboraron en la capacitación para la aplicación y uso de esta pauta estandarizada.

¹⁰ A modo de ejemplo, en la primera área se incluyen indicadores tales como: “Mantiene al curso involucrado en las tareas”, “Supervisa y está atento a las necesidades de ayuda de los niños” o “Impone disciplina mediante el uso de refuerzo positivo”; en la segunda área aparecen indicadores tales como: “La tonalidad afectiva del profesor es generalmente positiva”, “Favorece el respeto mutuo” o “Se refiere a los alumnos por el nombre de pila”. Indicadores del tercer área son: “Da respuesta a las preguntas o peticiones de los niños” y “Utiliza los errores como oportunidad de aprendizaje” o “Favorece que los niños describan, comparen, asocien o inferan”.

escuela, la forma en que los recibieron, las facilidades y dificultades que hubo para realizar el trabajo. Posteriormente, la información recogida en cada escuela se trasladó a una matriz cualitativa de vaciado elaborada para este fin. Como paso siguiente se elaboró una monografía por escuela que relata su situación actual y entrega una interpretación fundamentada sobre lo que estuvo detrás de sus resultados presentes y su mejora y deterioro respecto al período anterior. Estas monografías fueron revisadas detalladamente por el equipo responsable del estudio y sometidas al juicio de algunos expertos. Dicha revisión centró la mirada en la coherencia interna de cada caso y en la sustentación empírica de las hipótesis levantadas. Posteriormente, se realizó un análisis transversal y comparativo de las 14 escuelas efectivas (estudio UNICEF) entre sí y con las escuelas que decaen (estudio PREAL) y de estas internamente, concluyendo sobre factores comunes y diferenciadores. Esto además fue puesto en relación con la evidencia acumulada en torno a la realidad de las escuelas críticas (resultados bajos que no han logrado mejorar pese a distintos apoyos).

El análisis de similitud/diferencia de las escuelas de la muestra y la comparación de los resultados entre los 4 tipos de escuela en las seis dimensiones señaladas en el gráfico 3 al inicio de este capítulo –gestión institucional, sala de clase, escuela y familia, visiones y expectativas de los actores, insumos y recursos humanos, y escuela y su entorno– permitió identificar, vincular y jerarquizar los factores de efectividad y ponderar los factores de mejoramiento y los elementos que inciden en el deterioro de los resultados de aprendizaje de escuelas en sectores de pobreza. Se realizó un análisis comparativo de las 14 escuelas UNICEF entre sí y con las escuelas PREAL y de estas internamente, concluyendo sobre factores comunes y diferenciadores, y con la evidencia en torno a la realidad de las escuelas críticas (resultados bajos que no han logrado mejorar pese a distintos apoyos)¹¹.

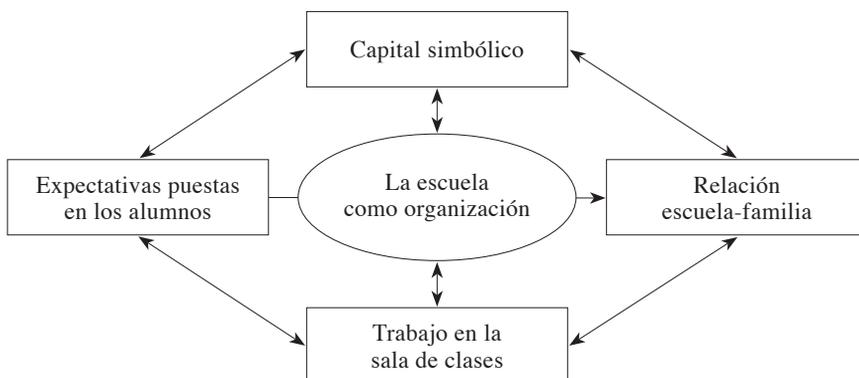
¹¹ En relación con la caracterización de escuelas críticas o de bajo rendimiento se hizo una revisión de varios estudios (que ya se mencionaron) y de otro lado se aprovechó la participación paralela de los autores de este estudio en una consultoría dirigida a sistematizar el trabajo que durante un año y medio estaban realizando siete instituciones expertas en asesoría educacional a escuelas de muy bajo rendimiento en la Región Metropolitana de Santiago visitando doce de las escuelas atendidas y entrevistando a los expertos trabajando en ellas sobre su realidad y los factores y procesos que las afectan.

Los resultados obtenidos se sintetizan en las dos secciones siguientes. La sección 3 hace un análisis comparativo de las características organizacionales y las prácticas de los profesores en el aula en las escuelas en el momento en que estas fueron estudiadas, comparación que permite identificar y jerarquizar los factores de efectividad escolar. La sección IV se detiene y concluye sobre los factores y procesos que desafiaron los buenos resultados de las escuelas del estudio PREAL así como los factores y procesos que estuvieron detrás del movimiento de mejora de los resultados académicos en una parte de las escuelas efectivas.

3. RESULTADOS: CLAVES DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR

Esta sección se detiene en los principales resultados que arroja la investigación en lo que concierne a las claves de efectividad de las escuelas estudiadas y la jerarquía en que dichas claves se presentan. Se realiza un análisis que compara las realidades de tres tipos de escuela en la actualidad (momento del estudio): i) efectivas, ii) otras que han experimentado un descenso en sus resultados y iii) otras de bajo rendimiento. Los resultados sobre la realidad de las escuelas de cada tipo se ordenan en función de cinco grandes áreas o dimensiones analíticas que se grafican en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 2
Dimensiones analíticas claves en la efectividad



Elaboración propia

Estas áreas representan un reagrupamiento de las dimensiones del estudio que se definieron en el gráfico 1. Representan las áreas o dimensiones que resaltaron como hallazgos centrales en el estudio UNICEF. Las diferencias con las dimensiones señaladas en el gráfico 1 son dos. Primero, la dimensión que se denomina “capital simbólico” estaba originalmente subsumida en gestión institucional (escuela como organización). Incluye variables como el clima escolar (relaciones interpersonales), el compromiso y rigor con que se realizan las actividades y la identidad de la escuela. Es una dimensión que opera en el plano subjetivo (actitudes, percepciones, imágenes y valoraciones) y se expresa en actividades, conductas y símbolos que se llevan a cabo o trabajan en la escuela. Segundo, la dimensión entorno no apareció como clave de efectividad en el estudio UNICEF.

A continuación se describe cómo es la realidad de las escuelas de cada tipo definido en cada una de estas áreas y cuál es la relación entre ellas¹².

3.1. Escuelas efectivas en sectores de pobreza: claves de sus buenos resultados académicos¹³

En primer lugar, los resultados de estas escuelas no se explican por rasgos “duros”, difíciles de modificar por las mismas escuelas y/o fáciles de observar desde el exterior. Las 14 escuelas son diversas en cuanto a su localización urbano o rural y regional, muestran condiciones variadas de infraestructura y equipamiento, matrículas entre 60 y 1.300 alumnos, cursos de entre 8 y 45 alumnos por sala, docentes cuya distribución por edad y estudios, títulos y horas contratadas son similares al conjunto de los docentes en escuelas básicas del país. En cuanto a la distribución por sexo de los profesores, las escuelas efectivas muestran una proporción algo superior de mujeres si se compara con el promedio nacional (79 frente a 74%). Las tasas de abandono y repitencia son algo más bajas que el promedio nacional y la de aprobación es levemente más alta (96 frente a 93%). En

¹² Dada la extensión de este artículo, ha sido muy difícil graficar y apoyar el análisis con un número mayor de citas. Se invita a revisar en más detalle cada uno de los estudios de caso en la página de PREAL (www.preal.org).

¹³ Esta sección sigue en algunas partes textualmente los capítulos IV y V del libro de Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004). Los autores agradecen a UNICEF la autorización de aportar con los resultados de su estudio a la presente investigación.

términos generales, estas escuelas con buenos resultados no se distancian de la media nacional en cuanto a sus características básicas.

Otro factor que con frecuencia se esgrime como explicativo del buen rendimiento de la escuela es la exclusión de alumnos con desventajas académicas. Si así fuera, las escuelas en su interior mostrarían una muy baja dispersión de resultados y no contarían con estudiantes de bajo logro. Por el contrario, la evidencia del estudio realizado en estas 14 escuelas indica que los puntajes de los niños se distribuyen de una forma que se aproxima a la curva normal, al igual que los puntajes del total del país y del conjunto de escuelas de vulnerabilidad equivalente a ellas, solo que —a diferencia de ambas— la distribución completa se encuentra desplazada hacia puntajes más altos. Congruente con estos resultados, en solo una de las 14 escuelas se detectaron ciertas señales de expulsión o exclusión de alumnos de bajo rendimiento¹⁴. La exclusión o expulsión de niños no es tampoco entonces un factor que explique sustantivamente los resultados.

¿A qué se deben entonces los buenos resultados de estas escuelas?

La efectividad de estas escuelas se debe a una “constelación de factores” que dependen o están bajo el control de la escuela. Las escuelas entienden esto y tratan de manejar esos factores intencionadamente. Estos factores aluden al polo positivo de las cinco áreas presentadas en el gráfico 2. Como se verá más adelante, ellos operan con eficacia cuando están presentes conjuntamente y se encuentran alineados en la unidad educativa, desde el nivel directivo hasta el aula y desde el aula hasta el nivel directivo.

En el corazón de las escuelas efectivas hay una **gestión escolar centrada en lo pedagógico**, que marca toda la labor del establecimiento, que dirige y asegura una constante preocupación de directivos y profesores por el aprendizaje de los estudiantes. Esta gestión se complementa y retroalimenta con un **buen trabajo de profesores en el aula**, trabajo que es apo-

¹⁴ Esta escuela tiene una alta demanda de matrícula y selecciona los postulantes según madurez y destrezas y, si corresponde, desempeño escolar previo. Una segunda escuela que tiene la particularidad de ser artística cultural, también con alta demanda de matrícula, selecciona según los talentos en esta área de los postulantes. Es posible que en las escuelas efectivas exista selección impulsada desde la familia en el sentido que apoderados con menor capital cultural (escolaridad de los padres) y menor preocupación por la educación del hijo no se acerque a estos establecimientos porque sabe que es difícil entrar y permanecer en ellas por sus altas exigencias. Este es un tema no abordado en el estudio.

yado por los pares y que cuenta con un fuerte respaldo directivo en el plano pedagógico, que da norte y apoya lo que sucede y se logra en el aula. El eje de este respaldo es técnico-pedagógico: la dirección facilita y aliviana las tareas administrativas que recaen sobre los profesores¹⁵ y se preocupa para que exista supervisión y apoyo al trabajo de aula de cada profesor.

Estas dos áreas suponen e interactúan con fuerza con las **expectativas** que tienen directivos y profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de los niños. Los equipos de estas escuelas creen en el potencial de sus alumnos y transmiten esas creencias (las hacen públicas) a los alumnos y son exigentes con ellos. Estas tres áreas, a su vez, interactúan con aspectos asociados al clima escolar, a la identidad de la escuela, y al compromiso y rigor con que se realizan las tareas. Esta área, que hemos llamado **capital simbólico**, refuerza la gestión efectiva y el trabajo efectivo en el aula.

Finalmente, en el área **relación escuela-familia** cada una de las escuelas efectivas tiene una postura explícita con respecto al rol que debe cumplir la familia en la escuela y actúan en consecuencia a esa apreciación. La postura específica varía entre las escuelas, pero cada una ha reflexionado el tema, tiene una idea concreta al respecto y desarrolla acciones coherentes con ella.

Algunas de las características anteriores no están presentes siempre, pero son frecuentes en los establecimientos estudiados. Además, cada escuela expresa u operacionaliza estas características de distinta manera, dependiendo de su historia, del medio en que se inserta y de las particularidades de los alumnos que reciben y sus familias.

3.1.1. Gestión centrada en lo pedagógico

Puede parecer extraño o poco creíble que una escuela no focalice su accionar en lo que finalmente define su función: educar. Sin embargo, muchos de los establecimientos de bajo rendimiento concentran sus esfuerzos en la “función social” de la escuela, alejando su atención de los temas de aprendizaje, de cómo hacer para que todos los niños aprendan más y mejor. La cita siguiente, proveniente de un estudio reciente sobre escuelas de

¹⁵ Algunos ejemplos: trabajo de fotocopia, actas de notas, escritura y reproducción de pruebas, impresión de circulares a apoderados, etc.

bajo rendimiento, revela esta actitud: *“no podemos esperar entregarles una buena educación a estos niños; lo que hay que hacer es protegerlos de los problemas sociales que están a la vuelta de la esquina y entregarles cariño que no reciben en su casa”* (profesores de una de las 66 escuelas definidas como críticas en la Región Metropolitana).

Las escuelas efectivas estudiadas, sin excepción, pese a trabajar en contextos de alta vulnerabilidad, no han dejado de privilegiar su función educativa, y lo más importante, han entendido que aquello es compatible con la idea de entregar además a los niños un espacio de protección y asistencia social. Una gestión centrada en lo pedagógico significa en el caso de estas escuelas principalmente:

- Que el aprendizaje de los niños es la principal preocupación de la escuela.
- Que esa preocupación no se orienta solo al cumplimiento del currículo y al desarrollo cognitivo, sino también a la formación integral (personal y social) de niños y jóvenes. Como se señala en una de las escuelas: *“nuestro objetivo final es contribuir a la formación de niños que tengan las habilidades indispensables para desempeñarse en el mundo, y eso no es solo desarrollo cognitivo”* (profesores).
- Existe un proyecto institucional compartido, metas concretas y priorizadas asociadas al aprendizaje de los niños, actualizadas permanentemente, que se monitorean y evalúan de manera constante¹⁶.

La gestión de estas escuelas se caracteriza además por poseer elementos como:

- **Liderazgos** que están al servicio de los objetivos pedagógicos, que llevan la batuta en los temas pedagógicos y alinean al equipo de profesores. Las escuelas efectivas cuentan con buenos líderes pedagógicos, que son percibidos como tales por la comunidad escolar. Este liderazgo reconocido y considerado como legítimo a veces se encuentra concen-

¹⁶ Como plantea un profesor de una de las escuelas: *“esto va para un lado y es imposible no sumarse. Hay que agarrar el ritmo de la escuela y seguir adelante”*.

trado en la persona del director, otras veces se distribuye entre el director y el jefe UTP (Unidad Técnica Pedagógica) o simplemente recae en algún profesor que es reconocido como el “maestro de maestros”. En algunas escuelas este liderazgo lo comparten el director con el sostenedor¹⁷.

- *Esfuerzos por **aprovechar eficientemente los recursos humanos y materiales de los que se dispone.*** Estas son escuelas que buscan y usan muy bien sus recursos humanos: aprovechan al máximo las potencialidades de los equipos con los que cuentan. Así, la asignación de los docentes a cursos y asignaturas, como a funciones y tareas complementarias al trabajo de aula, buscan una adecuación entre las características de los cursos y niños y las fortalezas y debilidades de los profesores. Esto implica que los directivos conocen a sus profesores, así como también las características particulares de los distintos cursos.

- ***Profesionalismo y rigurosidad en el plano pedagógico.*** Estas escuelas no dejan nada al azar. El proceso educativo se planifica y racionaliza. Se permite la innovación, pero no la improvisación. Las prácticas de gestión son coherentes con sus objetivos, se planifica eficazmente, se evalúa responsablemente el trabajo y se trabaja coordinadamente¹⁸. Al mismo tiempo, se entrega autonomía a los profesores para que decidan acerca de los medios más eficaces para enseñar a sus alumnos, evaluando y comparando resultados.

- *Trabajo por un buen cumplimiento de las **normas** y por el logro de un nivel de **disciplina** que no obstaculice el proceso educativo.* En estas escuelas sus distintos actores tienen claridad sobre cuáles son las normas que los rigen y conocen también cuáles son las sanciones asociadas a su incumplimiento. Ambiente tranquilo, orden y limpieza, puntualidad y

¹⁷ En todas las escuelas privadas estudiadas se da una fuerte sintonía entre el director y el sostenedor, con bastante presencia de este último en la vida de la escuela. Las escuelas municipales muestran realidades bastante disímiles. Sin embargo, en ninguna se plantea un conflicto o problema mayor con el DAEM o la Corporación Municipal.

¹⁸ En una de las escuelas, por ejemplo, los profesores señalan: “*hace ya varios años que venimos trabajando fuertemente en equipo. Nos organizamos por ciclo y compartimos nuestras metodologías. Hemos aprendido bastante de los colegas y eso al final se termina transmitiendo a los chicos*”.

cumplimiento de deberes de directivos, profesores y alumnos, son aspectos centrales y comunes.

• *Esfuerzo por entrenar a los niños en el logro de la calidad académica.*

En la mayoría de las escuelas hay una preocupación institucional para que los docentes preparen a los alumnos para rendir la prueba SIMCE, como por ejemplo, preparando y realizando ensayos generales, impulsando evaluaciones que apliquen el formato de preguntas SIMCE, intensificando el horario para realizar clases adicionales de reforzamiento en los cursos examinados. En una de las escuelas se señala: *“acá nos tomamos el SIMCE en serio. El director y los profesores publicitamos la prueba con carteles y motivamos a los alumnos a hacer un esfuerzo adicional. Además, hacemos cinco o seis simulacros de la prueba durante el año”*.

3.1.2. *Escuelas que cuentan con un “capital simbólico”*

Además de una gestión efectiva y centrada en lo propiamente pedagógico, las escuelas estudiadas poseen una “cultura escolar positiva”, una “mística institucional”, que contribuye al logro de sus buenos resultados. Este capital simbólico tiene las siguientes dimensiones relevantes:

- Un fuerte *sentido identitario*, que se traduce en el compromiso real de todos (directivos, profesores, alumnos) con la escuela. Quienes dan vida a la escuela tienen la “camiseta puesta”.
- Los equipos de estas escuelas entienden que el “capital simbólico” debe “cultivarse” y se esfuerzan por no perderlo, promoviendo instancias adicionales de conversación y relacionamiento entre los profesores, haciendo participar a los mismos en actividades en donde representen a la escuela, entregándoles funciones complementarias a la docencia, invitando a padres y apoderados, delegando responsabilidades a los estudiantes, etc.
- Un clima organizacional que facilita el trabajo. Hay una buena comunicación interna y existe un alto nivel de confianza entre los actores, lo que facilita un trabajo profesional riguroso y exigente. Como señala el supervisor de una de las escuelas: *“acá se funciona como una familia, muy unidos. No he sabido de peleas ni disputas internas, como en general se ve en otras escuelas”*.

3.1.3. Expectativas: escuelas cuyos directivos y profesores creen en sus alumnos

Las expectativas de directivos y profesores sobre el aprendizaje de los alumnos son una clave fundamental en el éxito de estas escuelas. Para ellos, las capacidades de los alumnos no están limitadas, pero sí sus oportunidades de aprender, las que deben ser potenciadas por todos los medios posibles. Estas escuelas creen que es posible entregar una educación de calidad, a pesar de las dificultades que el contexto en el que trabajan les impone. Interesante es que los equipos de estas escuelas no solo creen en las capacidades de sus alumnos sino que transmiten esas expectativas de futuro a niños y jóvenes, y en algunos casos a los apoderados. Los profesores traspasan y hacen pública su creencia. Es así como los alumnos de estas escuelas reiteradamente dicen que los directivos y profesores les inculcan que “pueden más”, que “deben superarse”, que “tienen talentos”, y “la importancia que tiene el esfuerzo personal y el sentido de responsabilidad para salir adelante”. La confianza ha sido traspasada a los alumnos: “nos han hecho darnos cuenta de que podemos ser profesionales si tenemos ganas de hacerlo” (alumno 8° básico).

3.1.4. Relación escuela-familia: una alianza que se construye

Ninguna de las escuelas estudiadas esquiva el tema de los padres y apoderados. Cada una lo asume y desarrolla acciones concretas para construir un vínculo con ellos. Estas acciones son disímiles entre las escuelas y expresan visiones distintas acerca de las familias y sus posibilidades para apoyar el proceso de aprendizaje de los hijos. Aun así, cada escuela tiene una postura compartida y argumenta por qué hace lo que hace con las familias. Las escuelas además entienden que el proceso de construir la alianza a la cual aspiran es lento y requiere de esfuerzos concretos que se adecuen a las posibilidades de la familia.

La gama de posibilidades dentro de esta realidad es bastante amplia, en parte porque las particularidades de cada entorno local exigen posturas y estrategias distintas¹⁹. Hay escuelas que solo exigen de los padres un

¹⁹ Así por ejemplo, fue posible detectar que la relación escuela-familia es más fluida, fácil y cercana en el mundo rural. En este medio, algunas escuelas son literalmente parte de la comunidad e incluso algunas fueron construidas con su aporte.

mínimo de responsabilidad para con sus hijos y basan su alianza en un compromiso básico de que la familia intentará no ir en contra de la educación que la escuela le está entregando a los niños. En el otro extremo, es posible encontrar escuelas que han incorporado a los padres de familia en la sala de clases, a través de sistemas de tutoría. Lo central es que, aun con estrategias muy distintas, todas las escuelas entienden que el tema de la familia y su participación en la educación de los hijos no pueden dejarse de lado.

3.1.5. La enseñanza y las prácticas en aula en las escuelas efectivas

Lo que ocurre en la sala de clases en las escuelas efectivas merece una atención más pronunciada, primero, porque los profesores logran ser efectivos en la sala y es relevante analizar el “cómo” lo hacen, con qué herramientas y con qué métodos; segundo, porque estas características ayudarán a establecer un *parámetro* que permite comparar lo que sucede en aulas de escuelas con otras trayectorias y resultados.

Los aspectos del trabajo de los profesores en la sala de clase que destacan en estas 14 escuelas son muchos. Estas se pueden sintetizar en 9 afirmaciones que se desarrollan más abajo. Prácticamente todas las escuelas efectivas comparten estas características, aunque ciertamente en medida variable y no necesariamente presentes en cada profesor y en cada sesión de clase. Lo que no puede olvidarse, pues determina fuertemente la calidad del trabajo pedagógico, es que estas “aulas efectivas” se encuentran dentro de un contexto en el que existen dispositivos institucionales que las estimulan y fortalecen constantemente. Eje central de estos dispositivos es el trabajo colectivo de docentes y la planificación coordinada de las clases. Se planifican acciones que luego se ejecutan en el aula, se revisan en conjunto problemas reales enfrentados por alguno de los colegas, se coordinan acciones sobre un mismo curso o una misma materia, e incluso, si es necesario, sobre un mismo alumno que está enfrentando dificultades. Se producen y comparten materiales didácticos (por ejemplo guías y pruebas). Se trata de instancias de estudio y reflexión que tienen un referente práctico aplicado, alejándose de conversaciones improductivas, meramente especulativas, solo sociales o burocráticas, presentes en otras escuelas. Este trabajo colaborativo marca el accionar de estas escuelas y se encuentra asociada a las características del trabajo en aula, que se describen a continuación.

(a) Orientación hacia aprendizajes relevantes: de la dispersión a las prioridades. Los docentes que trabajan en escuelas en sectores de pobreza deben enfrentar múltiples interferencias que distraen la atención de la escuela y de los profesores del aprendizaje. Los docentes de escuelas efectivas pese a dichas interferencias orientan inequívocamente su trabajo con los alumnos en el aula hacia la adquisición de aprendizajes, confiando que estos pueden aprender y que es de su responsabilidad (la de los maestros) poner en práctica metodologías de enseñanza que venzan o neutralicen los problemas.

(b) Adquisición de aprendizajes significativos: del conocimiento como cosa al conocimiento como saber. Los profesores estudiados saben que, para que los alumnos alcancen los objetivos del currículo nacional, ellos deben hacer un esfuerzo de conexión con la realidad particular, los aprendizajes previos y motivaciones personales de sus alumnos. Si quieren llegar a lo lejano, deben partir de lo cercano. Esta regla de la pedagogía impregna un conjunto de prácticas encaminadas en definitiva hacia la adquisición por los alumnos de aprendizajes significativos.

(c) Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje: de la confusión a la estructura. Los docentes de las escuelas estudiadas realizan un intenso y sistemático trabajo de planificación y preparación de clases, respaldados por los encargados de la gestión pedagógica en la unidad educativa y también por los pares. La utilidad de dicha planificación se pone a prueba cotidianamente en cada clase lectiva. Por esto, las clases de estos profesores son procesos de enseñanza-aprendizaje fuertemente estructurados. Casi con independencia del tipo de metodologías que empleen en uno u otro caso particular, los maestros procuran la presencia de un conjunto básico de elementos que son en definitiva los parámetros de esa estructura:

(d) Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos: del alumno promedio al alumno real. Más allá de los criterios de estructuración mencionados, en esta investigación no se encontró un patrón único referido a las prácticas de enseñanza de los profesores. Muy por el contrario, es posible afirmar que uno de los hallazgos más fuertes del estudio es la existencia de una heterogeneidad de tipos de prácticas pedagógicas, expresadas en gran diversidad de metodologías de trabajo en aula. Aunque unas pocas escuelas definían institucionalmente un sello pedagógico y algunos

profesores mostraron poca variedad metodológica, lo claramente dominante fue la diversidad entre docentes, entre grados y aun al interior de una misma clase.

(e) Constante supervisión y retroalimentación a los alumnos: de la distancia a la comunicación. Los docentes intentan mantener una relación constante de comunicación con sus alumnos, de forma que estos perciban que están siendo efectivamente acompañados por el profesor. Por ello, los maestros demuestran mucha capacidad y gastan muchas energías en “conducir” la clase. Los alumnos son evaluados y retroalimentados constantemente, por sus preguntas, exposiciones, intervenciones, trabajos, etc. Si el profesor está exponiendo, se mantiene abierto a las preguntas, alerta al grado de atención e interés que está logrando en sus alumnos, de forma que estos no perciben al maestro como reproduciendo rígidamente un libreto; en efecto, generalmente el docente pregunta, atiende las dudas y elabora a partir de estas incidencias. Si ha organizado a los alumnos para realizar un trabajo en grupo, el docente supervisa constantemente y se preocupa de involucrar a todos los estudiantes en la tarea. La clave está en que, ya sea interrogando o retroalimentando a sus alumnos, el docente los mantiene involucrados en la actividad conjunta.

(f) Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido: de “matar el tiempo” a “el tiempo es oro”. Una de las características más constantes de las escuelas estudiadas es su gran valoración del tiempo, expresada en un alto aprovechamiento de las horas lectivas. Esta valoración del tiempo es antes que nada una característica institucional: en estas escuelas existe poco ausentismo laboral, se suspenden pocas clases y cuando un profesor se ausenta, deja guías y actividades planificadas las que son ejecutadas por un profesor reemplazante. Adicionalmente, como se señaló antes, en muchas de ellas se procura liberar al profesor de tareas administrativas que le distraigan o le hagan perder mucho tiempo de sus clases. Coherente con esta valoración del tiempo, la mayoría de los profesores hacen un uso intensivo de las horas lectivas.

(g) Alto sentido del rigor y prácticas consistentes: del ritual al trabajo. Los docentes estudiados hacen que sus alumnos obtengan buenos logros probablemente porque ellos mismos tienen para sí un alto sentido del logro; promueven la excelencia entre sus estudiantes, porque ellos se orien-

tan hacia la excelencia; son exigentes con sus alumnos y también consigo mismos. Esto se expresa en aspectos que son previos a la clase, como el constante perfeccionamiento y estudio de los maestros, y la buena planificación y permanente evaluación del trabajo pedagógico. Pero también se materializa en aspectos sutiles y poco visibles de las clases, que sin embargo hacen una gran diferencia en cuanto a la efectividad de las prácticas de enseñanza. Los docentes, por ejemplo están dispuestos y son flexibles a asumir una nueva metodología siempre que esta demuestra ser efectiva para esos objetivos para esos alumnos. En diferentes circunstancias, los docentes hacen preguntas a los alumnos, como en casi todas las escuelas, pero luego se les da tiempo para elaborar su respuesta, se está abierto a discutir en serio sus ideas y se corrige asertivamente los errores cometidos. Si se dan tareas, estas son más que pura ejercitación mecánica, luego son revisadas y trabajadas en clases, y los errores cometidos dan pie para reforzar las materias. Prácticamente sobre cualquier metodología de clases se podría identificar esos pequeños elementos clave que distinguen al trabajo bien hecho.

(h) Buena relación profesor-alumno: del autoritarismo a la autoridad pedagógica. La autoridad pedagógica es intrínseca a la relación profesor/alumno, sin embargo, en la visión tradicional de la escuela los profesores gozan de esta autoridad a todo evento, por el solo acto institucional de certificación. Sin embargo, estos maestros parecen hacer reposar su autoridad pedagógica en la calidad de su trabajo y en su condición de efectivos mediadores entre sus alumnos y el saber. Es esta autoridad investida, pero reforzada por la práctica, la que sus estudiantes parecen reconocer: estos docentes son muy respetados por sus alumnos y, al mismo tiempo, tienen generalmente relaciones afectuosas y de mucha confianza con ellos.

(i) Materiales didácticos con sentido formativo: de la motivación al aprendizaje. Se podría decir que el uso de materiales didácticos ocupa en general un lugar importante en la pedagogía de estos docentes. En la mayoría de las clases analizadas los docentes utilizan una amplia gama de recursos didácticos: textos de estudio, libros, computadoras, materiales didácticos, juegos, videos, etc. Un lugar especial lo ocupan las guías de aprendizaje, también muy generalizadas en estas escuelas. Muchos docentes ocupan materiales de la vida cotidiana que reciclan e insertan en actividades formativas.

3.1.6. En síntesis...

El estudio indica que las escuelas en sectores de pobreza sí pueden funcionar de modo efectivo y que las claves de ello no son muy diferentes a lo que indican los estudios sobre escuelas efectivas en otros países. Lo que estas escuelas tienen es una buena gestión institucional centrada en lo pedagógico, donde el alumno y sus necesidades concretas están en la base del proceso de aprendizaje en el aula, lo que es incentivado y apoyado por la unidad educativa. Ninguna de las escuelas ni de los profesores observados en el aula realizan cosas extraordinarias; hacen bien, con responsabilidad y rigor, lo que se espera de ellos; y creen en el potencial de aprendizaje de los niños de hogares en condiciones de pobreza y se responsabilizan por ellos. Están convencidos que la escuela hace una diferencia y que ellos son los responsables.

Los factores que hacen a estas 14 escuelas efectivas son distintos si se compara caso a caso. Los elementos que aquí se han expuesto (centro en lo pedagógico, calidad del trabajo en aula, capital simbólico, expectativas, y alianza escuela familia) esconden una heterogeneidad interna importante. Como se dijo, ninguna deja de focalizar su accionar en lo pedagógico, pero eso lo hacen de maneras diversas y de acuerdo a su historia, a su trayectoria, a sus problemas, a sus desafíos, a su proyecto educativo.

Las situaciones concretas son heterogéneas, sin embargo tienen en común algunas convicciones y una preocupación central explícita en las cinco áreas que se han señalado. El estudio permite concluir que los resultados que estas escuelas obtienen no se deben a factores aislados o asociados a una sola área, sino que a una constelación de elementos que, en interacción, provocan su efectividad. No hay por tanto recetas universalmente válidas. La escuela es un sistema complejo y es en la interacción de sus componentes donde se definen los resultados que obtienen. Al mismo tiempo, en cada área se detecta la conjugación entre elementos subjetivos y objetivos que se refuerzan.

Un aspecto central de esta interacción en escuelas efectivas es la coherencia con la cual la institución en sus distintos niveles aborda el eje enseñanza-aprendizaje. La escuela efectiva requiere de un trabajo efectivo en el aula, pero este no asegura buenos resultados si no hay un liderazgo institucional y pedagógico, un trabajo articulado entre los profesores y

una gestión escolar que le entregue un “soporte” a lo que ocurre en la sala de clases. En las escuelas estudiadas esta coherencia existe y define una sintonía que recorre desde el aula hasta el nivel directivo y viceversa. La coherencia supone un fuerte liderazgo directivo técnico-pedagógico y administrativo, en el cual se detectan momentos en que este es inclusivo o participativo y otros en que es impositivo. Supone también una cadena de orientaciones para la acción que suben y bajan por la estructura organizacional.

3.2. Escuelas que deterioraron sus resultados académicos: ¿En qué se diferencian de las escuelas efectivas?

Esta sección sintetiza las características y los procesos propios de 8 escuelas que a mediados de la década del 90 tuvieron buenos resultados académicos, pero que dejaron de tenerlos en el último tiempo²⁰ (estudio PREAL). La idea es comparar con las características de las escuelas efectivas y de este modo concluir a partir del contraste empírico sobre las principales claves de la efectividad escolar. Al igual que en la sección anterior, los resultados principales se presentan según las 5 áreas definidas en el gráfico 2: gestión institucional y pedagógica, capital simbólico, expectativas, relación escuela-familia y trabajo en sala de clase.

3.2.1. Gestión institucional: ¿centrada en lo pedagógico?

En términos generales, en las escuelas estudiadas no existe una gestión pedagógica sólida. El “soporte” que el nivel escuela entrega al trabajo de los docentes es débil y en algunos casos inexistente. Son varias las razones por las cuales se puede emitir un juicio como este: la pedagogía y el aprendizaje no son preocupación central de directivos, los profesores trabajan sin metas y objetivos concretos, el trabajo en equipo carece de sistematicidad, la planificación es más individual que grupal, cuando la hay, no hay gestión de recursos orientada a mejorar la calidad del trabajo,

²⁰ Algunas de estas 8 escuelas lograron resultados al nivel de las escuelas efectivas analizadas en el estudio UNICEF. En otras los resultados eran más bajos, pero en todos los casos superiores a los que obtienen escuelas que atienden a alumnos de similares características socioeconómicas y culturales.

los docentes no se evalúan y no se trabaja por una disciplina que apoye en aprendizaje de los niños.

Con excepción de uno de los ocho casos estudiados, las características de la gestión de estas escuelas se aleja significativamente de las características de las escuelas efectivas, lo que indica que estas escuelas o dejaron de tener una buena gestión pedagógica o bien nunca la han tenido (este tema se analiza en la sección 4 del documento).

3.2.2. Capital simbólico: bastante heterogeneidad

En esta área se observa una alta heterogeneidad de situaciones en las 8 escuelas estudiadas. Algunas escuelas muestran un fuerte sentido identitario, un alto compromiso de sus profesores y del equipo en general, lo que en varios casos se ve acompañado por un fuerte reconocimiento desde el entorno por la labor que cumple la unidad educativa. En varios casos, la escuela es un actor central de la comunidad local, participa en las distintas actividades y al mismo tiempo responde con resultados académicos que la comunidad reconoce como buenos o favorables. En otros casos, este “capital simbólico” se nota debilitado. El compromiso es menor e incluso los profesores se sienten cansados de trabajar ahí y con ganas de emigrar. Algunos profesores afirman que su escuela “*ya no es lo de antes*” o “*que hemos perdido nuestra esencia*”.

El clima organizacional también muestra un desempeño diverso en estas escuelas. En algunas existe un muy buen nivel de relaciones interpersonales entre docentes, las que se cultivan y son cuidadas por los directivos. Hay una buena comunicación, tanto vertical como horizontal. En otras, por el contrario, se evidencia un quiebre en estas relaciones, lo que al mismo tiempo ha afectado el espíritu grupal y el sentido de identidad de las personas que ahí trabajan.

Una diferencia importante con las escuelas efectivas es que el clima organizacional, para bien o para mal, tiene un peso mayor en el funcionamiento cotidiano de estas escuelas. Si el clima es caracterizado por la indisciplina, las tensiones entre profesores o el incumplimiento de reglas desvían la atención de la escuela hacia ellos y el “foco en lo pedagógico” se pierde o relega a un segundo plano. En el otro extremo, algunas escuelas hacen un esfuerzo importante por “cultivar” o mantener un buen clima

(a través de actividades de recreación de la escuela o de un tipo de relación con los directivos en donde prima el relajamiento y la poca exigencia hacia los docentes, por ejemplo), pero en ese intento pierden también la brújula sobre lo que es realmente constitutivo de su labor: enseñar y enseñar bien.

3.2.3. Expectativas: ¿igual o menos que en las efectivas?

En las escuelas efectivas las altas expectativas puestas en el aprendizaje de los alumnos es un aspecto estrechamente relacionado con los buenos resultados que obtienen. Estas 8 escuelas del estudio PREAL también creen en sus alumnos y en lo que pueden aprender. Sin embargo, la presencia de frases como “tengo muchas esperanzas puestas en estos niños”, “ellos pueden aprender como cualquier otro niño”, “el que a ellos les vaya bien depende de nosotros”, son menos frecuentes que en el caso de las escuelas efectivas. De hecho, se puede escuchar con cierta frecuencia en los profesores una estigmatización de alumnos (ellos plantean que 2 ó 3 de cada 10 y a veces más tendrían problemas de aprendizaje). Al mismo tiempo responsabilizan al niño y la familia por los malos resultados obtenidos en el último tiempo. Al igual que en el caso del “capital simbólico”, en el ámbito de las expectativas hay más bien heterogeneidad entre estas escuelas.

Pero quizás la diferencia más importante con las escuelas efectivas es que estas últimas, como se dijo, no solo tienen altas expectativas y esperanzas en lo que pueden lograr sus alumnos, sino que se encargan de “crear” dichas expectativas, en los alumnos, sus familias y en los mismos profesores. Hay una intención explícita por transmitir en la escuela la idea de que es posible pensar en un futuro lleno de oportunidades si el proceso educativo se enfrenta con entusiasmo y dedicación. Esta “creación de expectativas” está ausente en 7 de las 8 escuelas que habían bajado sus resultados en el último tiempo.

3.2.4. Relación escuela-familia

Al igual que lo ocurrido en las escuelas efectivas, las 8 escuelas que han bajado sus puntajes SIMCE muestran una fuerte diversidad en términos del tipo de relación que establecen con las familias y apoderados. La gama de posibilidades vuelve a repetirse: desde padres involucrados en la gestión de la escuela hasta apoderados que casi no aparecen por los establecimientos y que tampoco ayudan a los niños en sus casas. Hay sí una

diferencia fundamental con lo que ocurre en las efectivas: en estas 8 escuelas no necesariamente hay una postura o una visión de lo que se espera de las familias. Las escuelas efectivas tienen claridad respecto de qué es lo que esperan y buscan caminos para conseguirlo. Las que han dejado serlo, por lo que pudo constatarse en terreno, no tienen una idea clara de cómo incorporar a los padres, de cuáles son las ventajas y desventajas asociadas a ello, y de cuáles son las estrategias a ejecutar para propiciar dicha incorporación.

3.2.5. Prácticas pedagógicas en el aula: ¿son efectivas estas salas de clase?

(a) Calidad del trabajo en la sala de clase

Al igual que lo ocurrido con los tres últimos factores, en las escuelas que experimentaron un deterioro en sus puntajes SIMCE las prácticas pedagógicas muestran una heterogeneidad muy superior a la observada en las escuelas efectivas. Algunos profesores trabajan como la gran mayoría de los que se desempeñan en escuelas efectivas: clases dinámicas y exigentes, buen manejo grupal, variedad de actividades y metodologías, buen uso del tiempo, alta motivación de los alumnos, ausencia de problemas de disciplina en la sala de clases, etc. Otros docentes, por su parte, se acercan más bien a las características de escuelas de bajo rendimiento permanente: problemas de disciplina, clases desestructuradas, mal aprovechamiento del tiempo, trabajo con solo una parte de los alumnos (a veces los rezagados y a veces los que van en la delantera).

Esta mayor heterogeneidad interna del trabajo en la sala de clases pudo constatarse a través de diversos medios de prueba. En las entrevistas a alumnos, apoderados y profesores reiteradamente se hacen distinciones entre “buenos” y malos “profesores”, entre los que “son estrictos y enseñan bien” y los que “faltan y no explican bien”. Lo observado en la sala de clases también permite confirmar esta mayor heterogeneidad intraescuela. Para graficar esto, a continuación se presentan los resultados que arrojó la pauta estandarizada de observación de clase aplicada en ambos estudios y en todas las escuelas²¹.

²¹ La pauta, como se señaló en la sección 2, evalúa el grado en que las clases observadas presentaron oportunidades de desarrollo relevantes para los alumnos, considerando tres áreas o dimensiones: 1) la calidad del ambiente didáctico y el manejo grupal del profesor; 2) el

La tabla 3.1 compara los resultados globales obtenidos en las salas de clase observadas para ambos tipos de escuela, en términos del % de logro en las distintas dimensiones evaluadas por la pauta estandarizada. Aun cuando hay heterogeneidad de resultados según asignatura, curso y área de desempeño en ambos casos, comparativamente hay más deficiencias en las 8 escuelas que bajan sus puntajes que en las escuelas efectivas del estudio UNICEF.

TABLA 3.1
Logro en tres áreas según grado y asignatura
8 escuelas que bajaron sus puntajes

Área de evaluación de la pauta	Grado educacional		Asignatura	
	5°	8°	Lenguaje	Matemática
Ambiente didáctico y manejo grupal	72	78	74	75
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	64	59	59	64
Apoyo al desarrollo afectivo y social	58	36	41	52

14 Escuelas efectivas

Área de evaluación de la pauta	Grado educacional		Asignatura	
	2°	7°	Lenguaje	Matemática
Ambiente didáctico y manejo grupal	86	82	83	85
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	74	73	71	76
Apoyo al desarrollo afectivo y social	72	59	63	68

Elaboración propia

apoyo del docente al desarrollo afectivo y social de los alumnos; y 3) el apoyo del docente al desarrollo cognitivo y verbal de sus estudiantes. La pauta global contiene 31 indicadores: 12 en la primera, 9 en la segunda y 10 en la tercera área. Para el análisis de los resultados de cada profesor, se calcula el porcentaje de logro, es decir, cuántos indicadores estuvieron efectivamente presentes, sobre el total posible. Los autores de la Pauta califican la práctica docente en un área como muy buena cuando el profesor registra un porcentaje de logro de 70% o más, de aceptable cuando el porcentaje de logro fluctúa entre 40 y 70 y de insuficiente cuando cae por debajo de 40%.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, el porcentaje de logro en las dimensiones didáctico –manejo grupal y desarrollo cognitivo– verbal alcanza los valores de muy bueno (más de un 70% de logro) y aceptable (entre 40 y 70%), respectivamente, pero los valores en ambos casos son inferiores a los obtenidos en el estudio UNICEF y similares a los encontrados en escuelas con niveles de vulnerabilidad medios o altos y puntajes SIMCE variables (ver estudio UNICEF 2004, Pág. 97). Al desagregar estas cifras por grado educacional y asignatura se detecta que no hay diferencias mayores. Por su parte, en la dimensión afectivo-social los resultados son más bajos y se observan variaciones significativas por grado educacional, las que también están presentes en el estudio UNICEF²².

Al ordenar la información por escuela, se detecta una mayor variabilidad que en el caso del estudio con escuelas efectivas. En las tres dimensiones, los valores que obtienen las escuelas del estudio UNICEF tienden a concentrarse en un determinado nivel, mientras que los valores correspondientes a las escuelas del estudio PREAL se distribuyen de manera pareja en 2 o 3 niveles.

TABLA 3. 2
Distribución de escuelas según el nivel de logro alcanzado por sus docentes
8 escuelas que bajaron sus puntajes

Área de evaluación de la pauta	Muy Bueno	Aceptable	Insuficiente
Ambiente didáctico y manejo grupal	4	4	0
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	2	5	1
Apoyo al desarrollo afectivo y social	2	1	5

²² Según se señaló en sección 3 la pauta de observación fue validada y se testaron sus bondades sicométricas en una población de niños de 1° y 2° básico. En el estudio UNICEF se aplicó a niños de 4° básico y 7° básico. En este estudio se aplicó a niños de 5° y 8° básico. En el estudio UNICEF se observó que el porcentaje de logro en la dimensión afectiva, no así en las otras dos, descendía fuertemente al avanzar en grado educacional. Los cursos mayores corresponden a una edad en la cual algunos de los indicadores en la dimensión de desarrollo afectivo, válidos para niños de corta edad, dejan de serlo. Esta situación nos lleva a plantear con cautela los resultados en esta dimensión de afectividad y a trabajar la pauta según dimensión y no por puntaje global.

14 Escuelas efectivas

Área de evaluación de la pauta	Muy Bueno	Aceptable	Insuficiente
Ambiente didáctico y manejo grupal	12	0	0
Apoyo al desarrollo cognitivo y verbal	7	5	0
Apoyo al desarrollo afectivo y social	5	7	0

Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto relevante a comparar tiene que ver con el uso del tiempo en el aula. Al respecto, en el caso de las 8 escuelas, la duración efectiva de la clase en promedio fue de 85 minutos, con variaciones importantes entre escuelas, un mínimo de 50 y un máximo de 90 minutos. Este valor corresponde al lapso entre que comienza y termina la clase, y por tanto no pretende ser una medida del tiempo en que los niños se mantienen aprendiendo. Lo relevante es que en el estudio de UNICEF la duración efectiva de la clase alcanzó un promedio bastante similar (86 minutos), pero la dispersión de los valores fue sustantivamente más baja (un mínimo de 75 y un máximo de 90), lo que en cierta medida confirma la mayor heterogeneidad docente en el caso de las escuelas que han bajado su rendimiento.

¿Por qué se producen en definitiva estas diferencias a nivel del trabajo en aula? ¿Cómo se explica esta mayor heterogeneidad de resultados en las escuelas que han bajado sus resultados?

La hipótesis de los investigadores es que lo anterior es consecuencia de que en las ocho escuelas que ya no tienen buenos resultados académicos, la gestión pedagógica, aquella que da soporte al trabajo de los profesores, es más débil que en el caso de las efectivas. La ausencia de personas que coordinen y monitoreen el trabajo de los profesores, la poca presencia de instancias de perfeccionamiento interno y la planificación aislada de los docentes, son indicadores de esta mayor debilidad, que finalmente redundan en que se acentúen las diferencias individuales entre los docentes. Dado que no existe un “sello institucional” ni un trabajo conjunto que implique aprendizajes compartidos y haga surgir un proyecto común, los resultados tienen más que ver con “buenos profesores” que con la idea de una “buena escuela”. Cuando la escuela como organización no es “tan buena”, son las características de los profesores y su experiencia individual lo que ayuda a

explicar los resultados de aprendizaje que logran los alumnos. Esto explica a nuestro juicio la heterogeneidad interna que esconden estas escuelas.

La opinión de los docentes de estas escuelas es aclaradora y apoya nuestra tesis: *“acá los resultados dependen de la calidad y del empeño que le pone cada profesor y de nada más”*; *“depende de cada uno, el problema está en la base que entrega cada profesor”*. La heterogeneidad del trabajo pedagógico se refleja además en indicadores muy claros en algunas escuelas. En una de ellas, el nivel de lectura que alcanzan actualmente los niños de quinto año básico es deficitario: solo algunos pocos alumnos leen de buena manera y logran entender lo que leen. En el actual cuarto básico (que viene desde primero con otra profesora), casi no hay niños que presenten problemas de lectura. La escuela sabe que esto no puede deberse solamente a las características específicas de los alumnos de ese curso.

Otro aspecto en donde se nota la diversidad entre profesores de una misma escuela es en el tema del entrenamiento para el test SIMCE. Las decisiones respecto a la preparación de los alumnos para esta prueba en estas escuelas parecen depender más de cada profesor que de una política institucional. Una cita aclaradora a este respecto: *“yo hice un trabajo en la parte psicológica con los niños. Entrené bien a los niños para que no perdieran el tiempo durante la prueba y contestaran algunas preguntas lo más rápido posible. La otra profesora casi no preparó”* (profesora con buenos resultados SIMCE). Los alumnos por su parte plantean que: *“el octavo de hoy preparó muy bien el SIMCE el año que les fue bien. La profesora nuestra casi no nos preparó y nos hizo un repaso general solamente”* (alumno quinto básico).

(b) *La diversidad de alumnos: un problema común en las escuelas*

Aun cuando la calidad y las características del trabajo docente son muy diversas en las 8 escuelas, hay un problema común que hoy enfrentan prácticamente todos los casos. Esto tiene que ver con cómo los docentes hacen frente a la heterogeneidad de ritmos y capacidades de sus alumnos. Las razones por las cuales se ha acrecentado esta heterogeneidad se abordan en el sección 5. Por ahora, lo relevante a destacar es que prácticamente todos los profesores que forman parte de este estudio dicen y demuestran tener serios problemas para lograr compatibilizar una clase motivadora y significativa con una clase que logre respetar y hacerse

cargo de las diferencias de ritmo que se dan entre los niños. Ni al nivel de la escuela en su conjunto ni al nivel de cada profesor se han generado las estrategias para responder al desafío de enseñar a niños cada vez más diversos.

En la misma sala de clases es posible percibir la incapacidad de la mayoría de los profesores para manejar esta realidad más problemática y heterogénea. Por lo general los profesores no integran bien estos niños en sus clases y en el nivel escuela lo único que se hace es abordar su posible retraso con reforzamiento. Los profesores son claros en manifestar que la heterogeneidad se ha transformado en un problema que no han logrado enfrentar de buena manera, en parte porque no contarían con las herramientas necesarias para hacerlo: *“nos sentimos a veces desorientados porque no sabemos cómo enfrentar esto”* (profesores de las escuelas). En las 8 escuelas, gran parte de los profesores trabajan prioritariamente con solo uno de los grupos de curso. O dedican mucho tiempo a los que muestran más dificultades o trabajan casi exclusivamente con los más participativos, activos y adelantados. Rara vez se observó, como sí ocurría en las escuelas efectivas, trabajo colaborativo de alumnos donde los más adelantados hacen de tutores de los más lentos o el uso de otras estrategias para atender simultáneamente a ambos grupos.

3.3. Evidencia en torno a la realidad de las ‘escuelas críticas’ o de bajo rendimiento

Hasta aquí hemos caracterizado y comparado dos tipos de escuelas que en algún momento obtuvieron resultados académicos, aunque uno de ellos había sufrido un retroceso en el último tiempo. Pero ¿qué es lo que pasa con aquellas escuelas que trabajan en condiciones de pobreza y que no han podido salir de sus malos resultados? Esta sección pretende responder tal pregunta. Se realiza una descripción sucinta y esquemática de la realidad de estas escuelas puesto que el camino recorrido por este informe lo permite, facilitando la comparación.

En Chile existe bastante conocimiento acumulado²³ –aunque no bien sistematizado– sobre la realidad de escuelas que trabajan en con-

²³ Parte de los estudios se han citado en la nota de pie 6 en la sección 2 del trabajo.

diciones desventajosas y que obtienen resultados académicos deficitarios. Estas escuelas no son pocas y la mayoría acogen a estudiantes de familias que viven en sectores de pobreza. La evidencia sobre estas escuelas se ha ordenado también según las cinco áreas definidas en el gráfico 2.

3.3.1. Escuela como organización

- Escuelas no toman conciencia del espacio educativo que lideran y gestionan. No tienen “visión educativa” y prima la “función social” de la escuela. Por lo mismo, la unidad educativa se hace poco responsable de los resultados académicos o de aprendizaje obtenidos.
- Ausencia de liderazgos: nadie “lleva la batuta” ni apoya consistentemente el trabajo de los profesores. Escasean también los liderazgos institucionales y priman los “directivos y jefes ausentes, que no están en las escuelas”.
- Ausencia de orden y disciplina en el trabajo: horarios no se cumplen, el tiempo contratado se desaprovecha, los recreos se alargan, inasistencia y frecuente permisos docentes, etc.
- No hay planificación de actividades en conjunto, no hay evaluación ni control del trabajo. Los docentes trabajan aisladamente y no comparten experiencias con sus pares. Cada uno trabaja aislado con sus alumnos, no desea interferencias, teme y se resiste a ser observado y/o evaluado.
- Los proyectos institucionales se elaboran porque “la autoridad” lo pide y no juegan un papel en orientar las decisiones institucionales.
- Los recursos que hay (en general pocos) se desaprovechan.
- Las escuelas no cuentan con contactos ni redes de apoyo relevantes, sin embargo han participado y participan de las líneas de acción de la política educacional.
- Sostenedores se involucran poco en la gestión institucional y pedagógica de los establecimientos.

3.3.2. Capital simbólico

- Clima escolar poco propicio: malas relaciones interpersonales, en casos extremos violencia.
- Poco compromiso con la escuela e identidad negativa de esta: “escuela basurero”, “escuela de alumnos difíciles”, “escuela abandonada”.

3.3.3. Expectativas

- Docentes y directivos tienen bajas expectativas en cuanto a las posibilidades de aprendizaje y el futuro de los estudiantes; y en general también una baja autoestima personal.
- Los bajos resultados de aprendizaje se atribuyen en primera instancia a la familia de los niños y a factores negativos presentes en el entorno y solo secundariamente a deficiencias y dificultades internas de la escuela (baja “autorresponsabilización”).

3.3.4. Relación de las escuelas con la familia

- Las familias tienden a estar desinformadas sobre lo que ocurre al interior de las escuelas y sus resultados y están poco presentes en las escuelas.
- Las escuelas no manejan estrategias para incorporar a los padres, y por tanto no “gestionan” el apoyo de las familias.

3.3.5. Prácticas en sala de clases

- Pocos profesores se hacen la pregunta sobre cómo enseñar en el contexto vulnerable en el que se desempeñan o como mejorar su propio desempeño.
- La preparación de las clases es o improvisada (por lo que las clases tienden a tener poca estructura) o sigue contenidos definidos hace años que no incorporan nuevos desarrollos o adelantos ni adecuan contenidos, ejercicios y metodologías a cada nueva promoción de alumnos.

- No pocos docentes muestran dificultades serias en el manejo de estrategias y herramientas metodológicas y didácticas y lo que enseñan no motiva ni desafía a los niños.
- El tiempo real de aprendizaje es breve. No pocas veces llega a más del 50 % de la hora pedagógica.
- La implementación del currículo es incompleta y los profesores reconocen que cubren la mitad y a veces menos de los contenidos previstos.
- Los profesores conocen y en su discurso usan términos educativos complejos como transversalización de objetivos, constructivismo, educación integral, enseñanza activa, trabajo de grupo, etc., pero tienen problemas para aplicarlos.
- Los docentes no informan a los niños sobre las capacidades que están desarrollando, hay escasa cooperación entre los niños, no guían a los niños para que ellos mismos encuentren respuestas a sus preguntas, muestran dificultades para manejar los conflictos entre alumnos, la interacción socioafectiva con los alumnos es deficiente, hacen poco uso de recursos didácticos.
- Las exigencias académicas a los niños son bajas, y ante problemas de aprendizaje pocas veces se buscan alternativas metodológicas o herramientas para superarlos, optando por bajar las exigencias.

3.3.6. En conclusión

Lo común a estas escuelas críticas es la escasa o nula prioridad que en la gestión escolar tienen los temas pedagógicos y de aprendizaje y, asociado a ello, la ausencia de actividades de planificación, seguimiento y evaluación escolar, así como de instancias de reflexión pedagógica entre los docentes, lo que como resultado arroja importantes déficits en sus competencias didácticas y pedagógicas. Relacionado con lo anterior, las expectativas de los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes son bajas. Otro aspecto que distingue claramente a las escuelas críticas es que en varias de ellas no se cumple un aspecto fundamental: un funcionamiento “normalizado”, entendido como un funcionamiento en

donde las normas básicas se cumplen y por lo tanto existe un “piso mínimo” desde el cual se puede gestionar la escuela.

De todas formas, las características de las escuelas críticas mencionadas no están homogéneamente presentes en todas ellas. Algunas presentan problemas duros en el área de gestión escolar mientras que otras tienen resuelto este problema. Algunas presentan problemas duros en el área de gestión escolar mientras que otras tienen relativamente resuelto este tema. Algunas se desgastan en temas de relaciones interpersonales y clima mientras que otras operan en un ambiente de mucha confianza y amistad. Algunas viven cotidianamente interferencias negativas del entorno, mientras que otras se insertan en un medio tranquilo y sin sobresaltos. Algunas están en una situación coyuntural complicada, otras llevan años sin mejorar. Algunas desde sí mismas hacen intentos por mejorar, otras culpan al medio exterior y no activan sus energías propias.

La comparación de las escuelas críticas con las escuelas efectivas puede ser útil para cerrar esta sección. Las diferencias son elocuentes. Básicamente, estas diferencias tienen que ver, en primer lugar, con que las escuelas efectivas logran constituir una “comunidad educativa”, que funciona con ciertos objetivos claros, en el que cada una de sus partes tiene algo que aportar y en el que cada una asume su responsabilidad en la tarea de entregar una buena educación a los niños, lo que no se da en las críticas. Por otra parte, las diferencias el hecho de que las efectivas han aprendido a crear un “motor endógeno”, una manera de hacer las cosas (de planificar, de evaluar, de aprender sobre la marcha) que ayuda a resolver los desafíos que van apareciendo. La escuela reacciona y puede adaptarse a los cambios gracias a este motor, que no depende de fuerzas exógenas sino de la voluntad y capacidad de la escuela y sus actores. Hemos visto cómo la falta de autorresponsabilización impide esto en el caso de las escuelas críticas. Finalmente, las escuelas efectivas logran algo que a las de bajo rendimiento les cuesta mucho: centrar la gestión y el meollo de los esfuerzos en la instrucción y no en otras tareas o funciones de la escuela.

4. FACTORES CLAVES DEL DETERIORO Y LA MEJORA DE ESCUELAS EN SECTORES DE POBREZA

Esta sección recoge la evidencia en torno a los factores que se traducen en movimientos en distintas direcciones de los puntajes SIMCE de

las escuelas en sectores de pobreza. Se cubren por tanto dos procesos: la “caída” del rendimiento, fenómeno que se produce en las ocho escuelas que forman parte del estudio financiado por PREAL; y el “despegue” hacia los buenos resultados, que se da en ocho de las catorce escuelas que se consideraron en la investigación UNICEF. Ambos procesos se cubren por separado, en una primera y segunda sección, respectivamente.

Los ejes de cambio, como cabe esperar siguiendo los resultados presentados hasta acá, se centran en lo que se ha llamado gestión institucional y trabajo en el aula. Son cambios en la forma en que las escuelas realizan la tarea pedagógica los que se expresan en movimientos hacia arriba y hacia abajo en los resultados de aprendizaje. Estos cambios, como se verá, son impulsados por una mezcla o combinación de factores externos e internos a la escuela. Los factores internos tienen que ver con modificaciones en el estilo de liderazgo, en las prioridades de la escuela, con problemas de clima y relaciones interpersonales, con la relación escuela-familia. Los factores externos tienen que ver con la entrada o salida de profesores o directivos de la escuela, con el retiro o llegada de apoyos y recursos, con modificaciones en las características del alumnado, con la competencia con otras escuelas.

Un factor externo es muchas veces el que desencadena el proceso de cambio en las escuelas. Estos factores de entorno van moldeando y consolidando fuerzas internas de cambio en la escuela. Es el entorno el que muchas veces “gatilla” e impulsa el cambio interno de las unidades educativas. La escuela puede aprovechar y manejar de buena o mala manera lo que el entorno le ofrece o demanda. En la primera situación enfrenta las oportunidades y amenazas que provienen desde el exterior con estrategias y cambios internos oportunos o pertinentes. En la segunda situación no reconoce las oportunidades y amenazas o lo hace tardíamente, dificultando la tarea pedagógica y generando repercusiones en los resultados de aprendizaje. No obstante, también hay escuelas que mejoran o empeoran sin la presencia evidente de factores positivos o negativos nuevos en el entorno.

4.1. ¿Cuáles son los factores que explican el deterioro del rendimiento de escuelas en sectores de pobreza?

Las ocho escuelas estudiadas han dejado de obtener buenos rendimientos académicos medidos por los puntajes SIMCE. ¿Cuáles son las

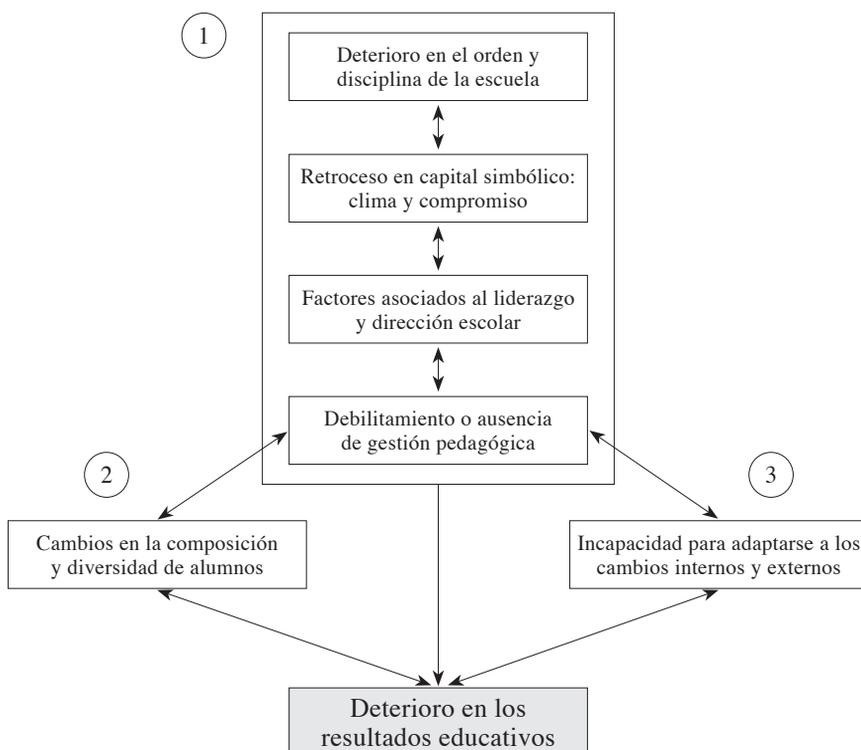
razones centrales que explican esta caída en sus resultados? ¿Son factores externos o internos (o ambos) los que pesan? ¿Hay un encadenamiento de factores que se traduce en procesos más profundos o se trata solo de factores circunstanciales y coyunturales? Esta sección busca respuestas a estas interrogantes.

Los argumentos que dan las escuelas para explicar por qué bajaron sus puntajes SIMCE son insuficientes para entender los factores que influyen en procesos de este tipo²⁴. En esta sección dichos argumentos son complementados con la observación y análisis de los investigadores, a partir de la evidencia reunida en torno a cada escuela. El esquema que se expone a continuación ordena los factores que, a partir de la evidencia recopilada, habrían contribuido a la caída en los resultados académicos de estas escuelas. Con este gráfico se pretende ilustrar y explicar cómo operan los factores que aparecen con más fuerza empujando el deterioro. Cabe adelantar que el eje más fuerte y común de deterioro se vincula a factores de cambio en el entorno que se expresan en un alumnado de características distintas al pasado, unido a una baja capacidad de adaptación de la escuela a este cambio externo.

Como puede apreciarse en el gráfico, hay tres tipos o grupos de factores asociados al deterioro en los resultados que sufren estas escuelas. Un primer grupo tiene que ver con el eje básico de cambio: el debilitamiento o ausencia de una gestión pedagógica efectiva en las escuelas. Este debilitamiento responde en varias escuelas a problemas en cuanto al clima y capital simbólico; a un deterioro en el orden y la disciplina de la escuela; y a cambios en el liderazgo y dirección escolar. Un segundo grupo de factores dice relación con cambios en la composición y diversidad del alumnado, a los cuales las escuelas no han sabido enfrentarse eficientemente. Finalmente, un tercer tipo de factores es el que se relaciona con la incapacidad de las escuelas para adaptarse a los cambios, tanto internos como externos.

²⁴ Uno de los más frecuentes argumentos tiene que ver con la influencia del escaso apoyo técnico y material que han recibido desde las autoridades que tradicionalmente prestan ayuda a las unidades educativas en nuestro país. Varias de estas escuelas formaron parte del programa P900. Respecto de esta iniciativa, los docentes señalan: “nos enseñaron montones de cosas y nos tenían cualquier cantidad de materiales y ahí se hacía un trabajo concreto con los profesores, ahí cambiamos nuestra metodología”. Una vez que el programa dejó la escuela, ella se habría resentido: “se echaron de menos los recursos y todo el tipo de apoyo que nos brindaban, nos dejaron solos y nadie se preocupa de nosotros”.

GRÁFICO 3
Factores asociados al deterioro en los resultados educativos



A continuación se describen y explican con mayor detalle cada uno de estos factores.

4.1.1. Una gestión de la escuela que no contribuye a mantener los buenos resultados

(a) *Debilitamiento o ausencia de una gestión pedagógica que respalde el trabajo de aula de los profesores*

Este es un aspecto que en alguna medida se tocó en la sección 3. En varias partes de este artículo se ha hablado sobre la importancia de una

“buena gestión”, entendiéndola a esta como la existencia de dispositivos institucionales al interior de la escuela que presionan hacia una instrucción de calidad. Liderazgo pedagógico, metas claras, conocidas y evaluables, supervisión y evaluación del trabajo docente, perfeccionamiento docente en la escuela, planificación ordenada del trabajo pedagógico han sido señalados como aspectos fundamentales que respaldan buenos resultados académicos. Como se vio antes, no más de dos de las ocho escuelas estudiadas se acercan a estas características. En la mayoría no existe evidencia de una gestión pedagógica sólida. No existe un norte claro, un proyecto compartido, una coherencia entre lo que ocurre en el aula y fuera de ella.

El deterioro en la enseñanza y sus resultados de aprendizaje es en importante medida consecuencia de la no existencia en estas escuelas de una gestión pedagógica que apoye la enseñanza. Esta situación lleva a que el “factor profesor” tenga un peso sustantivo en los resultados SIMCE que alcanza un curso. El hecho de que no exista una gestión que dé soporte al trabajo de los profesores, mejorándolo y homogeneizándolo, redundará finalmente en que los resultados académicos que las escuelas consiguen pasan a depender en gran medida de la iniciativa y de la calidad del trabajo de cada profesor. Los resultados pasan de esta forma a ser inestables y a depender de factores individuales, como las competencias del profesor, su vocación personal, su estado salud, sus problemas personales, entre otras variables.

(b) Factores asociados al liderazgo y a la dirección de la escuela

La experiencia de las escuelas que bajaron sus puntajes demuestra nuevamente la importancia del liderazgo directivo. Un cambio de director, en particular si el estilo de liderazgo es distinto al anterior (de autoritario a la *laissez faire* y viceversa) fácilmente repercute negativamente en la gestión pedagógica. No obstante, el liderazgo directivo también puede decaer por una decisión desafortunada en cuanto a asignación de tareas específicas, o la contratación de nuevo personal o por no ver ni encarar oportunamente problemas de la escuela, en particular los que tienen que ver con manejo de recursos y relaciones interpersonales.

(c) *Capital simbólico que se pierde: dificultades en el clima escolar y en el compromiso de los profesores*

La agudización y ausencia de solución de problemas en el clima escolar es un elemento central en la caída del SIMCE de estas escuelas, básicamente porque paraliza el trabajo pedagógico y hacen que el foco de preocupación se centre en aspectos que no son prioritarios (por ejemplo, las discusiones de consejo de profesores y otras reuniones colectivas –que debieran centrarse en temas técnicos– tienden a servir como espacios para resolver desavenencias entre docentes y directivos). Sin embargo, también se observa que la pérdida del foco de la escuela puede ocurrir por la excesiva atención y confianza que las escuelas ponen en el tema del clima como algo que ayuda a hacer un mejor trabajo. Un par de las escuelas estudiadas destina muchos de sus esfuerzos a cultivar el buen clima y en el camino dejan en lugar secundario los temas de enseñanza-aprendizaje.

Las deficiencias en el clima no solo desvían la atención de los docentes y directivos, sino que terminan por desmotivar y disminuir el compromiso de estos con la escuela. Esto también ha afectado los resultados académicos de algunas unidades educativas. A modo de ejemplo, en una de las escuelas, producto de los continuos problemas interpersonales y diferencias con el director, la mayoría de los profesores se encuentra buscando oportunidades laborales en otros espacios, por el desgaste que ha significado el conflicto permanente.

(d) *Deterioro de la disciplina y orden en la escuela*

Relacionado con el deterioro del clima que han enfrentado algunas escuelas y otros factores que los docentes asocian a “cambios en el alumnado”, al menos cuatro de las ocho escuelas reconocen un progresivo aumento de los niveles de indisciplina. Además, en contraposición con lo observado en las escuelas efectivas, los profesores de estas escuelas tampoco se caracterizan por “dar el ejemplo” de un comportamiento ordenado y disciplinado. De hecho, en varias de las escuelas fue posible constatar cómo los profesores no comenzaban a tiempo las clases. Este comportamiento de los docentes obviamente tiene consecuencias en la disciplina de los niños.

El análisis del tema lleva a concluir que el deterioro en la disciplina tiene que ver con la capacidad de las propias escuelas de organizarse y responder a este problema. En una de las escuelas, por ejemplo, el director cambió, y con ello se pasó de una gestión autoritaria a otra muy permisiva, donde los controles virtualmente dejaron de existir. Se produjo primero un relajamiento en los profesores (incumplimiento de horarios y programas, desayunos largos, etc.), y luego un deterioro cada vez más severo de la disciplina de los alumnos. Los intentos de control de los profesores más conscientes, fracasaron por falta de respaldo desde la dirección, y, además, porque se abandonó el repertorio de sanciones e incentivos con las que se manejaba la disciplina bajo el director anterior.

4.1.2. Cambios en la composición y diversidad del alumnado: un desafío no resuelto por las escuelas

Los cambios en el “tipo de alumno” con el que trabajan las escuelas aparecen como uno de los factores más relevantes en el deterioro en sus resultados SIMCE. Desde el punto de vista de las directivos y profesores de las escuelas, hay dos cambios exógenos que habrían influido en la composición del alumnado, lo que a su vez habría frenado los buenos resultados. En primer lugar, se habla en algunos casos de una baja ostensible en la matrícula. En segundo lugar, la composición del alumnado se habría modificado de manera importante, lo que habría aumentado la heterogeneidad de situaciones y por tanto complejizado el accionar de la escuela.

Sobre las presiones a la baja en la matrícula inciden dos tipos de factores. De un lado tendencias demográficas que han alterado la estructura por edad de la población, disminuyendo la base de la pirámide (niños pequeños y en edad escolar), potenciales estudiantes de la escuela. Y de otro, la competencia por alumnos que se produce con las escuelas particular subvencionadas que han aumentado de forma significativa en la zona o comuna donde se localizan estas escuelas.

El segundo punto –cambios en la composición del alumnado– no es ajeno a las presiones de baja de matrícula. La competencia por alumnos se asocia directamente con un cambio en la composición del alumnado. Situaciones como las que reflejan las siguientes citas son frecuentes: “*se nos van los niños a los que les va mejor*”, “*de los niños buenos queda*

muy poco. Hemos tenido que recibir alumnos que son expulsados de otros establecimientos y que han bajado la calidad de nuestros resultados". Cuando se produce una "fuga" de alumnos, esta involucra a los niños con mejores rendimientos, lo que claramente puede conducir a una baja en los puntajes SIMCE, puesto que los cupos que se abren son llenados con alumnos que no han encontrado matrícula en otros colegios²⁵. Los establecimientos particulares tienen una demanda mayor y seleccionan los alumnos que entran. Los municipales deben aceptar a todos los llegan. Como se nos recuerda con cierta reiteración en las entrevistas: *"no hay que olvidar que nuestras escuelas no pueden darse el lujo de seleccionar a sus alumnos. Acá vienen niños muy distintos y varios con problemas. Hay que hacer un gran esfuerzo por nivelarlos y esto complejiza nuestra tarea de educadores y aumenta las posibilidades de que los resultados sean más bajos"*.

El resultado de las tendencias señaladas ha generado una mayor *heterogeneidad* en los alumnos de las escuelas estudiadas, todas ellas municipales. El origen de esta mayor heterogeneidad, sin embargo, es más complejo que la competencia entre unidades educativas municipales y particulares subvencionadas. Hay otros factores presentes, entre los que se encuentran:

- Una fuerte rotación de alumnos, que entran y salen de la escuela por razones de cambio de domicilio del apoderado, lo que repercute en la dinámica de la sala de clase.
- En las escuelas insertas en un contexto rural, lo que complejiza la heterogeneidad de su alumnado es que muchos niños entran directamente a séptimo o a octavo básico, proviniendo de establecimientos rurales incompletos (hasta 6° básico), lo que contribuiría a "nivelar hacia abajo" a estos cursos o niveles y a introducir más diversidad en estos cursos superiores.

²⁵ Esta compleja realidad puede reflejarse bien con la siguiente cita: *"Hace 5 o 6 años, el niño que entraba a Kinder salía de 8°, ahora vienen de otras escuelas y entran a 3°, 4°, 5°, sin saber leer. Hay que preocuparse de ellos, y entonces los apoderados de los niños que son buenos, ven que los suyos quedan en desmedro"... "Los particulares subvencionados aplican pruebas de ingreso y si no rinden, se quedan afuera; entonces se vienen para acá, nosotros no discriminamos ni por conducta ni por nota... antes había dos cursos de 38 a 40 niños, no había cupo para aceptar más"* (profesor de una de las escuelas).

- A estos factores se suman los cambios en el entorno y en la familia que contribuyen a una mayor cantidad de niños “más difíciles de educar” (con mayores necesidades económicas y sociales, con padres que se preocupan menos de ellos y de la escuela, en contacto con drogas y delincuencia, etc.).

Pero ¿qué tiene que ver esta mayor heterogeneidad con la caída en los resultados que estas escuelas han experimentado? Lo que ocurre es que dicha heterogeneidad enfrenta a los docentes con una realidad compleja frente a la cual las estrategias “tradicionales” o “habituales” dejan de ser efectivas o se hacen insuficientes. El clásico reforzamiento a aquellos alumnos que presentan un aprendizaje más lento no basta, pero las escuelas no lo entienden así y no reconocen que los niños con dificultades en su rendimiento no solo necesitan más apoyo, sino que un apoyo diferente. Por otra parte, la creciente diversidad de los alumnos implica también que las generaciones de niños sean más variables que en el pasado de un año a otro, lo que introduce una variabilidad azarosa que ayuda a entender las variaciones en los puntajes SIMCE que obtienen las escuelas. Por ejemplo, la profesora de un establecimiento atribuye con claridad los resultados SIMCE a las características específicas del curso que ese año rindió el test: “*no era un curso tan bueno como otros cursos*”. En otra de las escuelas, los profesores también afirman que el tipo de curso que enfrentó las últimas mediciones influyó sustantivamente en los resultados: “*el curso que rindió SIMCE el 2002 era muy desordenado y había absorbido un número importante de repitentes de cursos anteriores*”.

(c) *Capacidad de las escuelas para adaptarse a los cambios*

Este último punto, característico de las 8 escuelas estudiadas, bien puede entenderse como un elemento que engloba o resume a los factores de deterioro ya comentados. Lo fundamental es que estas escuelas no han demostrado tener la capacidad para adaptarse a los cambios –tanto internos como externos– que las han ido afectando. A diferencia de las escuelas efectivas, no han logrado constituirse en organizaciones que aprenden y que reaccionan frente a lo que les pasa, buscando soluciones a los desafíos que su entorno les va imponiendo.

Al revisar la experiencia de las escuelas que han bajado su ren-

dimiento, queda la sensación de que los múltiples cambios que han enfrentado las escuelas (jornada escolar, composición del alumnado, nuevos planes y programas de estudio, etc.), no han ido aparejadas en la misma magnitud con cambios en sus modos de trabajo, lo que obviamente genera un desajuste entre lo que se necesita y lo que verdaderamente se hace. No extraña en ese marco el hecho de que no se hayan buscado estrategias para remediar la baja en el SIMCE. Estas escuelas no han logrado constituirse en organizaciones que sobre la marcha van corrigiendo errores y mejorando su trabajo. No lo hacen porque no reflexionan sobre “la escuela”, sobre sus problemas o desafíos. Por tanto, no cuentan con la información necesaria para enfrentar dichos problemas. Junto con ello, las escuelas no tematizan ni conversan sobre los cambios que sufre su entorno, lo que también limita sus posibilidades de adaptarse a los cambios. Esto hace que, a diferencia de las escuelas efectivas, se transformen en sistemas más bien “cerrados”, que omiten lo que pasa afuera de ellos y que de esta manera no son aptos para responder a los desafíos que su entorno les va imponiendo.

Las escuelas siguen haciendo “más de lo mismo” para problemas que definitivamente requieren otro tratamiento²⁶. La constante en estas escuelas es la conformidad y la inercia. Frases como “*llevamos muchos años en esto, sabemos hacer nuestro trabajo, sigamos así*” o que “*el tema pedagógico está solucionado en esta escuela. Tenemos que seguir haciendo el trabajo que hemos hecho hasta ahora, pero mejor*” son frecuentes en el discurso de directivos y profesores. La reflexión pedagógica y la renovación de las estrategias en el aula no es una preocupación central y compartida en estas escuelas.

²⁶ Algunas escuelas reconocen su incapacidad para adaptarse y la tematizan, como ocurre en una de las escuelas: “*Llegamos a la conclusión que la escuela siempre siguió dando más, pero de lo mismo, y la educación de los nuevos tiempos requiere también nuevas metodologías, nuevos instrumentos de evaluación y que el alumno entregue también nuevas cosas. Hay que estimularlos para que ellos sean prácticamente creadores de sus nuevos saberes y aquí se les entregaban los saberes hechos para que el niño los recordara. Tenemos que adaptarnos a los nuevos tiempos, pero es un proceso difícil*” (profesores).

4.2. Escuelas hoy efectivas, que antes no lo fueron. Claves en su mejora o “despegue”

4.2.1. *¿Cómo estas escuelas logran despegar?*

De la muestra de 14 escuelas del estudio UNICEF, 8 de ellas pasaron durante la década de los 90 de una situación crítica de bajo rendimiento (pertenecían al quintil de más bajos rendimientos del país), a ubicarse dentro del 25% de mejores resultados en el año 2000. ¿Qué podemos decir sobre factores clave en este movimiento de mejora? Esta sección busca responder a esta interrogante.

Lo primero que debe afirmarse a este respecto es que el mejoramiento de la calidad y de los resultados educativos es un desafío posible en sectores de pobreza. El proceso que vivieron estas escuelas así lo demuestra. A partir de un trabajo riguroso y disciplinado, estas escuelas muestran que es posible mejorar el rendimiento de los alumnos en un lapso de 4-5 años. Al mismo tiempo, no es un proceso fácil ni existen para él recetas únicas y universales. Cada escuela sigue su propio camino y encuentra sus propias respuestas para iniciar y consolidar el despegue.

Hay algunas claves dentro de estos procesos de mejoramiento que vale la pena resaltar. El primero, es que el cambio hacia mejores resultados siempre tuvo impulsos desde el exterior, que “gatillaron” el despegue de la escuela: recursos y proyectos asociados a la Reforma Educacional (destacan acá el programa de las 900 escuelas y los Proyectos de Mejoramiento Educativo), cambio de la dirección o el jefe de la UTP, llegada de nuevos profesores, apoyo de una fundación educacional y/o involucramiento más activo del sostenedor educacional, el escándalo y “alerta” generada por un puntaje SIMCE extremadamente bajo, entre otros hitos. Sin embargo, estas “fuerzas externas” siempre se entrelazaron con agentes en la escuela que asumen el desafío, dan vida y lideran a las transformaciones y le dan sostenibilidad a esos cambios.

El “despegue” nunca responde a un solo factor o situación. Este es el segundo elemento a destacar. En todos los casos se trata de un proceso en el cual se encadenan distintos elementos y donde el reconocimiento de avances y logros constituyen un aliciente relevante para continuar

con el camino iniciado. El proceso de mejora es lento y difícil, requiere de esfuerzo y constancia del equipo directivo y del cuerpo docente en la escuela. Además, el camino en un inicio no siempre estuvo claro, aunque existía la convicción sobre la necesidad del cambio y la dirección del mismo (hacia mejorar el puntaje SIMCE en matemáticas, por ejemplo). En todos los casos estudiados existió mucha apertura y pragmatismo en cuanto a los caminos a seguir. En cada caso se fueron buscando oportunidades, ensayando caminos, evaluando, corrigiendo y rediseñando acciones.

Finalmente, en el proceso de mejoramiento de todas las escuelas aparece como variable central el tema de la información. Las escuelas realizan acciones para contar con la mayor cantidad de información posible sobre sus alumnos, sobre las falencias de la escuela y sus profesores, sobre los puntajes SIMCE de otras escuelas de comuna. El sentido que tiene esta búsqueda de información es claro: permite disminuir la incertidumbre y que las escuelas puedan ir adaptándose mejor a los cambios que las van afectando. Por ejemplo, para poder enfrentar el tema de la heterogeneidad de los alumnos, las escuelas necesitan obviamente conocer la situación específica de cada uno de los niños para generar estrategias pertinentes. Lo relevante es el hecho de que las escuelas reflexionan a partir de la información que tienen. Los directivos y profesores analizan su situación, lo que supone una buena disposición para discutir los temas que afectan a la escuela y una cierta capacidad de liderazgo de alguien del equipo para dirigir esta reflexión permanente. Además, en estas escuelas la información fluye en todas las direcciones y alimenta la toma de decisiones en todos los niveles: desde el nivel directivo a los docentes y viceversa.

Todo lo anterior refiere a los elementos comunes que caracterizan a las escuelas que despegaron. Al mismo tiempo, en los procesos de cambio analizados se pueden identificar algunos hitos definitorios:

(a) Diagnóstico detallado sobre la realidad de la escuela, sus profesores y alumnos. Este es uno de los indicadores más claros de algo ya dicho: las escuelas buscan contar con la información necesaria para guiar la acción. Es así como la mayoría de las escuelas realizó un diagnóstico que les permitió identificar sus principales problemas y encontrar los mejores caminos para solucionarlos.

(b) Definición de prioridades, jerarquización de necesidades y definición de cursos de acción. El diagnóstico en sí no mejora la escuela. Solo lo hace si culmina en un plan de acción con prioridades y organizado en el tiempo, plan que se monitorea y evalúa regularmente. Todas las escuelas que mejoraron se propusieron metas a corto y mediano plazo, ambiciosas, pero alcanzables.

(c) La gestión institucional pasa a ser gestión pedagógica. En todos los casos estudiados se observa que la gestión de la escuela crecientemente comienza a concentrarse en los desafíos técnicos y pedagógicos. Esto significa, por ejemplo, que el trabajo administrativo pasa a ocupar un lugar secundario y que todas las acciones del cuerpo directivo comienzan a dirigirse hacia el objetivo de mejorar la enseñanza²⁷.

(d) Perfeccionamiento como clave de apoyo a la mejora: Una escuela que aprende sobre la marcha es una escuela que entiende que el perfeccionamiento debe ser una constante. Los directivos y profesores de las escuelas que despegan así lo entienden.

(e) Nueva concepción en el manejo de la disciplina: La escuela genera un piso mínimo de disciplina que ayuda a conseguir buenos resultados académicos. Se utiliza una reglamentación estricta, pero esta es internalizada por los profesores, alumnos, y padres y apoderados, por medio de la conversación y razonamiento, el uso de refuerzos positivos, la socialización de valores de responsabilidad, respeto, solidaridad y autocontrol.

(f) Identidad de escuela: Desde los equipos directivos de la escuela se despliegan acciones intencionadas y explícitas para construir una imagen de escuela que destaca en su medio, de la cual los agentes involucrados se sienten orgullosos y con la que se encuentran comprometidos.

²⁷ Como se afirma en una de las escuelas: “*empezamos a priorizar y nos dimos cuenta que la gestión de la escuela no estaba apuntando hacia donde debía ir. No fue fácil. Reflexionamos internamente y dejamos de echarle la culpa a los típicos factores: baja escolaridad de los padres, la desintegración familiar, los problemas de la comunidad. De ahí en adelante consideramos a estos factores como datos de la causa y nos concentramos en mejorar el rendimiento de los alumnos con un mejor trabajo de nuestro equipo*”.

(g) Gestión que aprovecha las oportunidades: Otro síntoma de cambio es que la escuela no recibe pasivamente recursos, materiales y proyectos, sino que los busca, los negocia, los vincula con sus necesidades y los hace suyos, se apropia de ellos. Las escuelas en su proceso de mejoramiento hacen un esfuerzo por crear y gestionar dichas oportunidades, asociándose con otras escuelas, buscando apoyo en fundaciones, etc.²⁸.

(h) Reconocimiento público de los buenos resultados: La mayoría de las escuelas ha recibido señales externas –de su comunidad y/o del Ministerio de Educación– de su “éxito”, mediante reconocimientos públicos, premios e incentivos. En comunidades que “vienen de muy abajo” estos reconocimientos son vitales para saber que se está en la dirección correcta, fortalecer los agentes internos que han liderado y se han comprometido con los cambios, y renovar el compromiso por continuarlos.

4.2.2. En conclusión

Una buena forma de concluir sobre las escuelas que despegan es a través de la comparación con establecimientos que se han mantenido estancados en los resultados deficientes. En primer lugar, en las primeras se produce una concatenación entre impulsos externos e internos que provocan su ascenso académico. En las escuelas de bajo rendimiento dicha concatenación no se ha producido, la mayoría de las veces, porque el apoyo externo (de programas focalizados, por ejemplo) no logra entrelazarse con un compromiso y con las capacidades internas, manteniendo así el bajo rendimiento de la escuela.

Las escuelas que se transformaron en efectivas compartían además un sentido de cambio, algo que simplemente no se encuentra en escuelas que hace tiempo obtienen resultados deficientes. Las escuelas que antes no fueron efectivas, hoy lo son en parte porque sus actores acordaron los

²⁸ En varios de los casos la llegada de un programa (P900) marcó y “gatilló” el proceso de despegue. En la mayoría de las escuelas este y otros programas fueron asumidos con madurez y aprovechados al máximo. Esto es lo que les habría permitido a varias de las escuelas encontrar un norte: “*Con el P900 nos dimos cuenta lo importante que era ponernos objetivos para ir mejorando la calidad de la enseñanza. Antes de eso, nos cuestionábamos muy poco por la calidad de lo que enseñábamos y por los temas de la gestión de la escuela*”. Lo relevante aquí es que la escuela asume el compromiso que significaba la oportunidad externa y la transformó en una herramienta para mejorar.

objetivos y los pasos que debían seguirse para lograrlos. La unidad de los equipos y el liderazgo técnico-pedagógico juegan aquí un rol muy relevante.

Finalmente, las escuelas que despegan han aprendido de sus errores y buena parte de lo que han logrado se debe a que pragmáticamente fueron corrigiendo, probando y mejorando su trabajo. Se transformaron en organizaciones que aprenden, lo que no ocurre en las escuelas críticas ni en las que deterioraron sus resultados, en donde hay poca autorresponsabilización frente a lo que les pasa²⁹.

5. CONCLUSIONES

Este capítulo final sintetiza los principales resultados de la investigación y proyecta dichos resultados hacia una reflexión más amplia sobre la política educativa. En la primera sección, se concluye sobre cuáles son los factores esenciales y cuáles factores facilitadores u obstaculizadores que están detrás de la efectividad de escuelas en sectores de pobreza; en la segunda se señalan cuáles son los principales elementos que van moldeando el cambio educativo, entendido como movimientos de mejora y deterioro en los resultados de las escuelas; y finalmente, se plantean algunas implicancias de política que se desprenden del estudio.

5.1. ¿Cuáles son entonces las claves de efectividad escolar en sectores de pobreza?

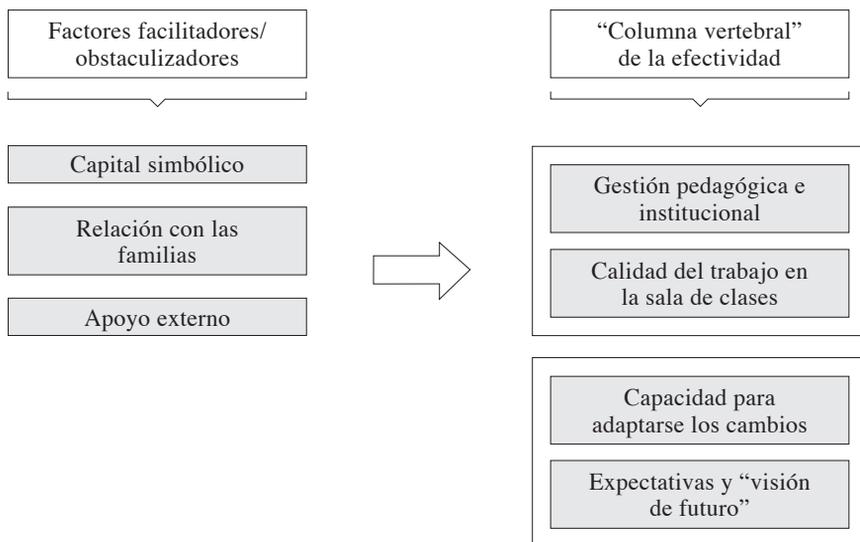
Hasta acá se ha puesto en evidencia cuáles son los elementos que caracterizan a escuelas que trabajando en sectores de pobreza obtienen o no obtienen buenos resultados académicos. Las diferencias entre las escuelas que obtienen buenos resultados y las que no lo tienen a primera vista parecen simplistas: las características que están presentes en unas no lo están en otras. Sin embargo, como se vio en el cuerpo del trabajo, la relación entre las características o elementos no es mecánica y por lo

²⁹ Esta idea y algunas anteriores emergen en parte del estudio PNUD - Asesorías para el Desarrollo 2003.

mismo no es posible hablar de blancos y negros. En otras palabras, las escuelas críticas no son la antítesis de las efectivas ni las que decaen son la antítesis de las que despegan. En parte, esto es consecuencia del hecho que existe una cierta jerarquía entre los factores de efectividad. No todas las características pesan lo mismo y lo importante es una situación de relativo equilibrio entre los elementos al punto que mucho de una característica positiva, por ejemplo, clima escolar, puede ser contraproducente cuando otro elemento más esencial o básico para la efectividad escolar es débil o está ausente.

Los resultados del estudio indican que existe un conjunto de elementos básicos o esenciales que son indispensables para alcanzar dicha efectividad y para mantener los buenos resultados en el tiempo. Por otra parte, existe un conjunto de factores que contribuyen y facilitan, mas no son lo fundamental en el logro de las escuelas. El siguiente gráfico muestra cuáles son estos dos tipos de factores: la “columna vertebral” de la efectividad y los factores facilitadores/obstaculizadores.

GRÁFICO 4
Síntesis y jerarquía de factores de efectividad escolar



5.1.1. La “columna vertebral” de la efectividad escolar

La comparación entre escuelas reafirma el carácter esencial y fundamental del eje pedagógico: la interacción y soporte recíproco entre la gestión pedagógica institucional y el trabajo de los profesores en el aula. Si no existe respaldo recíproco y coherencia entre la gestión de la escuela y lo que ocurre en el aula, no es posible que las escuelas obtengan buenos resultados o que los mantengan en el tiempo.

La importancia del eje pedagógico en estas escuelas queda de manifiesto sobre todo en lo que pasa en la sala de clases. En las escuelas que han deteriorado sus resultados se observó que existía un ambiente didáctico en promedio menos propicio y una interacción profesor-alumno menos motivadora y exigente que en las escuelas efectivas, junto con una mayor variabilidad en estos aspectos entre clases y entre escuelas. En las escuelas efectivas, por su parte, el trabajo de los profesores es más homogéneo, la gran mayoría tiene prioridades claras para cada una de sus clases, las preparan anticipando las situaciones de aprendizaje y atendiendo no solo a los contenidos que corresponde pasar, sino también a las características y la diversidad de sus alumnos, a los que supervisan y retroalimentan constantemente y con los cuales tiene relaciones exigentes pero de confianza y respeto mutuo. Motivar al alumno para que aprenda es preocupación básica de los profesores y ellos asumen que esa motivación depende de ellos y no es un factor inamovible que el alumno trae a la sala de clase.

Pero el buen trabajo en la sala de clases no es un elemento aislado en las escuelas de buen rendimiento. En estas escuelas el trabajo en el aula cuenta con apoyo y respaldo pedagógico constante de los líderes de la escuela y de los pares en una modalidad de trabajo que es colaboración y se encuentra institucionalizada en la organización escolar (no es solo casual o espontánea entre algunos profesores). De este modo, el apoyo y respaldo institucional centrado en el eje pedagógico permite homogeneizar y elevar el desempeño de los profesores, mientras que su ausencia hace emerger como factor determinante en los resultados educativos a las características individuales de cada profesor. En otras palabras, una gestión pedagógica fuerte “saca lo mejor” de cada profesor mientras que una débil resta dirección, estímulo, apoyo a los profesores para que den lo mejor de sí mismo.

Algunos elementos de esta gestión pedagógica institucional parecieran ser especialmente relevantes en las escuelas estudiadas. El primero es el que en este texto se ha denominado “desarrollo profesional docente al interior de la escuela”, donde el equipo docente y los directivos realizan trabajo colaborativo orientado a evaluar lo que cada uno hace, a probar y revisar formas nuevas o distintas de enseñanza y aprendizaje de determinado tópico o tema, a articular ciclos y asignaturas, a comprender mejor y priorizar los contenidos del currículo, etc. En este tipo de actividades, directivos y profesores aprenden y se van superando. Este elemento no está presente en las escuelas de bajo rendimiento ni en las que en los últimos años han experimentado una caída en su rendimiento.

Otro elemento relevante de una gestión efectiva es el “aprovechamiento de los recursos disponibles”, materiales y humanos. En las escuelas efectivas el equipo directivo tiene directrices claras e informadas al momento de tomar decisiones sobre, por ejemplo, la asignación de profesores a los cursos, a talleres y otras responsabilidades, actividades o tareas. Las decisiones no se toman por criterios administrativos de horas disponibles o requerimientos de completar horarios, sino que por criterios sustantivos: el mejor para esta actividad, o para este curso, o para esta promoción de alumnos. Respecto a los recursos materiales y didácticos hay una gestión que apunta al máximo aprovechamiento de lo que se tiene (más que cuidar el no deterioro o la pérdida de estos materiales).

La presencia de estos elementos, a su vez, supone la existencia de un liderazgo propositivo, legitimado internamente, que lleva la batuta en los temas pedagógicos estimulando, apoyando y alineando al equipo de profesores. Requiere al mismo tiempo de un proyecto institucional compartido, con metas concretas y priorizadas en función del aprendizaje de los niños, que se actualizan permanentemente, que se monitorean y evalúan. Finalmente, requiere una planificación rigurosa del proceso educativo de modo que “nada queda al azar”, y donde simultáneamente hay espacio para la creatividad / innovación de cada uno.

En la columna vertebral de la efectividad hay un tercer elemento clave: las expectativas y una “visión positiva de futuro”. Las escuelas efectivas son escuelas cuyos directivos y profesores creen en las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, lo que se expresa no solo en la declaración que esto es así, sino que en conductas de los profesores a través de las

cuales constantemente transmiten esas expectativas hacia los alumnos y en algunos casos a los apoderados. Estas conductas no están presentes en las escuelas críticas y son débiles en las que han deteriorado sus resultados educativos. El tema de las expectativas recorre los dos niveles de la escuela: de los profesores respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos; y de los directivos y líderes pedagógicos respecto al potencial de aprendizaje de los profesores y también de los alumnos. Al mismo tiempo, tener expectativas altas supone una visión de escuela que “puede más” y se esfuerza por superarse. Las exigencias que recaen sobre los directivos, profesores y alumnos son, por tanto, altas.

Finalmente, el estudio de escuelas que han despegado o caído en su rendimiento deja en evidencia que un cuarto factor clave de la efectividad es la capacidad de las escuelas para adecuarse a un contexto de constante cambio. Las escuelas que identifican y reflexionan frente a los cambios que las afectan (internos y externos) son las que logran adaptarse a ellos manteniendo o mejorando sus resultados. Las que no tematizan ni trabajan sobre la base de esos cambios, no consiguen mantener sus buenos resultados o no logran despegar. En este plano, la información sobre alumnos y profesores y el entorno se constituyen en insumos claves para construir un diagnóstico sobre la escuela, sus desafíos, sus fortalezas y debilidades, y definir cursos de acción concretos para avanzar y funcionar de modo más fluido y de esta forma apuntar a mejorar los resultados de aprendizaje.

Como puede apreciarse, en la columna vertebral de la efectividad que aquí se ha definido se muestran tanto elementos o factores objetivos como subjetivos. Por un lado importan la organización del tiempo y del trabajo, la planificación conjunta, la rigurosidad y la capacitación. Por otro, importan el compromiso de los docentes, las expectativas académicas, la mística y el esfuerzo. La combinación de ambos tipos de factores es clave en los resultados que se obtienen. Sin uno de estos componentes es difícil hablar de efectividad escolar.

5.1.2. Factores que facilitan u obstaculizan la efectividad escolar

En el gráfico 4 aparece un segundo grupo de elementos que si bien no forman parte del eje primario de la efectividad, pueden contribuir a alcanzarla o perderla dependiendo de si están o no presentes. Son factores de efectividad que se encuentran en una segunda jerarquía o nivel. De hecho, estos

3 grupos restantes de factores –capital simbólico, apoyo externo y alianza escuela familia– no son rasgos distintivos solo de las escuelas efectivas.

En primer lugar, pareciera haber una relación no lineal de lo que aquí se ha llamado capital simbólico con los resultados educativos. Hay escuelas de bajo y mediano rendimiento que tienen un buen clima organizacional y una fuerte identidad positiva. Para que una escuela funcione se requiere una cuota de confianza entre los integrantes de la unidad educativa, una identidad y compromiso y un clima que permitan un fluido trabajo pedagógico colaborativo, donde se revisa lo que cada uno y todos en conjunto hacen, se critica, se enmienda el rumbo, se plantean mejoras. Pero lo que define la efectividad no es la confianza, identidad y clima sino en el cómo estos se ponen al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no de otros fines o propósitos. De hecho, en algunas escuelas que experimentaron un deterioro en sus resultados se observó que un exceso de buen clima o un cuidado exagerado de este puede llevar a desvirtuar el trabajo pedagógico de la escuela, a no reconocer déficit o problemas ni buscar soluciones a ellos.

Respecto al grupo de factores denominado “relación escuela-familia”, el estudio muestra que no existe una relación directa en el sentido que una mayor cercanía escuela-familia se encuentre asociada necesariamente a mejores resultados educativos. Observamos en escuelas efectivas, en escuelas críticas y en escuelas que experimentaron un deterioro de sus resultados, situaciones muy diversas en cuanto a la forma en que tratan y se vinculan con los apoderados. La diferencia principal de las escuelas efectivas con el resto es que estas muestran una postura más definida y fundamentada sobre la forma de relación que tienen con los apoderados.

Finalmente el apoyo externo parece encontrarse en el mismo nivel: puede ayudar si está presente, pero las escuelas que consiguen ser efectivas muestran un desempeño heterogéneo a este respecto. Hay escuelas que cuentan con un amplio apoyo de la comunidad y de instituciones del entorno y que sin embargo no han conseguido despegar. Por su parte, hay escuelas que han logrado mantener sus buenos resultados educativos a pesar de no contar con más apoyo que el que les entrega el Ministerio. En consecuencia, la diferencia no la marca entonces el si existe o no dicho apoyo, sino más bien cómo la escuela procesa y aprovecha al máximo las oportunidades que provienen desde el entorno.

Los resultados de este estudio en general son consistentes y coherentes con la literatura revisada, tanto a nivel de la gestión institucional como de la enseñanza efectiva y la imbricación entre ambos, en particular la jerarquía de factores de Marzano (2000) y el argumento de Slavin (1996) acerca de la importancia de una enseñanza de calidad y un entorno que presione hacia un mejoramiento constante de la calidad. Los resultados también apoyan el argumento de este último autor en cuanto a la “densidad propia” del nivel sala de clase: sin enseñanza efectiva no hay escuela efectiva.

Este estudio evidencia con claridad que cuando la gestión pedagógica en las escuelas se debilita, los resultados de aprendizaje pasan a depender de factores azarosos, como son los problemas que en determinado semestre o año tiene un profesor o profesora, las características de alumnos de un curso o cohorte específico. Al mismo tiempo, enseña que una gestión pedagógica de calidad puede elevar la calidad de la enseñanza del conjunto de los profesores, neutralizando deficiencias o insuficiencias de entrada de los mismos a la escuela. De esta forma, lo central en la efectividad escolar no son las estructuras e insumos del trabajo escolar, sino que las interacciones sociales en la escuela y la forma en que los actores (estudiantes, profesores, directivos, apoderados) entienden, asumen y desempeñan sus funciones. Son elementos subjetivos los que deciden lo que se hace y lo que se logra con los recursos al alcance, tema que ha sido desarrollado ampliamente en las obras de Fullan (varios años).

¿Son los factores de efectividad distintos en escuelas en sectores de pobreza que en escuelas localizadas en otro medio social? Siguiendo a Muijs (2003) y para Chile a Eyzaguirre (2004), los factores de efectividad serían independientes de la composición sociocultural y económica del alumnado. Sin embargo, los resultados del estudio realizado acá indican que en escuelas en sectores de pobreza es central e indispensable abordar con especial cuidado algunos elementos específicos de la efectividad. Destacan dos: elevar las expectativas que tienen directivos y profesores sobre el potencial de aprendizaje de los alumnos y transferir metodologías y herramientas concretas de trabajo para encarar un alumnado con niveles iniciales y ritmos de aprendizajes muy disímiles. Las expectativas y el manejo de la diversidad son dos aspectos particularmente complejos y propios de los contextos de pobreza.

5.2. ¿Por qué cambian las escuelas?

La efectividad escolar y los factores que contribuyen a ella no son estáticos ni inmutables. De hecho, esta investigación abre preocupaciones y aporta al mismo tiempo una cuota de optimismo, pues evidencia que las escuelas en sectores de pobreza pueden emprender un camino de mejoramiento, pero al mismo tiempo pueden perder sus buenos resultados que sabemos tanto cuesta alcanzar en contextos de pobreza. Esta última sección pretende responder a la pregunta sobre cómo pueden cambiar los factores de efectividad o qué hace que una escuela pueda llegar a conseguir o dejar de tener esas características en su funcionamiento. Las conclusiones más claras que pueden obtenerse de lo observado son las siguientes:

- No hay un molde único de mejora ni de deterioro. Las escuelas siguen trayectorias propias de mejoramiento o deterioro.
- Lo anterior se debe a que los factores que contribuyen al cambio son distintos de una escuela a otra. Mientras en un caso el cambio está principalmente inducido por la llegada de un líder, en otros casos puede deberse a una variación en el tipo de alumno que atiende la escuela, a la llegada de un programa o apoyo externo y a un desastre como es la noticia de resultados SIMCE muy por debajo de lo esperado.
- Si bien los factores que gatillan el cambio son distintos, el cambio ocurre siempre por un encadenamiento de factores al interior de un área o entre áreas. La concatenación entre distintos elementos es lo que explica el avance o retroceso. En varias de las escuelas que deterioraron sus resultados, por ejemplo, confluyeron problemas de liderazgo, modificaciones en el alumnado y un deterioro en el clima escolar, provocando una caída en los resultados SIMCE.
- Los procesos de cambio siempre conjugan elementos externos e internos a las escuelas. Los factores externos impulsan y expanden fuerzas internas de cambio que empujan a una mejora o al deterioro.
- Al igual que en los factores de efectividad los que impulsan cambio combinan siempre elementos objetivos y subjetivos.

- Las escuelas que mejoran en todos los casos son “sujeto” de su propia evolución. Ellas como colectivo reflexionan sobre su accionar y sobre lo que les pasa, logrando adaptarse a los cambios internos y de su entorno. Las escuelas que deterioran sus resultados no realizan esta reflexión y por lo mismo no saben responder a la mayor complejidad que implican estos cambios.

Así como en el caso de las claves de efectividad escolar, es necesario hacer acá también un esfuerzo por identificar cuáles son los factores más relevantes que inducen el cambio, sea positivo o negativo. La evidencia entrega algunos aportes relevantes que se desarrollan a continuación.

En primer lugar, hay que resaltar el rol del liderazgo en los procesos de cambio. En todas las trayectorias de escuelas estudiadas este es uno de los factores clave. La llegada de un nuevo director o jefe de UTP puede impulsar el cambio hacia un trabajo mucho más centrado en lo pedagógico, así como entregar un apoyo sólido al trabajo de los profesores. En otros casos, la salida de un líder legitimado al interior de la escuela significa un debilitamiento del soporte que el “nivel escuela” le entrega al trabajo en el aula, lo que hace que los resultados académicos dependan en gran medida del trabajo que hace cada profesor.

Los cambios en la composición del alumnado, que por lo general implican un aumento en la diversidad de situaciones, también muestran ser decisivos en términos de sus consecuencias para la efectividad de una escuela. Por una parte, dicha heterogeneidad le añade complejidad al trabajo en el aula y si los profesores no cuentan con las herramientas para enfrentar esta diversidad, como ocurre en la mayoría de los casos, es altamente probable que esto se vuelva un problema poco manejable para las escuelas, lo que redundará en un deterioro de sus resultados. En algunos casos esta creciente diversidad también ha desencadenado un mayor nivel de indisciplina en las escuelas.

Por otro lado, el buen clima puede traer excelentes dividendos a las escuelas si es acompañada por una gestión pedagógica efectiva. De hecho, algunas escuelas que lograron mejorar sus resultados se apoyaron bastante en las buenas relaciones internas y en el compromiso de los profesores para dar el salto que necesitaban. En estas escuelas que despegan, el incentivo que van poniendo los buenos resultados que se consiguen potencia la

motivación y las expectativas de todos los actores. En el otro extremo, en los casos en los que el clima sufrió un deterioro importante, los problemas permearon todo el trabajo de la escuela, afectando el trabajo en equipo, la motivación de los profesores y obviamente los resultados académicos que se consiguen. El clima es un factor de cambio relevante. No obstante, una preocupación exagerada o exclusiva por el clima desvía el foco de atención de las escuelas hacia aspectos que no tienen directa relación con la enseñanza-aprendizaje de los niños. De la misma forma, una preocupación extrema por la imagen y visibilidad de la escuela en el entorno, puede ir en desmedro de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y por lo mismo conducir a un deterioro de la escuela.

Por su parte, como ya se ha dicho, los factores externos “impulsan” o bien “inhiben” la calidad del trabajo de las escuelas y su mayor presencia o ausencia afectan su efectividad. Las escuelas que lograron ser efectivas por ejemplo, en parte lo lograron por la ayuda o presencia de algún tipo de mirada externa (fundación, programa ministerial, supervisión) que les sirvió para encauzar mejor el trabajo. En los casos de escuelas que han bajado su rendimiento, es claro cómo la ausencia o la retirada de una mirada externa –que pudiera ayudarle en la identificación de los caminos a seguir en su tarea educativa, como hizo el programa de las 900 escuelas en varios de estos establecimientos– ha afectado la capacidad de las escuelas para mantener sus puntajes SIMCE. Este “impulso” o apoyo externo no necesariamente proviene de la autoridad de gobierno. La importancia de esta mirada foránea radica fundamentalmente en que puede ayudar a las escuelas que han entrado en un cierto estado de inercia e inamovilidad frente a los cambios que las afectan a generar estrategias o al menos tematizar la necesidad de adaptarse a estos cambios. Es muy común que en algunas escuelas los logros pasados redunden en esta sensación de inercia, lo que afecta la calidad de los resultados que se obtienen.

Esto último enlaza con el aspecto verdaderamente decisivo en el despegue o deterioro de los resultados: la capacidad de adaptación a los cambios de las escuelas. Todos los factores anteriormente mencionados se relativizan si es que las escuelas logran adaptarse a lo que ocurre en su interior y a lo que se modifica en su entorno. El cambio en el alumnado, como factor del entorno, puede incidir negativamente en los resultados, pero solo si es que la escuela no reflexiona sobre esa nueva realidad y no genera estrategias pertinentes. El cómo las escuelas procesan y tematizan

el cambio es lo que finalmente determina la verdadera incidencia de los factores hacia el deterioro o despegue. El cambio genera un nuevo contexto, pero es la escuela la que procesa ese contexto y se adecua o no a él. Estos resultados son coherentes con los argumentos sobre el cambio educativo desarrollado por Fullan y otros autores.

5.3. Algunas reflexiones de política educativa

El estudio tiene importantes implicancias de política. En primer lugar, indica que las escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile son pocas, al mismo tiempo que afirma la convicción que el objetivo de que estas escuelas obtengan buenos resultados educativos es un desafío posible. Las escuelas efectivas estudiadas no realizan acciones en extremo complejas o fuera de alcance. Directivos y profesores de estas escuelas hacen bien, con responsabilidad y rigor, lo que se espera de una escuela, neutralizando las dificultades y creando ambientes de aprendizajes propicios y estimulantes para los alumnos.

En este mismo sentido, el estudio corrobora que la unidad de trabajo por excelencia en materia de política educativa es la escuela. Más aún en contextos como el de Chile, donde el desafío se posiciona en el plano de la calidad y cada vez menos en el de la cobertura o del déficit de infraestructura e insumos. La unidad clave que debe dar el salto de calidad es la escuela. De modo compartido, directivos y profesores, con fuerte implicación de estos últimos, deben construir un proyecto educativo pertinente a sus alumnos, que priorice su acción en la mejora constante de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que va asociado con prácticas consistentes y coherentes de diagnóstico, planificación, evaluación y retroalimentación, así como instancias internas de perfeccionamiento docente.

Por su parte, no debe olvidarse que desarrollar un trabajo como el que realizan las escuelas efectivas requiere siempre de una combinación equilibrada de elementos subjetivos (compromiso, expectativas, mística, voluntad) y elementos objetivos (organización adecuada del tiempo, de los recursos, planificación, evaluación, capacitación y perfeccionamiento, por nombrar algunos) a nivel de la escuela como organización y de los profesores en el aula. Surge entonces la pregunta sobre cómo afrontar esta necesaria complementariedad desde las políticas educativas.

Las escuelas en sectores de pobreza, a la luz de este estudio, no requieren solo de un apoyo técnico y material. Las políticas educativas no pueden olvidar que la escuela efectiva es una que es agente o actor central de su propio futuro. No depende de apoyos externos, aunque la existencia de estos le ayuda sacar adelante su proyecto institucional y las iniciativas y líneas de acción asociadas. Es una escuela que “endogeniza” lo que viene de afuera, incluidos los apoyos ministeriales, lo hace suyo y los transforma en algo propio. No lo acepta pasivamente, sino lo negocia y transforma para sus fines mayores. Desde la escuela, las intervenciones ministeriales o privadas (distribución de textos, recursos de aprendizaje, una jornada escolar más larga, nuevo currículo, pasantías, cursos de perfeccionamiento, computadores, un PME, un programa especial de convivencia escolar o de formación en valores, etc.) se significan, aprovechan y hacen pertinentes a las características de cada establecimiento, sus profesores y estudiantes. En este sentido el tema simbólico de cómo se comunica y, por otro lado, se recibe y entiende la política educacional, las decisiones, los programas y las acciones, debiera constituirse en un eje importante de preocupación.

El estudio verifica que lograr buenos resultados –y por lo tanto contribuir a ello desde la política educativa– no es una tarea fácil ni rápida, y que la efectividad escolar es un resultado siempre transitorio o sujeto a riesgos internos y externos a la escuela que la desafían, más aún en contextos de pobreza. Es en este sentido que las escuelas con buenos rendimientos solo son efectivas si logran ser una organización que no se “estabiliza” en torno a los buenos resultados sino que se actualiza constantemente, no deja de aprender de lo que hace, busca permanentemente mejorar y se adapta a los factores que desde el exterior la afectan, aprovechando oportunidades y respondiendo a nuevos desafíos y riesgos. Sostener las escuelas efectivas es importante porque toma tiempo construirlas, porque enseñan a partir de lo que han hecho y porque su deterioro es más rápido que la mejora.

La política educacional, por tanto, debe poner especial énfasis en el cómo las escuelas son capaces de darle significado al impulso que reciben desde el exterior. El mejor ejemplo de dicha importancia es lo que ocurre con las escuelas que no son efectivas: en estos casos, el aporte de apoyos externos pasa a ser puntual y segmentado, no se aprovecha del todo, y una vez que el apoyo desaparece o se interrumpe, los avances tienden a des-

vanecerse y la escuela vuelve a su situación inicial. Los apoyos externos ayudan a estimular el cambio, a iniciarlo, pero este no tiene futuro mientras no lo asuma un grupo significativo de agentes al interior de la escuela. El cambio nunca es la aplicación fiel de un programa, sino el resultado de las adaptaciones, interpretaciones y decisiones que toman los agentes en las escuelas.

La política pública de educación en nuestros países no presenta elementos que favorezcan esta “significación” del apoyo externo por parte de las escuelas. Por lo general las intervenciones tienden a ser estandarizadas y de moldes predefinidos en lo que respecta a su implementación (acciones a desarrollar en la escuela, tiempos en que se desarrolla, modalidad de trabajo, etc.). Esta estandarización no deja espacio a la particularidad de situaciones y dificulta el que las escuelas le den un sentido propio al cambio. Además, al momento de hacer el seguimiento de ella la mirada está puesta en los procedimientos y actividades predefinidas y no en los objetivos que se persiguen. Esta modalidad dificulta que directivos y docentes, disientan, negocien, signifiquen y en este proceso hagan suyo el cambio que se busca relacionándolo con su trabajo cotidiano concreto en la escuela. Las políticas deben ocuparse de que la mejora sea “vivenciada y comprendida desde dentro”. Lograr este nexo entre la política y la escuela es el desafío que deben afrontar nuestras reformas educacionales.

Dos reflexiones finales. La primera alude a una pregunta que las políticas educativas deben hacerse necesariamente: ¿Qué hacer con las buenas escuelas en sectores de pobreza? La experiencia de estos casos permite afirmar que la respuesta tiene dos direcciones. En primer lugar, estas escuelas son un insumo importante para las políticas. Esto significa que la política debe aprender de la experiencia de estas escuelas y hacer esfuerzos por transmitirla a quienes no han logrado conseguir buenos resultados. En segundo lugar, las escuelas efectivas no pueden dejar de ser objeto para las políticas. La situación que han logrado es siempre inestable, más en el mundo contemporáneo marcado por la inestabilidad en esferas como el trabajo y la familia y los riesgos sociales asociados a las drogas, delincuencia y seguridad ciudadana. Varias de las escuelas efectivas estudiadas manifestaron sentirse carentes de apoyo y de una mirada externa que las oriente en estas y otras materias. Debieran generarse esfuerzos para mantener y multiplicar la calidad de este tipo de escuelas

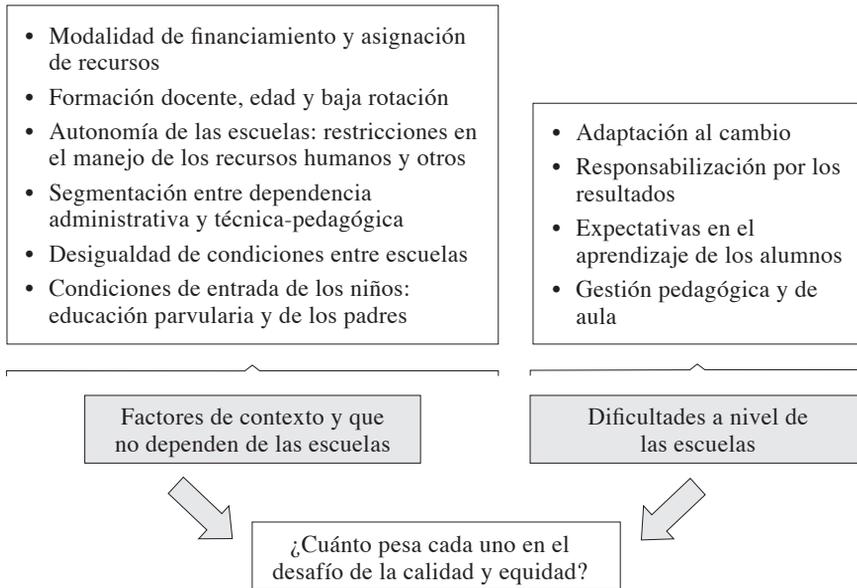
pues significan un aporte sustantivo a la calidad y equidad del sistema educativo.

La segunda reflexión tiene que ver con que este estudio ha puesto la mirada en el microcosmos de la escuela, por lo mismo, en las variables y dimensiones que operan y son manipulables desde las mismas escuelas. Sin embargo, no se puede desconocer que el contexto en el que estas escuelas se insertan no necesariamente es el más favorable para promover un salto sustantivo en materia de calidad y equidad. Este salto en sociedades como las nuestras, que arrastran una estructura social muy desigual, depende solo en parte del esfuerzo y aporte que pueden hacer las escuelas. Es por esta misma razón que escuelas efectivas en sectores de pobreza son una excepción y no la regla. Estas escuelas han logrado como muy pocas sobrepasar las restricciones que el contexto y la estructura social les impone y se ven enfrentadas a riesgos/amenazas permanentes de deterioro. Lo que se busca afirmar con esto es que las dificultades no están solo en las escuelas. Hay fuerzas mayores con las cuales estas entran en relación y que con frecuencia ahogan los esfuerzos desplegados por las unidades educativas. Entre estas fuerzas mayores están las que se listan en el lado izquierdo superior del siguiente gráfico, todas ellas referidas al sistema educacional. A ellas se suman las fuerzas desigualizadoras presentes en la estructura social.

Entre las fuerzas que imponen rigidez sobre las escuelas y que posiblemente limitan la posibilidad de ser efectiva cabe señalar las siguientes: una edad relativamente avanzada del cuerpo docente (48 años en promedio), una formación inicial docente débil y poco renovada, escasa autonomía para contratar y despedir a docentes y directivos, disparidades significativas en las condiciones de entrada de los niños en cuanto al clima educacional del hogar paterno y el acceso desigual por nivel socioeconómico a instancias de educación preescolar, segmentación de las dependencias en el plano administrativo y financiero y el técnico pedagógico, que afecta en particular a las escuelas municipales, una modalidad de financiamiento y asignación de recursos que perjudica a las escuelas que atienden a la población de menor nivel sociocultural y económico. Quedan abiertas las interrogantes sobre cuánto pesan estos y otros factores estructurales y de contexto en las posibilidades de las escuelas en sectores de pobreza para transformarse en efectivas.

GRÁFICO 5

Efectividad escolar y contexto



Fuente: Elaboración propia

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANCIBIA, V. (1991). "Efectividad escolar, un análisis comparado", *Estudios Públicos* N° 47, Centro de Estudios Públicos, Santiago.

ARANCIBIA, V. (1998) "Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres", en Cohen, E. *Educación, eficiencia y equidad*. Colección Estudios Sociales, CEPAL.

BELLEI, C. (2003) "¿Ha tenido impacto la reforma chilena?", en C. Cox (Ed.) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

- BELLEI, C. PÉREZ, L. M., MUÑOZ, G. y RACZYNSKI, D. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, UNICEF, Santiago de Chile.
- BERSTEIN, B. B., ed. (1973) *Class, Codes and Control*, London/ Boston: Routledge & Kegan Paul.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd. Edition)". London: TCS Book Series.
- BRUNNER, J. J. y ELACQUA, G. (2003) *Informe Capital Humano en Chile*. Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.
- CARDEMIL, C. y ROMÁN, M. (2001). "Evaluación Escuelas Focalizadas con Bajo Rendimiento en la Región Metropolitana". Informe Final MINEDUC - CIDE, 2001;
- CASASSUS, J. (2003). "La Escuela y la (des)igualdad", Editorial Lom, Santiago de Chile.
- COLEMAN, J. S. (1996), *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, Washington D.C.
- CONCHA, C. (1996). "Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad", Tesis de Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- CREEMERS, B. P. M. (1994). *The Effective Classroom*, Cassell, London.
- CUTTANCE, P. (1989). "Evaluating the effectiveness of schools", en Reynolds, D. y Cuttance, P. eds. *New Directions in School Effectiveness and School Improvement*, Cassell, Londres.
- DUBET F. y MARTUCELLI D. (1997). "En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar". Editorial Losada, París.
- EDMONDS, R.(1979) "Effective school for the urban poor", *Educational Leadership*, no. 37, Pág. 15-27.

- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family & Community Partnerships*, Boulder, Colorado, Westview Press.
- EYZAGUIRRE, B. (2004) “Claves para la educación en pobreza”, en *Estudios Públicos* N° 93, verano, Santiago de Chile.
- FULLAN, M. y STIEGELBAUER, S. (1997) *El Cambio Educativo. Guía de Planeación para Maestros*, Editorial Trillas, México.
- FULLAN, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*, London: Cassell
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E., Ed. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*, Editorial Popular, Madrid, España.
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2003). “La Buena Escuela”. Texto resumen de un estudio mayor realizado con Carmen Sotomayor (“La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los 90”, Santiago).
- GARCÍA-HUIDOBRO, J. E., Ed. (2004). *Escuelas de Calidad en Condiciones de Pobreza*. Universidad Alberto Hurtado y Banco Interamericano de Desarrollo, Santiago de Chile.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIJ, N. (1997) “La base de conocimiento de mejora de la escuela”, en Reynolds, D., y otros *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid-Santillana-Aula XXI, pp. 71-101.
- LUCCHINI, D., ed. (2002). *Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- MARTINIELLO, M. (1999). “Participación de los Padres en la Educación: Hacia una Taxonomía para América Latina”, *Development Discussion Papers* N° 709, junio, Harvard Institute for International Development. Harvard University.
- MARTINIC, S. y PARDO, M. (2002). “La investigación sobre eficacia escolar en Chile”, en F. J. Murillo *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*,

Convenio Andrés Bello - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE, Chile.

MARZANO, R. J. (2003) *What Works in Schools: Translate Research Into Action*, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA. <http://www.ascd.org/publications/books/102271/chapter2.html>

MINEDUC - Asesorías para el Desarrollo y Santiago Consultores (2000). “Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres P-900”, Ministerio de Educación, Programa de las 900 Escuelas, agosto.

MINEDUC - Departamento de Estudios Sociales, Universidad Católica de Chile y Asesorías para el Desarrollo, (2001). “Estudio de Evaluación de la Jornada escolar completa”. Ministerio de Educación, Dep. de Estudios y Estadísticas, julio.

MINEDUC - Asesorías para el Desarrollo (2002). “Análisis de la Oferta de Programas e Iniciativas del Sector Público y Privado desde los Establecimientos Educativos”, Informe final, mayo, Dep. Estudios y Estadísticas del MINEDUC.

MORTIMORE, P. (1997). “Can effective schools compensate for society?”, en Halsey y otros, eds. *Education: Culture, Economy and Society*, pp. 477-487, Oxford University Press.

MUIJS, D. (2003). *La mejora y la eficacia de las escuelas en zonas desfavorecidas. Resumen de resultados*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad (REICE), Eficacia y Cambio en Educación, Vol. I, Nº 2.

MURILLO, F. J. (2003) *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Ibero América. Revisión Internacional sobre Estado del Arte*, Convenio Andrés Bello - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.

MURILLO, F. J. (2003b) “El movimiento teórico - práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes”, REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Cali-

dad. Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, N° 7, <http://ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/murillo.pdf>

PNUD (2003). *Evaluación del Plan de Asistencia Técnica para las Escuelas Críticas de la Región Metropolitana*. Informe final revisado. Consultoría realizada en conjunto con Asesorías para el Desarrollo para el Ministerio de Educación de Chile.

POTTER, D., REYNOLDS, D. y CHAPMAN, C. (2002) "School Improvement for Schools Facing Challenging Circumstances: a Review of Research and Practice", en *School Leadership & Management* vol. 22, N° 3, pp. 243-256.

POZNER, P. (1995). *El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*, Editorial Aique, Buenos Aires, Argentina.

REYNOLDS, D. y CREEMERS, B., Eds. (1989). *School Effectiveness and Improvement*, RION, Institute of Educational research, London

REYNOLDS, D. y otros (1996). *Advances in School Effectiveness Research and Practice*, Pergamon, Oxford.

SAMMONS, P., THOMAS, S. y MORTIMORE, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman Publishing

SAMMONS, P., HILLMAN, J. y MORTIMORE, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London: OFSTED

SCHEERENS, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning.

SCHEERENS, J. y BOSKER, R. J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*", Oxford: Elsevier Science Ltd.

SEGUEL, X y otros (1999). "Pauta de Observación de Prácticas Docentes: Estudio de sus Características Psicométricas". Revista

Psychke, Vol. 9, N° 2, pp. 103-110, Universidad Católica de Chile, Santiago.

SLAVIN, R. (1996). "Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina", documento traducido por PREAL, Santiago.

STOLL, y MORTIMORE, P. (1995). "School effectiveness and school improvement", *View Point* N° 2, pp. 1-8, Institute of Education, London.



El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile

GREGORY ELACQUA
RODRIGO FÁBREGA

1. INTRODUCCIÓN

Muchos sistemas escolares han adoptado políticas que promueven la libre elección de escuelas por parte de las familias. Quienes respaldan estas políticas argumentan que la calidad de la educación podría mejorar si los padres pudieran elegir libremente entre las escuelas y así forzarlas a competir (Hoxby, 2003). Además, argumentan que la posibilidad de elección fortalece económicamente a las familias desaventajadas, dándoles opciones que antes solo estaban disponibles para las familias de mayor estatus socioeconómico (Moe, 2001; Wong, 1992).

Tanto los investigadores como los encargados de políticas públicas (*policymakers*) han aprendido bastante sobre estos temas examinando el impacto del programa nacional de subsidios (*vouchers*) en Chile. En

Los autores agradecen los comentarios de Mark Schneider (Suny Stony Brook), Jack Buckley (Boston College), Dante Contreras (Universidad de Chile), Patrick McEwan (Wellesley College) y José Joaquín Brunner (Universidad Adolfo Ibáñez). También agradecen la colaboración de los ayudantes de investigación Felipe Salazar, Paula Pacheco, Eliana Chamizo y Magdalena Guerrero. Los errores y omisiones son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Este estudio fue financiado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Ha recibido fondos adicionales de la National Science Foundation de Estados Unidos. Esta investigación cuenta con el patrocinio del Ministerio de Educación, la Corporación Nacional de Escuelas Subvencionadas (CONACEP) y la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) de Chile.

1981 el Ministerio de Educación llevó a cabo una transformación en el sistema educacional, a partir de la cual se promovió la entrega de *vouchers* a cualquier estudiante que quisiera asistir a una escuela privada. Además, se vinculaba el presupuesto de las escuelas públicas a la cantidad de alumnos matriculados. Las características esenciales de este programa no han cambiado significativamente desde entonces. En los primeros seis años, más de 1.000 escuelas privadas ingresaron al mercado de la educación. Esto produjo un aumento de la participación de este sector, desde un 20% a un 45%, expansión que resultó aún más evidente en Santiago, donde un 60% de los estudiantes asisten a escuelas privadas.

Los estudios muestran que los primeros 25 años de libre elección de escuelas en Chile solo han producido logros modestos en cuanto a los resultados del sistema y, por el contrario, han inducido a una mayor segmentación del sistema. Hasta ahora, la mayor parte de los debates sobre por qué el modelo de mercado no ha producido los resultados esperados se ha centrado en la oferta. Se ha preguntado, por ejemplo, si las escuelas tienen suficientes incentivos para innovar y mejorar su calidad. Sin embargo, el éxito de estas reformas y los retornos que prometen tienen también una importante relación con la demanda. Es decir, los logros alcanzados también se vinculan con la capacidad que tienen los padres de tomar decisiones inteligentes sobre el amplio grupo de opciones que enfrentan y presionar a las escuelas a mejorar (Schneider *et al.*, 2000).

Este trabajo obedece a esta necesidad de examinar las formas en que los padres de primero básico en la Región Metropolitana toman decisiones, y las consecuencias de sus elecciones. El objetivo de este estudio es medir los efectos de la libre elección de escuelas sobre el comportamiento de padres y escuelas. Analizaremos cómo los padres recolectan y utilizan la información referente a las escuelas, y examinaremos cómo las escuelas pueden estar respondiendo a la presión de la competencia producto de la libre elección.

El informe está organizado de la siguiente forma. La primera parte es una descripción del sistema de libre elección escolar en Chile, entregando el contexto institucional desde el cual serán estudiadas nuestras interrogantes. En una segunda parte, se llevará a cabo una

selección de la literatura que examina los resultados empíricos obtenidos en Chile tras más de dos décadas de libre elección. En una tercera sección se revisan otros estudios que examinan el comportamiento de consumidores en sistemas de libre elección de escuelas, y posteriormente se presentan nuestros datos y el marco de análisis utilizado para evaluar la manera como los padres toman decisiones en el sistema de mercado educacional en Chile. En un siguiente apartado son presentados los principales resultados obtenidos en el estudio, los cuales son expuestos siguiendo un orden temporal, coherente con la secuencia del proceso de selección de escuelas que realizan los padres. La sección que sigue a la presentación de resultados retoma la discusión inicial del informe y desarrolla una breve síntesis de los principales hallazgos del estudio, abriendo paso a posibles debates en torno al tema, para posteriormente dar paso a las principales conclusiones del estudio.

2. LIBRE ELECCIÓN DE LAS ESCUELAS EN CHILE

Durante los años ochenta el sistema escolar en Chile fue sometido a un programa de amplias reformas realizadas por el gobierno militar (1973-1990). Estas reformas consistían, en primer lugar, en descentralizar la administración de los recintos educacionales, transfiriendo la responsabilidad del manejo de las escuelas públicas desde el Ministerio de Educación a las municipalidades. Una segunda transformación fue que el gobierno cambió la forma en que se financiaban las escuelas públicas y la mayoría de las privadas. Las escuelas públicas continuaron siendo financiadas centralmente, pero las municipalidades comenzaron a recibir un pago especial por cada alumno que asistía a sus escuelas. Como resultado de ello, la pérdida de matrículas llegó a tener un efecto directo en los presupuestos de educación de cada establecimiento. Más importante aún, las escuelas privadas que no cobraban matrícula comenzaron a recibir exactamente el mismo pago por estudiantes que las escuelas públicas. Las escuelas privadas que cobraban matrícula continuaron operando sin financiamiento público en su mayoría.

La reforma provocó una redistribución masiva de las escuelas privadas y también de las escuelas públicas, así como la creación de muchas

escuelas privadas subsidiadas nuevas. En 1980, un 14% de los estudiantes chilenos asistía a escuelas privadas que recibían algún subsidio público¹, y otro 6% asistía a escuelas de elite, privadas no subsidiadas; en 1990, un 34% de los estudiantes asistía a escuelas privadas subsidiadas, y en el 2003, la matrícula en estas escuelas había llegado al 38% de la matrícula total. La mayor parte de estos aumentos fue a costa de la matrícula en escuelas públicas. Considerando que el 9% de los estudiantes asiste a escuelas privadas subvencionadas de elite, el resultado es que una pequeña mayoría de los estudiantes chilenos asisten a escuelas públicas.

Dentro de las escuelas privadas subsidiadas es posible encontrar una amplia heterogeneidad dada por ciertas características tales como el tamaño, la orientación religiosa o si funcionan o no con fines de lucro. De este modo, aproximadamente un tercio de las escuelas privadas subsidiadas se rigen por alguna doctrina religiosa (católica y protestante principalmente), y las restantes se definen como laicas. De estas últimas, casi un 79% son con fines de lucro².

Los estudiantes que se matriculan en cada uno de los distintos tipos de escuelas difieren en varios aspectos. Los que asisten a escuelas privadas –subsidiadas y no subsidiadas– vienen de familias con ingresos promedio mucho más altos. Además, se trata de familias encabezadas por madres con una educación sustancialmente mayor que en los casos de las familias de escuelas públicas. También es posible observar importantes diferencias entre los estudiantes que asisten a los distintos tipos de establecimientos privados subsidiados (Elacqua, 2004a).

Para finalizar, es importante destacar que los rasgos esenciales del sistema de libre elección de las escuelas en Chile han permanecido intactos desde 1981. El gobierno que asumió el poder desde el regreso de la democracia en 1990, ha elegido mantener los componentes organizacionales y de financiamiento introducidos en los años ochenta por el gobier-

¹ Ver Aedo (2000) para un análisis histórico del sector privado subsidiado en Chile antes de 1980.

² Ver Elacqua (2006) para una descripción de la oferta de escuelas privadas subsidiadas en Chile y cómo ha cambiado durante el tiempo.

no militar, y ha decidido enfocar sus esfuerzos en mejorar la calidad de la educación a través del aporte directo de recursos³.

3. EVIDENCIAS SOBRE LA LIBRE ELECCIÓN EN CHILE

Los estudios empíricos han examinado cuatro preguntas para evaluar el impacto que ha tenido en Chile la libre elección, no regulada, de escuelas. Las interrogantes son, primero, ¿las escuelas privadas subsidiadas son más efectivas que las escuelas públicas? Segundo, ¿la introducción de competencia y la expansión de la matrícula en las escuelas privadas subsidiadas en Chile mejora los logros de las escuelas públicas? Tercero, ¿cuál ha sido el efecto neto de los logros educacionales en el país desde 1981? Y finalmente, ¿la libre elección de escuelas ha fortalecido la posición de las familias desaventajadas?

A continuación se presenta un resumen de la literatura empírica en Chile sobre cada tema⁴.

3.1. ¿Las escuelas privadas subsidiadas son más efectivas que las públicas?

Los impulsores de la libre elección de las escuelas argumentan que las escuelas públicas son burocráticas e ineficientes, y que el sector privado sería un mejor proveedor de la educación, como lo es en la mayoría de los servicios⁵. Para examinar este tema en Chile, los investigadores han comparado los resultados de estudiantes de características similares que asisten a escuelas públicas y privadas subsidiadas. En general, la mayoría de estos estudios muestran una superioridad consistente de los estudiantes de escuelas privadas subsidiadas respecto de los de escuelas públicas⁶, aunque las diferencias son a menudo demasiado pequeñas para extraer conclusiones definitivas⁷.

³ Para un resumen de las políticas educacionales de la Concertación, ver Cox (2003). Para un análisis de las reformas ver OCDE (2004).

⁴ Para un resumen de literatura sobre el impacto de libre elección de escuelas en otros países ver Ladd (2002), Levin (1998), McEwan (2000 y 2004) y Neal (2002).

⁵ Sobre este tema, ver Chubb (2001).

⁶ Ver Bravo *et al.* (1999), Aedo (1997).

⁷ Ver, por ejemplo, McEwan y Carnoy (2000) y Mizala y Romaguera (2000).

El principal problema que presentan estos estudios es que no dan cuenta de las diferencias respecto de quienes se matriculan en cada una de las escuelas. Para ese fin, los investigadores han tenido que enfrentar el desafío estadístico de encontrar un instrumento apropiado, es decir, una variable que esté correlacionada con la decisión de una familia de elegir una escuela en particular, pero que no sea un determinante directo de los resultados educacionales⁸.

Los investigadores en Chile han planteado que la probabilidad que tiene una familia de elegir un determinado tipo de escuela se encuentra influenciada por la densidad de la oferta de escuelas en su sector residencial (McEwan, 2001; Sapelli y Vial, 2001). Sin embargo, los resultados contradictorios obtenidos por estos autores ayudan a ilustrar la complejidad de intentar corregir por sesgo de selección en sistemas de libre elección de escuelas. Sapelli y Vial informan que, después de controlar por sesgo de selección, los estudiantes de escuelas privadas subsidiadas tienen mejores resultados que sus pares en escuelas públicas. Por el contrario, McEwan muestra que al controlar por selectividad se reducen las ventajas de las escuelas privadas subsidiadas y solo permanecen positivas en las escuelas privadas no subsidiadas.

3.2. ¿La libre elección ha mejorado los logros de las escuelas públicas?

Exponentes de la libre elección de escuelas argumentan que, de igual forma como ocurre en el sector privado, la competencia inducirá a las escuelas a proveer una educación de calidad a menores costos⁹. La competencia de escuelas privadas subsidiadas presionaría a las escuelas públicas a responder a los deseos de las familias, llevándolas a ser más productivas y forzando a las escuelas más débiles a cerrar. Este tema resulta de vital importancia, dado que la mayoría de los estudiantes en Chile (más del 50%) permanecen en escuelas públicas, luego de más de dos décadas de reformas.

⁸ En Estados Unidos, los investigadores han asumido que la afiliación religiosa familiar o la oferta local de escuelas católicas es un determinante para la elección de escuelas católicas, pero que no está relacionada con el desempeño (Grogger y Neal, 2000).

⁹ Para una revisión completa de la evidencia internacional sobre los efectos de la competencia en el desempeño en las escuelas públicas, ver Belfield y Levin (2002).

Si la competencia efectivamente aumenta la productividad del sistema, se esperaría que las escuelas públicas ubicadas en comunas con un alto porcentaje de la matrícula privada subsidiada obtengan mayores logros que las escuelas públicas ubicadas en municipalidades que tienen menos competencia del sector privado. Si bien los estudios en Chile muestran que se ha producido un pequeño impacto positivo de la competencia de escuelas privadas en el logro académico de las escuelas públicas, la evidencia no es concluyente. Por ejemplo, McEwan y Carnoy (2000) demuestran que la competencia solo ha producido modestos logros en las escuelas públicas en Santiago y que, por el contrario, ha producido efectos levemente negativos fuera de la capital. Hsieh y Urquiola (2003) llegan a conclusiones similares; sin embargo, Gallego (2002) y Auguste y Valenzuela (2003) sostienen que sus resultados son revertidos si se usan variables instrumentales para dar cuenta del porcentaje de estudiantes en escuelas privadas (en vez del número de escuelas) en la comuna.

3.3. ¿La libre elección ha mejorado la productividad del sistema chileno?

Otra manera de determinar si la libre elección de escuelas ha mejorado la calidad de la educación en Chile es medir el rendimiento del país en pruebas nacionales e internacionales en distintos períodos de tiempo. Este ejercicio se puede llevar a cabo ya que Chile participó en pruebas internacionales en los años 1970 y 1999. Hsieh y Urquiola (2003) comparan el rendimiento de Chile entre ambos períodos encontrando que el puntaje del estudiante chileno promedio no experimenta mayores variaciones entre ambas mediciones, y que se mantiene por debajo de los puntajes alcanzados por el resto de los 12 países que participan de la muestra. Estos últimos, en su mayoría, sí experimentan variaciones en ese período de tiempo. Más aún, si se controla por el crecimiento del PIB, por los cambios en las tasas de matrícula y por el gasto educacional, el rendimiento del alumno promedio en Chile parece haber empeorado en los últimos 30 años (Hsieh y Urquiola; 2003).

La segunda manera de evaluar si el rendimiento promedio ha mejorado o no es comparar, para distintos períodos de tiempo, el rendimiento entre el sector privado subsidiado (escuelas públicas y privadas subsidiadas) y el privado no subsidiado en la prueba nacional SIMCE. Las escue-

las privadas no subsidiadas sirven como un control, dado que este sector no ha sido afectado mayormente por los *vouchers*. Hsieh y Urquiola (2003) muestran que la brecha entre el sector subsidiado y el privado no subsidiado ha aumentado entre 1982 y 1996. Al agregar el año 2002 se puede observar que la brecha entre escuelas subsidiadas y no subsidiadas aumenta aún más¹⁰. Esto confirma que el sistema de libre elección no ha tenido efectos positivos en los logros académicos de las escuelas subsidiadas. En otras palabras, la competencia no ha mejorado los resultados del sector subsidiado como los reformadores esperaban.

3.4. La libre elección de escuelas, ¿ha mejorado la situación de familias de escasos recursos?

La opción de elegir libremente escuelas, sea mediante la movilidad residencial o la matrícula en escuelas privadas, ha estado siempre disponible para los padres de sectores de altos ingresos. Ahora bien, expandir este derecho a los padres de menor nivel socioeconómico de modo tal que estos puedan abandonar las escuelas de bajos rendimientos para matricularse en otras de mejores rendimientos, es una forma de aumentar la equidad social (Neal, 2002; Nechyba, 1999 y 2000).

En Chile, el sistema de libre elección de escuelas ha contribuido indudablemente a que algunos niños provenientes de familias de escasos recursos se matriculen en escuelas a las que de otra forma no podrían haber postulado. Sin embargo, en términos generales, la experiencia chilena demuestra que las políticas de libre elección de escuelas tienden a favorecer a las familias de ingresos medios y altos. Por ejemplo, Hsieh y Urquiola (2003) exponen que una clara consecuencia de la libre competencia en Chile fue inducir una segmentación del sistema educacional a gran escala. En las comunas con mayor crecimiento de escuelas privadas subsidiadas las características de las escuelas públicas bajan tanto en el nivel socioeconómico de los alumnos como en los logros educacionales alcanzados por estos.

Estudios más recientes llegan a conclusiones similares usando métodos distintos. Por ejemplo, Elacqua (2006) muestra que casi un 75% de

¹⁰ Los resultados de este análisis están disponibles y pueden ser solicitados a los autores.

los alumnos de escasos recursos asisten a escuelas públicas. Asimismo, el sector privado subsidiado se encuentra internamente mucho más segregado que el sector público. Es decir, mientras la composición social de las escuelas públicas es uniforme –la mayoría de las escuelas tienen un número similar de alumnos de escasos recursos– en el sector privado subsidiado los alumnos más pobres se encuentran concentrados en unos pocos establecimientos.

En suma, los resultados de la libre elección de escuelas en Chile son contradictorios. Las escuelas privadas subsidiadas son más efectivas que las escuelas públicas, y la competencia no ha mejorado sustancialmente los resultados ni de las escuelas públicas ni del sistema a nivel agregado. Lo único que se puede concluir de la literatura es que la libre elección y la competencia han inducido una mayor segmentación del sistema.

3.5. ¿Por qué la libre elección no ha producido los resultados prometidos?

Los debates sobre por qué el modelo de mercado no ha producido los resultados prometidos por los reformadores han sido extensos. La discusión es compleja y los investigadores han identificado distintas razones para dar cuenta del problema.

En una primera instancia, algunos autores argumentan que la educación no es un servicio que pueda entregarse a la provisión del mercado. Este argumento tiene muchas dimensiones, quizás mejor identificadas a nivel internacional por Henig (1994) y Schneider y colegas (2000); en Chile, dan cuenta de este argumento Espínola (1997) y Guari (1998). Por el “lado de la oferta”, los críticos cuestionan si las escuelas efectivamente tienen suficientes incentivos para innovar y mejorar. Un ejemplo claro es el caso de las escuelas ubicadas en zonas rurales y fuera de la capital en Chile, las cuales están fuertemente aisladas de las presiones competitivas (McEwan y Carnoy, 2000). Otros argumentan que el problema radica en que las escuelas públicas no tienen suficientes incentivos para competir porque, en lugar de sentir la presión de cerrar cuando no pueden llenar sus cupos, reciben apoyo adicional de las municipalidades (Beyer, 2001). Evidencias empíricas de ello muestran que durante la vigencia de la libre elección, pese a que las matrículas de las escuelas públicas han disminuido notablemente, pocas de ellas han cerrado.

Otros críticos sostienen que mientras las escuelas tengan incentivos para mejorar sus puntajes absolutos en la prueba nacional SIMCE, estas se van a esforzar por seleccionar a los mejores alumnos, en lugar de invertir recursos en innovar y mejorar sus procesos educativos. En Chile, las escuelas no están obligadas a admitir a todos los alumnos. De hecho, las escuelas pueden tener sus propios esquemas de matrícula y seleccionar a sus alumnos de acuerdo a los criterios que ellos estimen adecuados.

Otra área de investigación es el efecto de la libre elección sobre las escuelas mismas. De los distintos argumentos que han sido esgrimidos hasta ahora, varios resultan centrales para nuestro análisis. En primer lugar, existe preocupación respecto de cómo la libre elección puede influir en los programas que ofrecen las escuelas. En relación a esto se plantean dos temas. Algunos investigadores sostienen que, frente a las presiones competitivas, las escuelas van a emprender reformas “llamativas”, pero que no tienen nada que ver con el actual desempeño educacional. Muchos críticos argumentan que la competencia provocará que muchos directores de escuela desvíen sus esfuerzos de gestión hacia otro tipo de aspectos, como, por ejemplo, la propaganda y el *marketing* (Lubienski, 2003). En Chile, la adopción de nombres religiosos y extranjeros para las escuelas es un claro ejemplo de la tendencia actual (Espínola, 1993). En relación a esto surgen las preguntas de cómo las escuelas chilenas usan su desempeño en la prueba nacional SIMCE para reclutar estudiantes, y de cómo sus respuestas frente al mercado competitivo generado por la libre elección afectará el futuro y el éxito de las reformas educacionales.

Hasta ahora, la mayor parte de los debates y discusiones generadas en torno a los resultados de las reformas de libre mercado en la educación chilena se han centrado en el comportamiento de la oferta (las escuelas). Sin embargo, el éxito de estas reformas y los retornos que prometen tienen también una importante relación con elementos que se vinculan al punto de vista de la demanda. En otras palabras, también tienen que ver con la capacidad de los padres de tomar decisiones inteligentes sobre la amplia gama de opciones que enfrentan y presionar a las escuelas a mejorar.

A pesar de la importancia que la demanda juega en el funcionamiento del mercado educacional, los investigadores y *policymakers* en Chile

saben poco respecto de cómo los padres se informan acerca de la calidad de las escuelas. En particular, se tienen pocos antecedentes sobre las fuentes que los padres usan para informarse, cuánto saben realmente sobre los establecimientos que eligen y cómo utilizan la información para encontrar las escuelas apropiadas para sus hijos. Nuestra meta, en este trabajo, es examinar si estos temas pueden explicar, en parte, los resultados de la libre elección de escuelas en Chile.

4. LA DEMANDA BAJO LIBRE ELECCIÓN

El supuesto básico de las reformas de mercado presume que los padres tienen acceso a la información y saben usarla. Bajo esta premisa, se les distribuye información a los padres, quienes, a partir de ella, consideran sus opciones y eligen la escuela que les parece la más apropiada para sus hijos. Sin embargo, la investigación muestra que, en general, los padres saben muy poco sobre las escuelas y que, mientras más bajo sea su nivel socioeconómico, menor será este conocimiento¹¹.

Un tema clave que rodea la discusión de las reformas de mercados educacionales es si efectivamente los padres eligen las escuelas basándose en criterios educacionales o no. Los defensores de la libre elección de las escuelas sostienen que dar a las familias mayor control sobre esto crea incentivos para informarse. Los críticos de los sistemas educacionales de mercado, en tanto, argumentan que, en general, las familias saben muy poco sobre los establecimientos educacionales y que no existe tal incentivo para informarse. Para ellos, estos no son consumidores naturales de educación, y pocos padres, independientemente de su nivel social, están dispuestos a buscar la información necesaria para tomar decisiones informadas (Ascher *et al.*, 1996). Además, argumentan que esto es especialmente problemático para los padres de nivel socioeconómico más bajo, ya que la información está segmentada por clase social, lo cual afecta directamente las decisiones tomadas. Estos autores sostienen que si los padres de nivel socioeconómico más bajo no tienen suficiente información para tomar sus decisiones, van a tomarlas basándose en razones que no son netamente educacionales. Por ejemplo, la decisión de

¹¹ Ver Echols y Wilms (1995), Henig (1994) y Bridge y Blackman (1978).

elección puede responder a que la escuela adoptó un nombre en inglés o que sus alumnos usen un uniforme llamativo (Espínola, 1993). Si esto ocurre, aseguran, difícilmente pueden lograrse los objetivos de equidad planteados por los sistemas de mercado.

Si bien la literatura muestra que las familias de bajo nivel educacional manejan muy poca información, y mucho menos objetiva, sobre las escuelas donde se educan sus hijos (Henig, 1994, 1996), no hay mucha diferencia entre las preferencias de familias de distintos niveles socioeconómicos (Kleitz *et al.* 2000; Armour y Peiser 1998). Es más, contrario a lo que sostienen los críticos de la libre elección, Schneider *et al.* (2000) descubrieron que las familias de raza negra y de nivel socioeconómico bajo consideran la calidad académica (medido por pruebas estandarizadas) un indicador importante a la hora de elegir. Sin embargo, los mismos autores apreciaron que la calidad de la información difiere mucho entre los distintos grupos socioeconómicos. Los padres con menos educación y menores ingresos saben menos sobre las condiciones objetivas de las escuelas de sus hijos. Es decir, aun cuando tienen la intención de matricular a sus hijos en una escuela de calidad, no tienen suficiente información para evaluarla.

Así, muchos analistas que critican el sistema de libre elección sostienen que los padres con menor nivel de educación no solo tendrán dificultades para tomar decisiones informadas respecto de las escuelas, sino que además la diferencia en las capacidades y los recursos para tomar la decisión va a incidir directamente en el aumento de la estratificación social (Bridge, 1978; Levin, 1989; Henig, 1994). El objetivo de este estudio es examinar las formas en que los padres toman decisiones y las consecuencias de sus elecciones en el sistema de libre elección de las escuelas en Chile.

5. DATOS Y ESTRATEGIA EMPÍRICA

5.1. Estrategia de análisis

El propósito de este estudio es examinar el comportamiento de las familias en el mercado educacional chileno. Dado que la mayoría de los críticos se ha preocupado por la habilidad que presentan los padres de nivel so-

cioeconómico bajo para recoger información sobre las escuelas y tomar decisiones apropiadas, enfatizamos nuestro análisis en este grupo. Para ello estudiamos las tendencias generales del comportamiento de los padres en distintos niveles de educación, que eligen entre escuelas públicas y privadas.

En la siguiente sección examinamos la dimensión de la diferencia, desarrollando un modelo de regresión logística, que toma en cuenta los otros factores que pueden influir en el comportamiento de las familias, lo que permite considerar factores del individuo y de la escuela. Nuestra estrategia consiste en estimar, en primera instancia, un modelo completo, que contenga variables independientes definidas en la cuadro 2 (Apéndice 2), para luego omitir aquellos regresores cuya probabilidad de ser insignificativos sea muy alta¹². Las variables dependientes de nuestros modelos están descritas en la cuadro 1 (Apéndice 2). Finalmente, controlamos por sesgo de selección¹³.

5.2. Datos

Estudiamos el comportamiento de padres con hijos matriculados en primero básico en la Región Metropolitana (R.M.)¹⁴. Entre marzo y abril del 2004 el equipo investigador realizó entrevistas¹⁵ cara a cara con 536 padres de primer año básico de distintas escuelas de la R.M.¹⁶. Se deci-

¹² Se realiza una estimación *stepwise*, que considera como descartables aquellas variables con un *p-value* mayor a 0.7. Para testear la significancia del parámetro se utiliza el test de razón de máxima verosimilitud.

¹³ Más detalles respecto al modelo de selección se pueden encontrar en Apéndice 3.

¹⁴ Como muchas de las grandes ciudades latinoamericanas, la R.M. está constituida por barrios (comunas) que son socioeconómicamente heterogéneos. Más de un tercio de la población escolar chilena se encuentra en la R.M. La mayoría de estos estudiantes están matriculados en escuelas privadas (45% en privadas subsidiadas y un 20% en privadas no subsidiadas). Como las comunas son relativamente compactas en la R.M y cuentan con un transporte público amplio, los padres pueden visitar casi cualquiera o todas las escuelas de su municipalidad.

¹⁵ Entre octubre y noviembre de 2003 fueron validadas las preguntas de la entrevista, con *focus groups* y entrevistas en nueve escuelas de tres comunas con familias heterogéneas, todas de la R.M. Esto permitió identificar y corregir problemas con las preguntas, para asegurar que los encuestados pudieran responder el cuestionario dentro de los 30 minutos definidos para ello.

¹⁶ Los directores de las escuelas tomaron contacto con la familia para invitarlas a participar en la encuesta en persona realizada por un grupo de sociólogos capacitados. Del total de escuelas seleccionadas, 19 no participaron y tuvieron que ser reemplazadas aleatoriamente. Finalmente solo una escuela no participó. De igual forma, en promedio 90% de los padres seleccionados por escuela accedieron a la encuesta.

dió tomar a los padres de primero básico porque es en ese momento en el que los padres deben elegir la escuela en la que quieren matricular a sus hijos. Es decir, este es el momento en el cual existen mayores incentivos para recoger información respecto de las escuelas, y es un punto crítico en torno al cual gira el sistema de libre elección escolar¹⁷.

Nuestro estudio está organizado de forma temporal, de acuerdo a la secuencia del proceso de elección de escuela. Comenzamos describiendo el proceso previo a la elección de escuelas, cómo los padres recogen información respecto de las escuelas y cómo construyen su grupo de opciones, enfocando luego nuestra observación en un grupo pequeño de padres que muestran ser más activos en la búsqueda de escuelas. Finalmente, examinamos las razones por las cuales los padres eligen la escuela de sus hijos y sus conocimientos sobre estas últimas. Además, recogimos datos demográficos sobre los encuestados, sus familias, sus escuelas y sus comunas, para poder posteriormente controlar por las diferencias en su conocimiento y comportamiento relacionado con factores externos, no relacionados con el tipo de escuela a la que asisten sus hijos.

6. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos de nuestra investigación.

6.1. ¿Cómo recopilan información sobre las escuelas?

Los críticos de la libre elección de escuelas están preocupados por las habilidades que presentan los padres de bajos ingresos a la hora de recopilar información respecto de las escuelas, y de sus capacidades para tomar decisiones inteligentes dentro de su amplio grupo de opciones

¹⁷ Para elaborar la muestra, las escuelas de la R.M fueron estratificadas de acuerdo a su tamaño, nivel socioeconómico y tipo de escuela (pública, privada subsidiada y privada no subsidiada), reflejando la distribución de los padres de primero básico en la región. Se escogieron aleatoriamente 67 escuelas, dentro de las cuales se seleccionaron también de manera aleatoria los padres de primero básico que serían incorporados al estudio. La muestra fue ponderada para lograr la proporción de los distintos estratos, de acuerdo a su representatividad en la Región Metropolitana. Una descripción más detallada de la muestra en Apéndice 1.

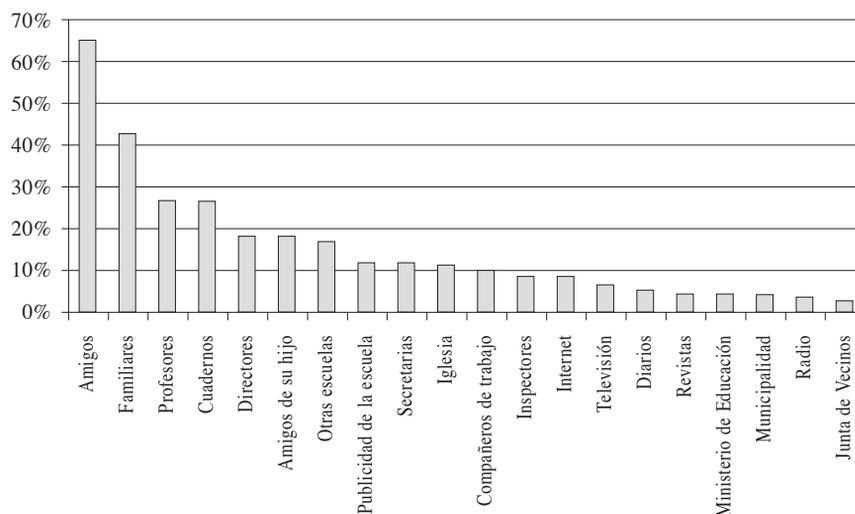
(Bridge, 1978; Levin, 1989; Henig 1994). Schneider y sus colegas (2000) observan que los padres con menores niveles de educación confían en las fuentes formales de información y en la información de las propias escuelas, mientras que los padres con mayores niveles de educación recurren a amigos de alto nivel educacional para que les brinden información. Los autores sugieren que esto se explica por la estratificación natural de las redes sociales de las cuales los padres extraen la información respecto de las opciones educacionales. Los padres de menores ingresos no pueden confiar en sus redes de baja calidad informativa de la forma como lo hacen los padres de altos ingresos y alto nivel educacional.

Nosotros enfocamos el estudio sobre la recopilación de información y la construcción de redes en el análisis de los patrones de las fuentes de información que los padres usan para recoger antecedentes respecto de las escuelas. Para averiguar más sobre las fuentes de información, pedimos a los padres que evaluaran y clasificaran un grupo de 22 fuentes que aparecían frecuentemente en el estudio cualitativo preliminar. El Gráfico 1 muestra el porcentaje de encuestados que contestaron que habían utilizado cada una de las diferentes fuentes en la búsqueda de escuela para sus hijos. Las fuentes más utilizadas son los amigos, parientes y profesores y los cuadernos de alumnos matriculados en otras escuelas¹⁸. Los medios de comunicación, internet y las fuentes del gobierno son las menos utilizadas.

Luego, organizamos las fuentes en tres categorías: formal, escuela y social. La primera categoría son las fuentes formales de información, que son los medios de comunicación y las publicaciones de la municipalidad y del Ministerio de Educación. Luego están las fuentes de información de la escuela, que son los directores, profesores, secretarías y otros trabajadores de la escuela que pueden proveer información sobre los establecimientos. La tercera fuente de información son las redes sociales: la familia, los vecinos, amigos, miembros de la iglesia, compañeros de trabajo, otros parientes y juntas de vecinos.

¹⁸ En el estudio cualitativo descubrimos que los cuadernos eran una fuente importante en las escuelas ubicadas en comunidades de bajos recursos. Los padres utilizan los cuadernos para comparar el nivel alcanzado en un punto de tiempo.

GRÁFICO 1
Fuentes de información utilizadas para escoger escuela



A continuación se presenta la Cuadro 1 con las estimaciones de la regresión logística, donde cada modelo estima la influencia de un conjunto de variables independientes sobre la probabilidad de que el apoderado utilizará uno de los tres tipos de fuentes (Formal, Escuela y Social).

Presentamos nuestros resultados de la siguiente forma:

Logística: Prob (Y) = f (Encuestado con educación media completa, encuestado con educación superior completa, encuestado de escuela privada subsidiada, escuela es privada no subsidiada, género del encuestado, estudiante camina a la escuela, encuestado trabaja, frecuencia de asistencia a la iglesia, años de residencia en la comuna)¹⁹.

Donde:

Y: (Fuente Formal, Escuela y Social)

La Cuadro 1 muestra que, contrario a lo que otros investigadores han encontrado en Estados Unidos (Schneider *et al.* 2000), los padres que matriculan a sus hijos en escuelas privadas no subsidiadas usan como

primera fuente de información la escuela, 4 veces más que los padres que optan por la educación pública²⁰. El resto de los resultados no resultan significativos. Contrario a los argumentos de los exponentes de la libre elección (ej. Chubb y Moe, 1990), que señalan que las escuelas privadas responden mejor a las necesidades de las familias, nuestros datos muestran que, *ceteris paribus*, familias de escuelas privadas subsidiadas no utilizan las fuentes de la escuela más que familias de escuelas públicas.

También contrastando los datos obtenidos de investigaciones realizadas en Estados Unidos, los datos en Chile muestran que los padres con mayores niveles de educación consideran más útiles las fuentes formales de información, como los medios de prensa y las fuentes del gobierno, y las fuentes de información de la escuela. Asimismo, y nuevamente en contraste con lo observado en Estados Unidos, encontramos que en Chile a medida que disminuye el nivel de educación, los padres consideran a los amigos, los familiares y otras fuentes informales de información dentro de la comunidad más útiles para la recopilación de información sobre las escuelas.

El siguiente paso es evaluar si existen diferencias significativas entre la calidad de estas fuentes. Evidencias en Estados Unidos muestran que las redes educacionales son segregadas por nivel socioeconómico (y etnicidad) (Schneider *et al.*, 1997).

Para examinar la calidad de las redes educacionales de distintos tipos de padres en Chile, investigamos, en una primera parte, a las personas que constituirían la red social de cada encuestado. Existe bastante desacuerdo y debate respecto de cuál es el mejor método para recopilar información sobre las redes sociales²¹. En nuestra investigación recogimos información preguntando por el número de personas con las cuales

¹⁹ Ver Apéndice 2 para una descripción de las variables independientes.

²⁰ Los parámetros estimados para regresiones logísticas que se presentan en la Tabla 2 y siguientes corresponden a razones de probabilidad. En términos simples, cuando toman valores mayores a 1, significan mayor probabilidad de ocurrencia del evento; y cuando toman valores entre 0 y 1, esta probabilidad es menor. Para una introducción a los modelos logísticos y las razones de probabilidad, ver Greene (2003).

²¹ Ver, por ejemplo, Arabie and Wind (1994) sobre metodologías para generar información sobre redes sociales.

CUADRO 1
Regresión logística. ¿Qué padres utilizan las distintas fuentes de información?

VARIABLES	Formal	Escuela	Social
Encuestado con educación media completa	2,587 [1,18]	0,763 [0,43]	1,525 [1,34]
Encuestado con educación superior completa	4,248 [1,15]	- -	0,745 [0,72]
Encuestado de escuela privada subsidiada	0,703 [0,40]	0,724 [0,78]	1,965 [1,59]
Encuestado de escuela privada no subsidiada	- -	4,165** [2,60]	0,561 [1,31]
Encuestado trabaja	2,314 [0,78]	- -	- -
Encuestado es mujer	1,464 [0,42]	0,772 [0,61]	- -
Estudiante camina a la escuela	1,746 [0,48]	1,363 [0,78]	0,653 [1,39]
Frecuencia de asistencia a la iglesia	- -	0,79 [0,33]	1,002 [1,08]
Años de residencia en la comuna	- -	1,006 [0,43]	- -
Pseudo R2	0,112	0,079	0,065
Observaciones	536	536	536

Nota: Estadísticos z robustos en corchetes

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; *** significativo a 1%

los encuestados conversaban respecto de la elección de escuelas. En segundo lugar, indagamos en las tres personas con quienes los encuestados dijeron conversar sobre la educación de sus hijos, no incluyendo entre estas a la pareja ni el personal de la escuela.

Respecto de cada una de las personas mencionadas, averiguamos la naturaleza de la relación con ellos. Por ejemplo, si es un pariente, un colega o un residente del mismo barrio. Solicitamos información demo-

gráfica de la persona y también preguntamos sobre la frecuencia de las conversaciones. Esto nos permitió construir dos bases de datos: una con las respuestas de los 536 padres y otra con información sobre 950 redes educacionales.

El Gráfico 2 muestra cómo se distribuyen las siete categorías de redes educacionales consultadas entre los encuestados²². Como señala el gráfico, los padres conversan sobre la educación de sus hijos con parientes y miembros de su comunidad. Mientras el costo de obtener información de estas redes es relativamente bajo (ej. por razones de cercanía), en algunos sectores puede que no sean fuentes útiles para obtener información objetiva sobre las escuelas locales. El gráfico muestra que menos del 15% del universo conversa con colegas y personal de las escuelas.

Además, el estudio muestra que pocos padres con una educación menor a estudios superiores conversan con personas que trabajan en una escuela y que tengan educación superior (menos de 25%). Por el contrario, dos tercios de los padres con educación superior hablan con personas del mismo nivel educacional.

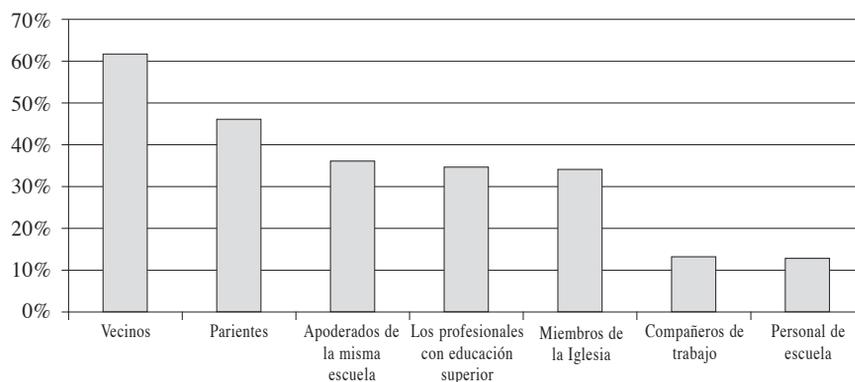
Luego estimamos la probabilidad de que los padres tengan redes educacionales de calidad. Estas últimas serán definidas de dos formas. Primero, si el informante es un educador, asumiendo que el personal de la escuela tiene mayor acceso a información objetiva. Segundo, si las fuentes tienen educación superior o no, asumiendo que las personas con educación superior manejan más información objetiva sobre las escuelas que personas con niveles más bajo de educación, y que tienen más herramientas para procesar las fuentes formales de información.

Presentamos nuestros resultados de la siguiente forma:

Logística: $\text{Prob}(Y) = f(\text{Encuestado con educación media completa, encuestado con educación superior completa, encuestado de escuela privada subsidiada, encuestado de escuela privada no subsidiada, género del encuestado, estudiante camina a la escuela, encuestado trabaja, fre-$

²² Como las redes educacionales pueden caer en más de una categoría, los porcentajes no suman 100.

GRÁFICO 2
Redes educacionales de los encuestados



cuencia de asistencia a la iglesia, años de residencia en la comuna, primera fuente de información proviene de la escuela)²³.

Donde:

Y: (educador, profesional)

La Cuadro 2 muestra que los padres con educación superior completa consultan a educadores casi 13 veces más que los padres con educación media incompleta o menos. Y los padres con educación superior consultan 2,8 veces más a otros profesionales, que los padres con educación media incompleta o menos.

Esta diferencia también se observa a nivel de la consulta de educadores por parte de padres que terminaron su enseñanza media *versus* quienes no lo hicieron. Los primeros hablan con un educador 4,3 veces más que los segundos. Los padres de escuelas privadas no subsidiadas contactan a educadores al menos 3,6 veces más y a profesionales casi 7 veces más que sus homólogos de escuelas públicas.

²³ Ver Apéndice 2 para una descripción de las variables independientes.

Los padres de escuelas privadas subsidiadas consultan el doble a profesionales en relación a aquellos que han matriculado a sus hijos en escuelas públicas. Esto reafirma la idea de que los incentivos generados por el sistema chileno de *voucher* pueden fomentar un cambio en las redes educacionales, pero no de forma suficiente como para disminuir la brecha entre las escuelas y las familias.

CUADRO 2
Regresiones
Características de los padres que hablan con educadores y profesionales

VARIABLES	Educador	Profesional
Encuestado con educación media completa	4,294* [1,79]	1,452 [1,06]
Encuestado con educación superior completa	12,89*** [2,82]	2,797*** [2,66]
Encuestado de escuela privada subsidiada	1,848 [1,19]	1,881* [1,70]
Encuestado de escuela privada no subsidiada	3,675** [2,01]	6,890*** [3,79]
Encuestado trabaja	2,115* [1,89]	0,700 [1,00]
Encuestado es mujer	35,701*** [3,34]	0,401** [2,38]
Estudiante camina a la escuela	1,921 [1,48]	0,425*** [2,99]
Frecuencia de asistencia a la iglesia	0,985 [1,26]	1,002 [1,10]
Años de residencia en la comuna	1,043** [2,20]	0,972** [2,54]
Primera fuente: la escuela	2,043 [1,13]	0,698** [0,56]
Pseudo R ²	0,247	0,196
Observaciones	950	950

Nota: Estadísticos z robustos en corchetes

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; *** significativo a 1%

Hasta ahora hemos concluido que los padres utilizan pocas fuentes de información y tienen redes educacionales débiles. Cabe preguntarse, entonces, ¿cuáles son los elementos que determinan la elección de escuela de los padres?

6.2. ¿Por qué razones los padres eligen determinadas escuelas?

Los programas universales de libre elección de escuelas están diseñados para traspasar el poder de toma de decisiones a las familias, permitiéndoles elegir la escuela en la cual matricular a sus hijos (Chubb y Moe, 1990). Bajo los sistemas de libre elección, a las familias se les presentan múltiples opciones y tienen la posibilidad de elegir una escuela que maximice el ajuste entre sus preferencias en educación y lo que la escuela ofrece.

Para evaluar las preferencias de los padres en Chile y comprender por qué eligen determinadas escuelas, pedimos que identificaran las tres razones principales por las cuales escogieron la escuela de su hijo²⁴. En este estudio solo analizamos la razón principal²⁵. Los padres nombraron 20 razones. Las cinco más importantes fueron la cercanía de la escuela, calidad de la escuela, referencias, instrucción religiosa y currículo. Es interesante observar que, contrariamente a los resultados obtenidos en los estudios internacionales, menos de un 1% de los padres encuestados nombraron la prueba estandarizada SIMCE y el tamaño de la clase como las razones más importantes para elegir la escuela de sus hijos.

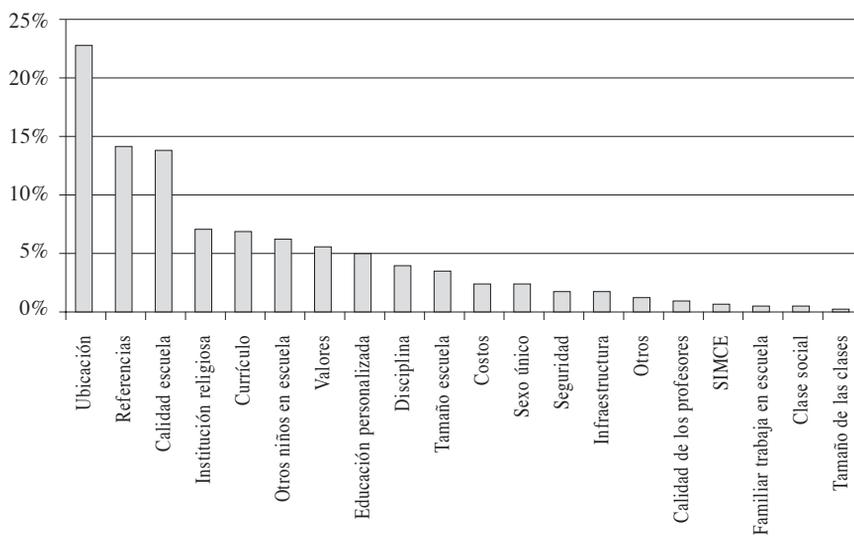
Agrupamos las 20 respuestas en 6 categorías: razones prácticas, calidad, redes sociales, currículo, valores y otros²⁶. Se consultó a los padres

²⁴ Solo preguntamos sobre el escuela de su hijo y no sus preferencias en general porque nos interesaban comportamientos más que actitudes. Otras encuestas en Chile examinan actitudes (Ministerio de Educación, 2003 y Centro de Estudios Públicos (1997) al preguntar sobre las razones más importantes a la hora de escoger una escuela.

²⁵ Al analizar la segunda razón, encontramos resultados similares que la primera razón. Análisis disponible por los autores.

²⁶ Estas categorías fueron construidas recogiendo las respuestas de los padres y reagrupándolas en 6 categorías. Estas respuestas recodificadas se describen a continuación. **Razones Prácticas:** que el niño fuera a la escuela cerca de la casa, la escuela era la única opción disponible, costos, seguridad, cercanía al trabajo, horario, familia trabaja en la escuela. **Calidad:** calidad académica, calidad de profesores, tamaño de los cursos, puntaje SIMCE, escuela pequeña. **Redes Sociales:** amigos del niño postularon a la escuela,

GRÁFICO 3
Razón para elegir la escuela



cuál era la principal razón por la que habían matriculado a su hijo en la escuela en la que hoy estaba, y las respuestas fueron agrupadas según los niveles de escolaridad de los padres.

Como ya lo hicimos anteriormente, recurrimos al uso de un modelo de regresión logística para estimar cuáles son los factores que hacen que los padres tengan mayor probabilidad de escoger una determinada escuela por: Razones prácticas, Calidad, Currículo, Redes y Valores.

Presentamos nuestros resultados de la siguiente forma:

Logística: Prob (Y) = f (Encuestado con educación media completa, encuestado con educación superior completa, encuestado de escuela pri-

tiene buenas referencias, un familiar es ex alumno. **Currículo:** idioma, jornada completa, por lo que enseñan en clases, tiene educación personalizada, infraestructura, no es mixto. **Valores:** instrucción religiosa, disciplina, tradiciones y prestigio, valores que enseña la escuela. **Otros:** nivel social de los alumnos, es acogedor, es privado.

vada subsidiada, encuestado de escuela privada escuela es privada no subsidiada, escuela fue primera opción de los padres, género del encuestado, estudiante camina a la escuela, encuestado tiene trabajo, frecuencia de asistencia a la iglesia, años de residencia en la comuna, encuestado es “consumidor marginal”, encuestado habla con experto en educación, densidad de escuelas privadas subsidiadas en la comuna)²⁷

Donde: Y: (Razones prácticas, Calidad, Currículo, Redes y Valores)

La primera columna de la cuadro 3 muestra que los padres de más escolaridad y que eligen escuelas privadas (subsidiadas y no subsidiadas) tienen menos probabilidad de elegir una escuela por razones prácticas que los padres que matriculan a sus hijos en escuelas públicas.

Por otra parte, no se observaron diferencias significativas al modelar la calidad como un factor de decisión de matrícula. Si bien la calidad es un lugar común para distintos tipos de padres, aquellos que escogieron una escuela privada presentan mayor probabilidad de identificar el currículo como un factor que motive la selección de la escuela. En efecto, como muestra la cuarta columna, un padre que seleccionó una escuela privada no subsidiada tiene 10 veces más probabilidad de interesarse en el currículo, que un similar que seleccionó una escuela pública. A su vez, los padres que matricularon a sus hijos en una escuela privada subsidiada, usan el currículo de la escuela como variable de selección cuatro veces más que sus pares de las escuelas públicas. Se puede observar, además, que los padres que cuentan con redes educacionales fuertes (que hablan con expertos) tienen también mayor probabilidad de renombrar el currículo como una variable de interés al momento de elegir escuelas para sus hijos.

Finalmente, la tercera columna muestra la importancia de las redes sociales para los padres con mayor escolaridad. Por ejemplo, los padres con educación superior completa tienen una preferencia por proveer de redes sociales a sus hijos a través de la escuela 3 veces más que los apoderados con menos de educación media.

²⁷ Ver Apéndice 2 para una descripción de las variables independientes.

CUADRO 3
Regresión logística. ¿Por qué los padres eligieron las escuelas de sus hijos?

VARIABLES	Razones prácticas	Calidad	Redes	Currículo	Valores
Encuestado con ed. media completa	0,483** [2,14]	- -	3,214* [1,81]	- -	1,477 [0,88]
Encuestado con ed. superior completa	- -	0,556 [0,94]	4,298*** [3,49]	- -	21,171*** [4,18]
Encuestado de escuela privada subsidiada	0,217*** [3,98]	1,796 [1,46]	0,842 [0,41]	4,12* [1,94]	28,261*** [3,49]
Encuestado de escuela privada no subsidiada	0,156*** [2,65]	1,39 [0,34]	0,351 [1,26]	10,118*** [2,65]	1,57 [1,05]
Encuestado trabaja	0,695 [1,09]	0,508* [1,74]	1,354 [1,00]	1,337 [0,57]	1,765 [1,16]
Encuestado es mujer	1,236 [0,45]	0,748 [0,57]	- -	0,487 [1,38]	0,812 [0,66]
Estudiante camina a la escuela	1,433 [1,05]	0,647 [1,27]	0,871 [0,49]	2,598 [2,13]	1,235 [0,62]
Encuestado habla con experto	- -	0,602 [1,36]	0,704 [0,68]	1,963** [1,99]	0,578 [1,43]
Encuestado es consumidor marginal	- -	0,886 [0,27]	1,722 [1,04]	0,76 [0,87]	1,002 [0,72]
Frecuencia de asistencia a la iglesia	- -	1,001 [0,93]	0,988 [1,32]	0,997 [1,14]	1,018 [1,53]
Años de residencia en la comuna	- -	0,988 [0,84]	1,011 [1,03]	0,979 [1,50]	0,95 [0,45]
Densidad de escuelas subsidiadas por km ²	- -	- -	1,064 [0,37]	0,924 [0,23]	0,1017 [1,21]
Pseudo R2	0,1024	0,0516	0,086	0,1151	0,1506
Observaciones	536	536	536	536	536

Nota: Estadísticos z robustos en corchetes

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; *** significativo a 1%

En suma, aquí confirmamos que los padres de distintos niveles de escolaridad y que matriculan sus hijos en distinto tipo de escuelas valoran diferentes aspectos de las mismas. El ámbito más importante para los padres de todos los grupos socioeconómicos son las razones prácticas. Al mismo tiempo, y al contrario de lo que sostienen los críticos a la libre elección de las escuelas, no encontramos evidencia de que los padres de diferentes niveles de escolaridad y que escogen distintos tipos de escuelas valoren la calidad de la educación, definida de una manera amplia, de una forma distinta. No es posible encontrar características específicas que distingan a los consumidores de educación que valoran la calidad; no corresponden a un determinado nivel socioeconómico ni matriculan a sus hijos en escuelas de un determinado tipo. Esto significa que en todos los sectores de la sociedad, existen potenciales consumidores de escuelas que valoran la calidad y que tomarían sus decisiones teniendo en cuenta este factor.

Nuestros datos muestran también que los padres de escuelas privadas subsidiadas y no subsidiadas tienen más probabilidad de interesarse en el currículo y en los valores de las escuelas que un similar que seleccionó una escuela pública. Esto se podría interpretar de dos formas. En primer lugar, puede significar que las escuelas particulares inculcan ciertos valores en sus alumnos (ver, por ejemplo, Bryk *et al.*, 1993) y tienen un currículo más innovador que les permite distinguirse de las escuelas públicas. Por otra parte, una versión menos optimista es que lo que distingue sustancialmente a una escuela particular de una pública en Chile es su religión y su *marketing* exitoso (Espínola, 1993).

6.3. ¿Qué conocimiento tienen los padres respecto de las escuelas?

En las secciones anteriores nos enfocamos en cómo los padres recopilan información sobre las escuelas y cómo construyen su conjunto de opciones. También examinamos los atributos que los padres valoran y que contribuyen a que escojan una determinada escuela, y la distribución de esos valores a través de los diferentes tipos de padres. En esta sección nos preguntamos: ¿qué saben realmente los padres sobre las escuelas?

La investigación en educación ha mostrado que los padres no tienen información precisa acerca de las escuelas de sus hijos (Schneider *et al.*, 2000; Henig, 1994). En nuestra encuesta solicitamos a los padres que

nos respondieran algunas preguntas que sirvieran de indicadores respecto de la información que tienen sobre su escuela. Estos indicadores varían desde si el padre podía o no mencionar correctamente el nombre del director de la escuela de su hijo, hasta establecer detalladamente el conocimiento de los padres respecto de tres condiciones específicas de la escuela: los resultados académicos (puntajes de los alumnos en pruebas estandarizadas)²⁸, los recursos en la sala de clases (tamaño promedio de la clase)²⁹, la diversidad social de la población estudiantil en términos de educación³⁰, y los valores asociados a las escuelas como los indicados por afiliaciones religiosas y el tipo de escuela³¹.

La selección de estos indicadores responde a estudios y experiencias de expertos en educación, *policymakers* y periodistas. Muchos de ellos consideran los puntajes en pruebas estandarizadas como el indicador más importante del desempeño de la escuela. Además, existe evidencia de que reducir el tamaño de la clase en los primeros años de educación puede mejorar los puntajes de las pruebas (Rothstein y Michel, 2002). Los otros dos indicadores establecen el conocimiento de los padres sobre la composición demográfica y valórica de las escuelas de sus hijos.

En nuestra encuesta pedimos a los padres estimar cada una de estas condiciones en las escuelas de sus hijos y utilizamos información oficial provista por el Ministerio de Educación para evaluar el conocimiento de los padres en estas dimensiones. El Gráfico 4 muestra los resultados de este ejercicio. Resulta interesante destacar que aunque la mayoría de los apoderados conoce las características socioeconómicas y valóricas de la escuela escogida, menos de la mitad sabe cómo se compara el SIMCE

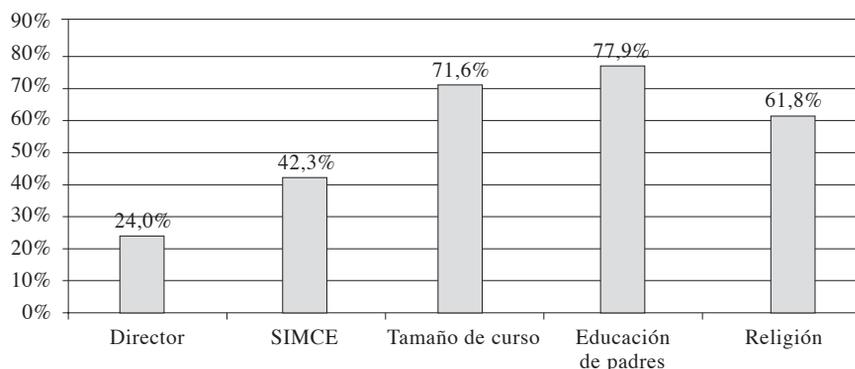
²⁸ No analizamos el conocimiento de los puntajes promedios en la prueba porque solo 4 de 536 padres lo sabían. Evaluamos el conocimiento del SIMCE comparado con otras escuelas de la comuna, y se aceptó como respuesta correcta (es decir, conoce el puntaje de la escuela) si el padre podía ubicar a la escuela en relación al promedio comunal del SIMCE de las escuelas de su categoría (subvencionada, no subvencionada) con un margen de error igual a media desviación estándar.

²⁹ Se reporta que el padre sabe el tamaño de la clase si el número de alumnos que indica es igual al real, con un margen de error de 5 alumnos por clase.

³⁰ El padre conoce el nivel educacional de los otros apoderados si su respuesta en la encuesta coincide con el nivel educacional promedio de la mayoría absoluta de los padres de la escuela.

³¹ Se busca coincidencia entre lo reportado por canales oficiales del establecimiento y las respuestas de los padres.

GRÁFICO 4
¿Cuánto saben los padres respecto de las escuelas?



con el de otros colegios de la comuna y menos de 20% conoce el nombre del director.

Para poder identificar los aspectos individuales y contextuales de la precisión de la información, se utilizará un modelo de regresión logística, para examinar si las características de los padres afectan su precisión de conocimiento de la escuela.

Presentamos nuestros resultados de la siguiente forma:

Logística: $\text{Prob}(Y) = f(\text{Encuestado con educación media completa, encuestado con educación superior completa, encuestado de escuela privada subsidiada, escuela es privada no subsidiada, género del encuestado, estudiante camina a la escuela, encuestado trabaja, frecuencia de asistencia a la iglesia, años de residencia en la comuna, primera fuente de información proviene de la escuela, encuestado habla con experto en educación, encuestado es "consumidor marginal", encuestado nombra calidad como principal determinante en la toma de decisiones, densidad de escuelas privadas subsidiadas en la comuna})^{32}$.

³² Ver Apéndice 2 para una descripción de las variables independientes.

Donde:

Y: (nombre director, SIMCE, tamaño de curso, educación de los padres, religión, tipo de escuela)

La Cuadro 4 muestra que mientras más escolaridad tengan los padres, más probable es que sean más precisos en su conocimiento sobre los indicadores, con la excepción de tipo de escuela y SIMCE.

En los indicadores significativos encontramos que, primero, los padres de las escuelas privadas no subsidiadas tienen 17,3 veces más probabilidad de conocer el nombre del director que los padres de escuelas públicas, además existe una diferencia significativa entre escuelas privadas subsidiadas y escuelas públicas. Esto confirma la brecha social entre la escuela y los sectores de nivel social bajo que señalamos en el análisis anterior. Una posible explicación puede estar relacionada con el escaso incentivo que tienen los directores para establecer un vínculo con los padres, dada la inamovilidad de la que gozan en el sector público. Esto provoca la disolución de la presión que puedan ejercer los padres como usuarios sobre el director, cara visible del proveedor de educación.

Segundo, mostramos que no había variabilidad en el conocimiento del SIMCE salvo en el caso de padres con hijos en escuelas privadas subsidiadas, que tienen una mayor probabilidad de saber el resultado de la última medición. La diferencia es pequeña y solo significativa el 10%.

En tercer lugar, se puede decir que los padres con educación superior tienen mayor probabilidad de conocer el tamaño del curso que los padres con menos que educación media. Asimismo, los padres de escuelas privadas subsidiadas tienen casi 5 veces más probabilidad de conocer el número de alumnos en el curso de sus hijos que los padres de escuelas públicas.

Una cuarta observación es que los padres de escuelas privadas subsidiadas tienen mayor probabilidad de conocer el nivel educacional de los apoderados de las escuelas, en relación a los padres de escuelas públicas, lo cual sugiere que, a la hora de elegir, estos padres muestran una mayor preocupación por el nivel social de los alumnos.

Finalmente, un padre que dice escoger una escuela por calidad, al contrario de lo que se espera, no afecta la probabilidad de conocer si-

CUADRO 4
Regresión logística. ¿Cuánto saben los padres de las escuelas de sus hijos?

Variables	Nombre director	SIMCE	Tamaño de curso	Educación de otros padres	Religión
Encuestado con ed. media completa	2,944** [2,38]	1,274 [0,91]	1,49 [1,80]	- -	1,155 [0,58]
Encuestado con ed. superior completa	4,433*** [3,35]	- -	4,85** [3,25]	1,988* [1,93]	2,919*** [2,67]
Encuestado de escuela privada subsidiada	4,944** [2,01]	1,89* [1,75]	3,58* [2,44]	4,574* [1,75]	- -
Encuestado de escuela privada no subsidiada	17,345*** [2,84]	1,386 [0,73]	1,98 [1,07]	1,578 [0,61]	2,481* [1,65]
Primera fuente: la escuela	0,613 [0,97]	1,127 [0,38]	1,59 [1,10]	1,898 [1,35]	0,65 [1,25]
Encuestado trabaja	0,785 [0,65]	- -	0,72 [1,12]	1,236 [0,69]	1,303 [0,81]
Encuestado es mujer	3,495*** [2,85]	- -	0,66* [0,88]	0,406 [1,55]	0,732 [0,48]
Estudiante camina a la escuela	0,673 [1,00]	0,509*** [3,55]	1,18 [0,60]	2,122** [2,10]	0,389** [2,16]
Encuestado habla con experto	- -	1,607 [1,27]	0,43 [2,96]	0,569 [1,12]	1,56 [1,43]
Encuestado es consumidor marginal	1,477 1,18	- -	1,22 [0,92]	0,731 [1,15]	1,848** [2,08]
Frecuencia de asistencia a la iglesia	0,996 [1,35]	0,998 [0,99]	- -	0,999 [1,27]	0,995 [1,50]
Años de residencia en la comuna	1,021 [1,57]	0,996 [0,44]	0,98 [1,78]	0,986 [1,34]	1,003 [0,36]
Densidad de escuelas por km ²	0,669** 2,23	- -	0,84 [1,17]	0,828 [0,81]	1,322 [1,25]
Encuestado escoge por calidad	- -	- -	1,92 [1,18]	- -	1,192 [0,53]
Pseudo R2	0,2297	0,0559	0,1146	0,0999	0,1777
Observaciones	536	536	520	536	536

Nota: Estadísticos z robusto en corchetes

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; *** significativo a 1%

quiera alguna de las variables dependientes. Ocurre algo similar en el caso de los consumidores marginales, que solo incrementan la probabilidad de conocer la religión de la escuela.

En suma, los padres en nuestra muestra no tienen información muy precisa de las escuelas de sus hijos y, como era de esperarse, los padres de nivel social alto poseen más información que los padres de nivel social bajo.

Llama la atención que los padres en el sector privado no subsidiado, a excepción del nombre del director, no manejen mayor información respecto a la escuela que los padres del sector subsidiado. Por su parte, los padres en el sector privado subsidiado tienen mayor información sobre cuatro de los seis indicadores que sus pares en el sector público. Su precisión sobre el puntaje SIMCE sigue robusta, aunque modesta como para sacar conclusiones definitivas. Efectivamente tienen información precisa sobre el tamaño de curso y el nivel educacional de los padres. Conocer el tamaño de la clase de sus hijos puede ser positivo, pues podría reflejar la preocupación de una búsqueda de educación más personalizada. Sin embargo, el conocimiento del nivel socioeconómico de los otros padres sugiere que los padres están buscando escuelas acorde a su propio nivel socioeconómico, lo cual en vez de presionar al sistema a mejorar los indicadores de calidad, podría incentivar a la segmentación del sistema escolar (Elacqua et al., 2006).

7. EL CONSUMIDOR NO INFORMADO

La política de libre elección de escuelas en Chile no ha logrado impulsar la formación de una masa crítica e informada de consumidores de la educación que presionen a las escuelas para mejorar su calidad. Nuestro análisis del comportamiento de los padres de primero básico en la Región Metropolitana muestra que ellos utilizan pocas fuentes de información y tienen redes educacionales débiles, consideran pocas escuelas en su conjunto de opciones, eligen por razones prácticas y manejan muy poca información precisa sobre las escuelas que escogen. Además, encontramos que la calidad de las fuentes y redes, y la precisión del conocimiento de las escuelas, son una función del nivel socioeconómico, y no dependen tanto de la elección entre una escuela privada subsidiada y una pública.

Mientras los niveles de información son bajos en el sector subsidiado, hay algunas diferencias significativas entre los resultados para los padres que eligen escuelas privadas subsidiadas y escuelas públicas. Los padres del sector privado subsidiado eligen por distintas razones y tienen mayor precisión sobre los indicadores de las escuelas que eligen en comparación a los padres del sector público. Mientras estos últimos escogen normalmente por razones prácticas, los primeros tienen mayor probabilidad de escoger por valores y currículo. Quizás sea este el factor, las razones de elección, que distingue los distintos tipos de escuela. Aunque los resultados son bastante modestos, la mayor precisión de los conocimientos sobre las escuelas que escogen puede ser el reflejo de una mayor exigencia de los padres a los escuelas en el sector privado subsidiado.

Entre los distintos niveles socioeconómicos hay grandes diferencias en el conocimiento respecto a la escuela; pero entre los distintos tipos de escuela, esta diferencia es modesta. El nivel promedio de información en el sector subsidiado sigue siendo muy bajo, a pesar de tener un sistema de libre elección de escuelas vigente por más de dos décadas y de la gran cantidad de opciones que tienen los padres. ¿Cuál es la causa de esta desinformación? Hay distintas maneras de interpretar nuestros resultados.

Primero, los exponentes de sistemas educacionales de mercado sostendrían que la falta de competencia por estudiantes entre escuelas no ha permitido que el sistema de mercado funcione, en gran parte porque la información sobre las escuelas es restringida (por ejemplo, no se entregan los resultados de cada alumno a los padres) y porque la información disponible puede ser difícil de interpretar. Dar una correcta lectura a los puntajes promedio de una prueba estandarizada, por ejemplo, puede ser un gran desafío, incluso para los investigadores educacionales. La lógica de este argumento es que si los padres tuvieran más información tomarían decisiones más racionales y así presionarían a las escuelas a mejorar.

Aunque pueda ser una meta loable mejorar la calidad y cantidad de información disponible sobre las pruebas, no está claro que ello incentive a los padres a estar mejor informados. La falta de información no explica el bajo conocimiento que tienen actualmente los padres respecto de la información ya disponible. Nuestros datos revelan que los padres

del sector subsidiado no manejan información sobre los indicadores básicos de las escuelas de sus hijos. Pese a que la mayoría de los padres (96%) ha oído hablar acerca del SIMCE, solo un 46% pudo identificar la posición promedio de la escuela comparada con otras de la misma comuna, y un magro 0,9% sabía el puntaje de la escuela.

Segundo, los críticos de la libre elección argumentarían que los resultados confirman que los padres de nivel social bajo no son consumidores naturales de información sobre la educación (Henig, 1994) y que los incentivos institucionales del sistema de mercado no afectan su comportamiento en la manera que se quisiera (por ejemplo, presionar por una mejor calidad). En vez de participar en un proceso de *vitrineo* de escuelas, buscando fuentes de información de calidad y aprendiendo sobre las escuelas, los padres eligen las escuelas por razones prácticas y manejan poca información sobre sus condiciones objetivas.

Mientras la mayoría de los resultados son una función del nivel socioeconómico, es muy apresurado afirmar que los apoderados no son consumidores naturales de educación: El sistema actual de libre elección de escuelas en Chile presenta una serie de barreras que impide comprender aisladamente el comportamiento de los padres. La existencia de pruebas de selección restringe sin duda las alternativas de elección de escuelas del sector subsidiado. Por un lado, los padres de nivel social bajo se autoexcluyen de ciertas escuelas y, por otro lado, los procesos rigurosos de admisión excluyen a muchas familias de las mejores escuelas privadas subsidiadas. En Chile está permitido que las escuelas seleccionen a sus alumnos, y existe evidencia sobre que muchas escuelas escogen alumnos luego de realizar una entrevista a sus padres o después de que los postulantes hayan rendido una prueba de admisión (Guari, 1998).

Los estudios sobre asimetrías de información en mercados para bienes públicos son a menudo estructurados en un marco de costo-beneficio. Usando este marco, los analistas argumentan que los bajos niveles de información son resultado de cálculos de costo-beneficio. En general, para la mayoría de los consumidores el costo de reunir información sobre productos y bienes públicos es alto en relación con los beneficios de tal información. El proceso de toma de decisiones involucra beneficios (exactitud en la decisión, elegir la “mejor” escuela para su hijo), así

como costos (los costos de recopilar, procesar y utilizar la información); por tanto, podemos asumir que los individuos buscan minimizar los costos y maximizar las recompensas de adecuadas decisiones. En el caso del mercado de la educación, existen pocos beneficios y muchos costos en la recopilación de información, ya que el sistema chileno tiene demasiadas barreras de entrada. En este sentido, si los padres perciben que sus opciones son limitadas, por restricciones económicas y otras barreras de admisión, puede ser absolutamente racional no informarse.

8. CONCLUSIÓN

Desde que en 1981 se implementaron las reformas de mercado en la educación, en teoría todos los padres han podido elegir entre una escuela pública y una privada subsidiada. Hasta ahora, la mayoría de los estudios empíricos sobre la libre elección de escuelas en Chile ha arrojado resultados contradictorios sobre la efectividad y lapidarios respecto de la segmentación del sistema. Los investigadores se han enfocado en examinar las razones del lado de la oferta para dar con explicaciones de por qué la libre elección no ha producido los resultados prometidos. Sin embargo, el éxito de las reformas de mercado tiene también un factor importante del lado de la demanda. En el caso de la educación, se trata de la habilidad de los padres de distintos niveles socioeconómicos para elegir adecuadamente entre las opciones que tienen, y para presionar a las escuelas a mejorar. En este estudio nos propusimos esclarecer en qué forma el lado de la demanda de la libre elección de escuelas puede ayudar a explicar los resultados del sistema de mercado educacional en Chile.

En este sentido, este estudio hace dos contribuciones principales al debate sobre la libre elección de escuelas en Chile. En primer lugar, y contrario a lo que señala la evidencia teórica de la libre elección (Chubb y Moe, 1990), es posible mostrar que aparte de las razones para elegir y el conocimiento de algunos indicadores de las escuelas que eligen, hay pocas diferencias en el comportamiento entre padres de escuelas públicas y privadas subsidiadas.

Segundo, demostramos que la libre elección no ha fomentado que los padres sean consumidores de educación bien informados, como esperaban los reformadores, y que, en consecuencia, es poco probable que

contribuyeran presionando a las escuelas a entregar un producto de mayor calidad. Los padres, en promedio, no están bien informados y la información que tienen está segmentada por su escolaridad.

No sugerimos que la libre elección de escuelas en Chile haya sido una experiencia negativa para las familias chilenas. Diversos estudios muestran que los padres chilenos valoran la oportunidad de elegir (Guari, 1998), evalúan bien las escuelas que escogen (Fundación Futuro, 2005) y probablemente valoran la posibilidad de tener la opción de escoger una escuela religiosa subsidiada. Sin embargo, mientras se permita que las escuelas chilenas seleccionen a sus alumnos y que los padres tengan opciones limitadas para elegir escuelas subvencionadas, será difícil comprender aisladamente el efecto de la competencia en el comportamiento de las familias como consumidores de educación.

En consecuencia, se presentan dos grandes desafíos ante este complejo tema. Por una parte surge el reto de comprender cómo funciona realmente el sistema. Entender cómo los procesos de admisión inhiben la libre elección, y en qué medida afectan el comportamiento de los padres. El desafío es indagar más a fondo en el nivel de incidencia que tienen este tipo de barreras en el proceso de recopilación de información respecto de las escuelas, y la calidad de estos conocimientos. En segundo lugar, surge un tópico importante para *policymakers* sobre la manera de diseñar un sistema mejor al actual: cómo establecer un sistema que incentive a los padres a informarse y, con ello, presionar a las escuelas para que mejoren su calidad global. En este sentido, una política de mejora en el flujo y la calidad de la información sobre las escuelas es primordial.

El logro de este objetivo requiere asegurar que todas las familias, especialmente las de nivel socioeconómico bajo, reciban información sobre la calidad de las escuelas locales. En forma complementaria, se debe capacitar a los responsables de entregar la información, pues muchos de estos núcleos familiares no tienen la capacidad de dirigir e interpretar estos antecedentes correctamente. Junto al aumento en el flujo de la información, se debe aumentar la calidad de esta, complementando los datos de pruebas estandarizadas con índices del valor agregado que las escuelas entregan a sus estudiantes, para lo cual se pueden diseñar sistemas de seguimiento de los estudiantes o de las generaciones de ellos.

Finalmente, se debe asegurar a las familias el derecho a matricular a sus hijos en cualquier establecimiento subvencionado. La libre elección de las escuelas no significa mucho si no hay opciones disponibles o si algunos grupos no pueden matricular a sus hijos en los establecimientos deseados. Esto implica aumentar la transparencia de los procesos de admisión, haciéndolos más justos y abiertos, eliminando la posibilidad de que una familia resulte rechazada debido a un problema de costo.

9. APÉNDICES

APÉNDICE 1 Muestra demográfica

	Escuelas públicas	Escuelas privadas subsidiadas	Escuelas privadas no subsidiadas
Nº de estudiantes de primero básico	208	224	104
Nº de escuelas	26	28	13
Menos de 8º Básico	18,1%	8,6%	0,3%
8º Básico	38,9%	29,8%	4,6%
Educación media	33,0%	37,9%	5,6%
Educación superior	9,9%	23,8%	89,5%
Promedio mensual de ingresos por hogar antes de impuestos (pesos chilenos al mes de marzo, 2004)	\$ 168.540	\$ 269.664	\$ 1.706.388
Auto	28,0%	35,4%	90,7%
Empleo	32,1%	32,4%	75,3%
Apoderado soltero	25,3%	19,9%	17,3%
Mujer	91,3%	87,9%	85,6%
Estudiantes que caminan a la escuela	72,2%	63,3%	14,9%
Tiempo de residencia en la comuna (años)	17,76	20,63	14,92

APÉNDICE 2

Variables del modelo

Cuadro 1

Descripción de las variables dependientes	
Fuentes de información: formal, escuela, social	Conjunto de variables que señalan si la primera fuente para escoger la escuela es de carácter Formal, está relacionada con la Escuela o con las redes Sociales de los padres. Una de ellas toma el valor 1 si caracteriza la fuente más importante, mientras que el resto toma el valor 0.
Redes educacionales: educador, profesional.	Variables que caracterizan las redes educacionales de los apoderados. Educador y profesional toman el valor 1 si el contacto de la red educacional es docente o solo tiene educación superior, respectivamente.
Número de escuelas consideradas	Esta variable toma valores entre 1 y 5 según el número de escuelas que los apoderados consideraron al momento de matricular a su hijo.
Razones prácticas, currículo, calidad, valores, redes sociales.	Conjunto de variables que explican la razón más importante para la elección de la escuela. Una de ellas toma el valor 1 si es la razón primordial al escoger la escuela, mientras que el resto toma el valor 0.
¿Conoce el padre: nombre del director, SIMCE, tamaño de curso, educación de padres, religión y tipo de escuela?	Grupo de variables que describen el nivel de conocimiento de los padres respecto de la escuela en la que matriculan a sus hijos. Cada una de ellas puede tomar el valor 1 si el encuestado conoce la información respectiva, y 0 en caso contrario.
Consumidor marginal	Permite distinguir a los apoderados que consideraron más de un escuela al momento de matricular a su hijo (=1) de aquellos padres que solo consideraron el escuela donde estudia su hijo (=0)
Tomaron una buena decisión respecto a SIMCE, nivel socioeconómico, valor agregado	Describe la calidad de la decisión de los padres en cada una de estas dimensiones (=1 si es una buena decisión).

Cuadro 2

Descripción de las variables independientes	
Encuestado con educación media completa	Variable que toma el valor 1 si el entrevistado completó su educación media (al menos 4 años de educación secundaria).
Encuestado con educación superior completa	Variable que toma el valor 1 si el entrevistado terminó sus estudios superiores en una universidad, centro de formación técnica o instituto profesional, logrando un título que lo acredite.
Encuestado de escuela privada subsidiada	Variable dicotómica que toma el valor 1 si la escuela a la que asiste el estudiante es privada subsidiada por el Estado.
Encuestado de escuela privada no subsidiada	Variable dicotómica que toma el valor 1 si la escuela a la que asiste el estudiante es privada no subsidiada.
Escuela fue primera opción de los padres	Variable dicotómica que indica si la escuela donde estudia el alumno fue la primera opción al momento de escoger.
Encuestado trabaja	Indica si el entrevistado posee trabajo al momento de la entrevista (=1), o si se encuentra desempleado (=0).
Género del encuestado	Variable que recoge el género del entrevistado. Toma el valor 1 si es de género femenino, y 0 si es masculino.
Estudiante camina a la escuela	Variable dicotómica que indica si el estudiante camina para llegar al establecimiento o si debe movilizarse utilizando algún otro medio de transporte.
Densidad de escuelas privadas subsidiadas	Indica cuántas escuelas particulares subsidiadas existen por km ² en la comuna de residencia del encuestado.
Encuestado es "consumidor marginal"	Distingue a los apoderados que consideraron más de un escuela al momento de matricular a su hijo (=1) de aquellos que solo consideraron el escuela donde estudia su hijo (=0)

Encuestado habla con un “experto” en educación	Variable que indica si el encuestado habló con al menos un educador o un profesional respecto a temas educativos.
Encuestado menciona calidad como principal determinante en la toma de decisiones	=1 si el encuestado consideró una variable de calidad como primordial al momento de escoger un escuela.
Primera fuente de información proviene de la escuela	=1 si el encuestado consideró una fuente de información de la escuela como la más importante para su elección.
Frecuencia de asistencia a la iglesia	Variable que indica cuántas visitas al año hace el entrevistado a su iglesia. Toma valores de 1 a 365.
Años de residencia en la comuna	Variable continua que mide el número de años que el apoderado y su familia han vivido en la comuna.

APÉNDICE 3

Notas metodológicas

Sesgo de selección

Al establecer un modelo que incluye entre sus variables explicativas el tipo de escuela, se presume que esta es una variable exógena al modelo, es decir, no está correlacionada con las variables dependientes que se intenta explicar. Sin embargo, es posible pensar que familias más motivadas en la búsqueda de una mejor educación escojan cierto tipo de escuelas que les ofrezcan esto. O al revés, existe la posibilidad de que la escuela escoja solo a ciertos alumnos, según algún patrón arbitrario de selección. Para evitar este sesgo, la solución sugerida por la literatura es seguir el procedimiento de Heckman (1979) de selección en dos etapas, donde primero se realiza una elección binaria, y en seguida se mide la variable dependiente de interés, incorporando a esta última regresión un componente de selectividad que corrija el sesgo: la razón inversa de Mills.

Sin embargo, los padres realizan una selección en el mercado educacional chileno entre tres tipos de escuelas: públicas, privadas subsi-

diadas y privadas no subsidiadas, y que esta elección es función de las características socioeconómicas de los individuos y la disponibilidad de escuelas (aproximada por la densidad comunal de escuelas subsidiadas por kilómetro cuadrado). Entonces, los padres se enfrentan a una selección entre múltiples alternativas, y no solo dos. Para enfrentar este problema, McEwan (2001) propone una solución basada en una primera etapa que modela una elección a través de un logit multinomial, de acuerdo a la metodología introducida por Lee (1983). Esta primera regresión permite construir una variable equivalente a la razón inversa de Mills que, incluida en la segunda etapa, permite corregir por sesgo de selección. El análisis del parámetro que acompaña a nuestra variable de selectividad nos indica la significancia estadística y dirección del sesgo. Cuando el coeficiente que acompaña a este parámetro es significativo y menor a 1, implica que las características no observables de los estudiantes en este tipo de escuela tienden a disminuir la magnitud de la variable que estamos midiendo (producen un sesgo “hacia abajo”). Cuando este parámetro es significativo y mayor a 1, implica que las características no observables tienden a incrementar el valor de la variable dependiente (producen un sesgo “hacia arriba”).

Un análisis detallado de esta metodología puede encontrarse en Lee (1983), y una aplicación al campo de la elección de escuelas, en McEwan (2001).

Pseudo R2

A pesar de que no se explicita, el Pseudo R2 indicado para las regresiones corresponde a la especificación de McFadden (1974). Aquel no es una representación de cuánto explican las variables independientes la varianza de la variable dicotómica, sino que un intento de establecer una medida de la fuerza de la relación entre la variable dependiente y las variables explicativas. Se debe notar, además, que los estadísticos R2 no son medidas de bondad de ajuste, y que no se pueden comparar estadísticos R2 de dos regresiones logísticas, si estas tienen distribuciones marginales diferentes.

10. REFERENCIAS

- AEDO, R. (2000) "La Educación Privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990". Santiago de Chile: RIL Editores
- AEDO, C. (1997) "Organización Industrial de la Prestación de Servicios Sociales: El caso de la Educación en Chile." *Serie de Documentos de Trabajo. R-302*. Washington: Inter-American Development Bank, Office of the Chief Economist, (March).
- ARABIE, PHIPPS, y Y. WIND (1994). "Marketing and Social Networks." En *Advances in Social Network Analysis*, ed. Stanley Wasserman and Joseph Galaskiewicz. Thousand Oaks, CA/Sage.
- ARMOUR, D. L. y B. M PEISER (1998) "Interdistrict Choice in Massachusetts". En P.E. Peterson and B.C. Hassel (Eds.) *Learning from School Choice* (pp.157-186). Washington, D.C. Brookings Institution Press
- ASCHER, C., N. FRUCHTER, y R. BERNE. (1996) "Hard Lessons: Public Schools and Privatization." New York: Twentieth Century School Fund.
- AUGUSTE, S. & VALENZUELA, J. P. (2003) "Do students benefit from school competition? Evidence from Chile", Unpublished manuscript University of Michigan.
- BELFIELD, C. R., y LEVIN, H. M. (2002). "The effects of competition between schools on educational outcomes: A review for the United States." *Review of Educational Research*, 72, 279-341.
- BEYER, HARALD (2001) "Falencias institucionales en la escuela: Reflexiones a propósito de los resultados del TIMSS". *Estudios Públicos N° 82*. Santiago, Chile.
- BRAVO, D., CONTRERAS, D. y SANHUEZA, C. (1999). "Educational Achievement, Inequalities y Private/Public Gap: Chile 1982-1997" mimeo Departamento de Economía, Universidad de Chile, Santiago.

- BRIDGE, G. (1978) "Information Imperfections: The Achilles' Heel of Entitlement Plans." *School Review* 86: 504-29.
- BRIDGE, G. y J. BLACKMAN (1978). "A study of alternatives in American education". (Vol. 4: Family choice in education). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- BYRK, A. S., V. E. LEE, y P. B. HOLLY. (1993) "Catholic Schools and the Common Good". Cambridge: Harvard University Press.
- Centro de Estudios Públicos (1997). "Tema especial: Educación en Chile: ¿Qué piensan los padres?". Estudio Nacional de Opinión Pública, Noviembre-Diciembre, Santiago, Chile
- CHUBB, J. E. y T. MOE (1990) "Politics, Markets and America's Schools". Washington D.C.: Brookings Institution
- CHUBB, J. E. (2001) "The Private Can Be Public". *Education Next* Spring
- CLAXTON, J., FRY, J. y PORTIS, B. (1974) "A taxonomy of prepurchase information gathering patterns". *Journal of consumer research*, 1 (pp. 35-42).
- COX, C. (2003) "Políticas Educativas en el Cambio de Siglo". Santiago, Chile: Editorial Universitaria
- ECHOLS, F. H. y J. D. WILMS (1995). "Reasons for School Choice in Scotland." *Journal of Education Policy*, 10 (2), 143-156.
- ELACQUA, G. (2005). Public and private school enrollment practices in response to vouchers: Evidence from Chile. Unpublished manuscript. Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez.
- ELACQUA, G., M. Schneider, y J. Buckley. (2006) School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management* Vol. 25, Issue 3.
- ESPÍNOLA, V. (1997) "Descentralización del Sistema Educativo en Chile: Impacto en la Gestión de las Escuelas." The World Bank, LCSHD Paper Serie, N° 10.

- ESPÍNOLA, V. (1993) "The educational reform of the military regime in Chile: The school system's response to competition, choice, y market relations". PhD dissertation, University of Wales College Cardiff.
- Fundación Futuro (2005) *Estudio de opinión pública: Participación de los apoderados en la educación*. Santiago, Chile.
- GALLEGO, F. A. (2002) "Competencia y Resultados Educativos: Teoría y Evidencia para Chile", Central Bank of Chile, Working Paper 150.
- GROGGER, J. y D. NEAL (2000) "Further Evidence on the Effects of Catholic Schooling." *Brookings/Wharton Papers in Urban Economics* 1, 151-193.
- GREENE, W. H. 2003. *Econometric Analysis*. 5th Ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- GUARI, V. (1998) "School Choice in Chile", Washington D.C. The World Bank
- HENIG, J. R. (1994) "Rethinking School Choice: Limits of the Market Metaphor." Princeton: Princeton University Press
- HOWELL, W., WOLF, P., CAMPBELL, D. & PETERSON, P. (2002) "School vouchers and academic performance: results from three randomized field trials". *Journal of Policy Analysis and Management* Volume 21, Issue 2.
- HOXBY, C. (Ed). (2003). "The Economics of School Choice". University of Chicago y NBER Press. Chicago.
- HSIEH, C. T. & URQUIOLA, M. (2003) "When schools compete: How do they compete. An assesment of Chile's nationwide school voucher program". Working Paper No. 10008. National Bureau of Economic Research.
- KANTONA G. y MULLER, E. (1955) "A Study of purchase decisions in consumer behavior". In L. Clark (ed.), *Consumer behavior* (pp.30-87). New York: New York University Press.

- KLEITZ, B., G. R. WEIHER, K. L. TEDIN y R. MATLAND (2000) "Choice, charter schools, and household preferences". *Social Science Quarterly*, 81, 846-854
- LADD, H. F. (2002). "School vouchers: A critical view". *Journal of Economic Perspectives*, 16, 3-24.
- LEE, L. F. (1983) "Generalized econometric models with selectivity", *Econometrica*, 51, pp. 507-512.
- LEVIN H. (1998) "Educational Vouchers: Effectiveness, choice and costs". *Journal of Policy Analysis and Management*, 17, 373-392.
- LEVIN, H. (1989) "The Theory of Choice Applied to Education." Stanford: Stanford University School of Education.
- LUBIENSKI, C. (2003) "Innovation in Education Markets: Theory and Evidence on the Impact of Competition and Choice in Charter Schools". *American Educational Research Journal*, Summer, Vol. 40, N° 2, pp. 395-443
- MCEWAN, P. (2001) "The Effectiveness of Public, Catholic, and Non-Religious Private Schools in Chile's Voucher System". *Education Economics*, Volume 9 (2).
- MCEWAN, P. y M. CARNOY (2000). "The Effectiveness and efficiency of private schools in Chile's voucher system". *Educational Evaluation y Policy Analysis*, 22(3), 213-239.
- MCEWAN, P. J. (2004) "The potential impact of vouchers". *Peabody Journal of Education*, 79, 57-80.
- MCFADDEN, D. (1974) "Conditional logit analysis of qualitative choice behavior". *Frontiers in Econometrics*, 105-142. Academic Press, New York, 1974.
- Ministerio de Educación (2003) "SIMCE: Encuesta a Padres y Apoderados", Santiago, Chile.

- MIZALA, A. y P. ROMAGUERA (2000) "School Performance and Choice: The Chilean Experience", *Journal of Human Resources*, Winter.
- MIZALA, A., P. ROMAGUERA y C. OSTOIC (2004) "A Hierarchical Model for Studying Equity and Achievement in the Chilean School Choice System". Mimeo DII Universidad de Chile.
- MOE, T. (2001) "Schools, Vouchers, and the American Public". Washington D.C.: The Brookings Institution Press
- NEAL, D. (2002) "How Vouchers Could Change the Market for Education". *Journal of Economic Perspectives*. Fall 16:4, pp. 25-44.
- NECHYBA, T. (2000) "Mobility, Targeting, and Private-School Vouchers". *American Economic Review*. March, 90:1, pp. 130-46.
- NECHYBA, T. (1999) "School Finance Induced Migration and Stratification Patterns: The Impact of Private School Vouchers". *Journal of Public Economic Theory*. January, 1:1, pp. 79-86.
- NEWMAN, M. (1999, mayo 27) State planes return of Jersey City schools to local control. *New York Times* (p. B6).
- OECD (2004) "Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile". Paris: OECD
- ROTHSTEIN, R. y L. MICHEL (2002) "The Class Size Debate". Washington D.C.: The Economic Policy Institute
- SAPPELLI, C. y B. VIAL (2001) "Evaluating the Chilean Education Voucher System", mimeo, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- SCHNEIDER, M., P. TESKE y M. MARSCHALL (2000) "Choosing Schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools". Princeton y Oxford. Princeton University Press.
- SCHNEIDER, M. P. TESKE, C. ROCH y M. MARSCHALL (1997) "Networks to Nowhere: Segregation and Stratification in Networks of Informa-

tion about Schools". *American Journal of Political Science*, Vol. 41, N° 4, October.

TESKE, P., SCHNEIDER, M., MINTROM, M., BEST, S. (1993) "Establishing the Micro Foundations of a Macro Theory: Information, Movers and the Competitive local Market of Public Goods". *American Political Science Review* 87 (702-713).

THORELLI, H. y ENGLEDAW, J. (1980) "Information seekers and information systems: A Policy perspective". *Journal of marketing*, 44 (pp. 9-27)

WONG, K. (1992) "Choice in Public Schools: Their Institutional Functions and Distributive Consequences." *Research in Urban Policy* 4: 175-98.

Autopercepciones de madres rurales: Implicaciones en el modelaje a sus hijas en edad escolar¹

BERTHA SALINAS AMESCUA
LAURA HELENA PORRAS HERNÁNDEZ
MARÍA GUADALUPE HUERTA ALVA

1. INTRODUCCIÓN²

Para aportar a la comprensión del fenómeno de la equidad educativa este estudio explora variables externas al sistema escolar, como son las del medio familiar en contextos rurales pobres, específicamente aborda la dimensión subjetiva y socioafectiva de las madres de dos comunidades mexicanas.

En relación a la falta de equidad educativa en América Latina, en la convocatoria del segundo concurso del Fondo de Investigaciones Educativas del PREAL, se afirma:

“Cuando se habla de falta de equidad en educación a menudo se quiere decir que los resultados educativos de diversos grupos reflejan en gran

¹ Este artículo se deriva de un estudio más amplio financiado por el Fondo de Investigaciones Educativas del PREAL, que se centró en el análisis de los mecanismos por los cuales las autopercepciones funcionan como obstaculizadores o facilitadores del acceso de las mujeres rurales a la Educación de adultos y a las tecnologías de información y comunicación, mostrando la brecha entre la oferta gubernamental de programas y la demanda educativa silenciosa de las mujeres. (Ver Reporte final de investigación, Salinas, Porras, Huerta, López, 2004. Otra mirada sobre la demanda educativa y la contribución de la familia al aprendizaje de los hijos. Autopercepciones de madres rurales pobres mediadoras de equidad educativa y digital. <http://www.preal.cl/FIE/pdf/UDLA/Mexico.pdf>).

² El equipo de investigación reconoce el valioso aporte durante el trabajo de campo de la Licenciada **Lilian Rodríguez**, joven psicóloga y asistente de investigación, quien falleció en el período en que se elaboró este artículo, en noviembre de 2004. Como homenaje *in memoriam*, dedicamos a Lilian todas las publicaciones que resulten de este proyecto.

medida la condición de mayor o menor privilegio de estos grupos en el contexto provincial o nacional. Así, frecuentemente se ha reportado que los estudiantes provenientes de familias con menores ingresos tienen peores resultados educativos que los estudiantes de familias más ricas” (PREAL-FIE, 2002, p. 3).

Por equidad educativa se entenderá que los niños con desventajas de partida logren obtener resultados escolares aprobatorios y equivalentes a los niños que no las tenían. Las desventajas de partida más estudiadas se asocian a aspectos económicos, de salud y nutrición, y “también puede involucrar características raciales, de género, culturales, lingüísticas y de habilidades diferenciadas” (PREAL-FIE, 2002, p. 3). Los resultados escolares aprobatorios se refieren a la oportunidad de aprender en cada grado y aprobarlo con suficiente dominio de destrezas académicas que permita continuar estudiando y completar ciclos escolares (Reimers, 2001). Alcanzar resultados equivalentes, no significa que todos los niños obtengan exactamente el mismo resultado, sino que todos desarrollen al máximo su potencial. Las diferencias de resultados que pudieran existir no deberían ser atribuibles a desigualdades socioeconómicas o culturales de los niños, externas al sistema escolar (Gil, 2004).

En este trabajo se asume como premisa que factores menos tangibles de orden subjetivo en las niñas, como la percepción de sí mismas, de sus capacidades y de su proyecto personal, pueden representar una diferencia de partida, así como influir en sus resultados escolares y en su deseo de continuar hacia grados superiores. En efecto, es importante tomar en cuenta si las niñas visualizan un proyecto de continuidad escolar, si se perciben capaces de estudiar, si se plantean metas a largo plazo y si éstas incluyen la escolaridad. Bajo esta perspectiva, es plausible pensar que la visión de sí mismas y de su futuro se vea influenciado por el modelo de mujer que reciben de la madre, mismo que podría favorecer o no la equidad educativa.

El propósito de este artículo es determinar las autopercepciones de las madres rurales y sus percepciones sobre la escuela, como base para discutir las implicaciones en el modelaje que brindan a sus hijas. Se adopta una perspectiva temporal, estudiando las autopercepciones frente a la escuela en su niñez, las actuales en su rol de amas de casa, y las expectativas y creencias sobre la educación para sus hijas.

La investigación educativa ha señalado el peso de la familia en las decisiones sobre la escolaridad y el desempeño de los hijos e hijas. Se han destacado diversos aspectos como la correlación de la escolaridad madres-hijos, el análisis costo-beneficio que realizan las familias sobre la escuela, el capital cultural de los padres y la colaboración de las madres con la institución educativa. A continuación reportamos algunas tendencias de este tipo de estudios.

La escolaridad de la madre como predictor confiable de la escolaridad de sus hijos es un hallazgo de diversos estudios cuantitativos orientados a determinar los múltiples factores que intervienen en la eficiencia escolar (Reimers, 2000; Martínez Rizo, 1993). También se ha comprobado que en el seno de la familia se toman las decisiones sobre la escolaridad, toda vez que ésta actúa como un sistema que busca su beneficio y asigna una división social del trabajo entre sus miembros para asegurar su sobrevivencia (UNESCO, EFA Global Monitoring Report 2003/04).

Desde la óptica de la economía de la educación se afirma que las familias pobres realizan un análisis de rentabilidad al decidir si alguno de sus miembros estudia. Esta se evalúa desde las posibilidades de inserción de los hijos en un reducido mercado laboral, que ofrece pocas oportunidades para los pobres y menos aún, para los egresados de escuelas de baja calidad (Birdsall, Londoño y O'Connell, 1998). Estos autores critican a los nuevos modelos de crecimiento económico, porque ignoran las diferencias de clase y asumen que la acumulación de dicho capital será igual para todos los grupos independientemente de sus niveles de ingreso (*Ibid.*). Asimismo, dichos modelos no toman en cuenta que las decisiones para invertir en capital humano se dan en las familias y que los padres con menores ingresos invierten menos en la educación infantil (Schultz, 1988 citado por Birdsall *et. al.*, 1998).

En el caso de las niñas pobres también se ha reiterado la importancia de la familia para decidir e incidir sobre su educación. El reporte de UNESCO de Educación para Todos 2003/2004, al analizar las razones del rezago educativo de las niñas, resalta la complejidad del asunto y la influencia de factores sociales sobre las decisiones al interior de la familia sobre la educación de las hijas:

“En general, la desigualdad en el acceso a la educación y en los resultados refleja desigualdades más amplias de la sociedad. Esto incluye

normas y costumbres sociales, los cuales generan poderosos incentivos que guían el comportamiento de las personas y determinan los roles que hombres y mujeres pueden tener en la familia y la comunidad” (p. 117-118).

Las normas y costumbres familiares están impregnadas no sólo de las condiciones económicas, sino de un conjunto de creencias y percepciones sobre la educación, los sujetos (en este caso las mujeres), su rol social, y las necesidades de supervivencia de la familia.

La relación entre el mundo privado de las familias y el mundo público de la escuela está condicionada por la clase social y el género, afectando las aspiraciones educativas de las hijas de familias de estratos bajos (Finley, 1992). En un estudio comparativo sobre el acceso a la educación entre mujeres de familias pobres trabajadoras y de clase media, que realizó Finley en Estados Unidos, encontró que las decisiones de las mujeres sobre la educación, el empleo, la maternidad o el matrimonio, son un complejo proceso que da lugar a distintos tipos de vida en función de su clase social y la familia de origen (1992).

Por otro lado, las reformas educativas contemporáneas, reconocen la participación de la familia como un actor central para mejorar la calidad educativa. En efecto, es fundamental establecer relaciones de colaboración entre la escuela y las familias:

“para superar situaciones de pobreza y marginalidad social como también [...], para lograr una escuela más democrática, con calidad educativa y que responda a los intereses de la comunidad” (Corvalán, citado en Gubbins, 1997, p. 3).

El paradigma tradicional, que prevalece en la relación familia-escuela, se caracteriza por demandas que formula la propia escuela de forma unidireccional (monetarias, productivas, presenciales); mientras el paradigma emergente y deseable se orienta a la planeación conjunta de acciones entre la escuela y las familias basada en el diálogo y la participación democrática (Gubbins, 1997). Este último paradigma pone de relieve la mediación socioafectiva y cognitiva de la familia.

La baja escolaridad, la falta de tiempo y la inseguridad de las madres po-

bres limitan su participación en la escolarización de sus hijos. Lareau (1992) mostró que las madres de clases trabajadoras, a diferencia de las de clase alta, carecen de tiempo para participar en las juntas escolares y apoyar a sus hijos en las tareas. En relación al aspecto socioafectivo, llama la atención el sentimiento de inferioridad que las madres tienen frente a los profesores de sus hijos, por su bajo nivel de instrucción. Asimismo, las madres de las familias pobres no tienen incorporado en su rol la práctica de compartir su “capital intelectual” con sus hijos para fortalecer su formación desde el hogar (*Ibid.*).

El interés por la cultura familiar como factor que incide en el éxito escolar, ha abierto la línea de investigación sobre el capital cultural de los padres. Incluso en los estudios multivariados de corte cuantitativo se observa una preocupación creciente por abordar indicadores del ambiente familiar para explicar el rendimiento. Como, por ejemplo, el número de libros que existen en el hogar o la lectura de diarios, el número de horas por semana que los padres dedican a apoyar las tareas escolares de sus hijos.

Un denominador común de varios estudios mencionados es que al tratarse de familias pobres, centran su atención en las condiciones objetivas que limitan el acceso o desempeño educativo de los hijos. Por ello, las variables más estudiadas de los padres y del hogar han sido, la baja escolaridad, la falta de tiempo, la escasez de recursos y el costo de oportunidad de la escolaridad de hijos e hijas.

A pesar del reconocimiento de la dimensión subjetiva y cultural, pocos estudios han profundizado sobre la percepción de las madres sobre sí mismas y de la escuela, particularmente de contextos rurales pobres, como un factor que puede marcar las trayectorias escolares de sus hijas.

En el apartado siguiente se definen conceptualmente las autopercepciones, eje central de este estudio y que forman parte de lo que se conoce como variables socioafectivas del aprendizaje.

2. LAS AUTOPERCEPCIONES MEDIADORAS DEL APRENDIZAJE

Las autopercepciones tienen que ver con el conocimiento de uno mismo del que hablaba William James en los inicios de la psicología al referirse al *self*.

Cabe señalar que en la literatura teórica anglosajona existe una distinción conceptual entre tres términos: “*I*”, “*me*” y “*self*”, sin embargo, el equivalente en español para los tres sería “yo”. Para mantener la precisión teórica de los conceptos, en este escrito, se utilizarán los términos en inglés.

Bandura describe al *self* como un sistema que regula pensamientos, sentimientos y acciones (Bandura, 1986, citado por Pajares, 1996a). Para propósitos de este trabajo, se considera al *self* como un sistema construido por el sujeto que conoce al interactuar con sí mismo como objeto de conocimiento, en intensa relación con su contexto social.

Las concepciones predominantes sobre el *self* son producto del campo de la psicología social y de las corrientes cognitivas, las cuales tienden a ver estas construcciones como mediadas por evaluaciones del exterior (Deci y Ryan, 1991). Por lo tanto, como factores socioafectivos, las autopercepciones representan la unión de lo social y lo afectivo, mediado por lo cognitivo. Las autopercepciones son construcciones que hacen los sujetos sobre sí mismos y están influenciadas en gran medida por la re-orientación que reciben de su entorno. En este punto es importante resaltar lo que Deci y Ryan (1991) enfatizan, al indicar que más allá de las construcciones cognitivas se encuentra un proceso de crecimiento interno caracterizado por la acción y la síntesis, que pretende integrar las experiencias propias y la relación del sujeto con su entorno social en una relación dialéctica.

“Por lo tanto, el *self* no es un simple resultado de evaluaciones y presiones sociales, sino el proceso por el cual una persona se contacta con el medio social y actúa para integrarse a él.” (*Ibid*, p. 238)³.

Las autopercepciones unen el contexto social con el mundo interno cognitivo y afectivo del sujeto, por lo que están íntimamente relacionadas con sus expectativas, creencias, emociones, motivaciones, objetivos y acciones en los distintos ámbitos de su vida, incluyendo el educativo. Los mayores aportes teóricos al respecto, se han realizado en el campo de la psicología y la educación al demostrar empíricamente el papel mediador de estas construcciones sobre uno mismo en la motivación y el aprendizaje.

³ Traducción libre de las autoras.

Las autopercepciones incluyen varios constructos que, aunque en ocasiones se utilizan como sinónimos, han sido diferenciados en la literatura: autoconcepto, autoestima y autoeficacia. Estos han sido de especial interés para la investigación en educación.

a. El autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia

El autoconcepto puede definirse, en términos generales, como una percepción del yo que continuamente es reforzada por inferencias evaluativas, las cuales se forman a través de la influencia del ambiente y de los otros significativos, y que reflejan respuestas tanto cognitivas como afectivas hacia uno mismo (Bong y Clark, 1999).

Strein (1995) distingue dos aproximaciones del autoconcepto en la literatura: el global y el específico. El primero corresponde a la visión tradicional, en tanto que los modelos multifacéticos distinguen el concepto de uno mismo en áreas de competencia. Esto tiene implicaciones en la medición; la mayoría de las escalas, aún las que se basan en la concepción tradicional, tienen subescalas o factores para dimensiones específicas, entre las que se incluye el autoconcepto académico.

La parte cognitiva del autoconcepto consiste en la conciencia y entendimiento de uno mismo, los componentes cognitivos pueden diferenciarse en descripciones y evaluaciones del yo (Bong y Clark, 1999). Mientras que la parte afectiva se refiere a los sentimientos de autovaloración que involucran la aprobación o desaprobación de uno mismo de manera global o en una situación dada (Covington, citado en: Bong y Clark, 1999). Las reacciones afectivas se forman comparando las competencias o atributos propios con ciertas normas o estándares conocidos. De hecho, algunos modelos incluyen en la estructura del autoconcepto el *self* real y el *self* ideal, cuya discrepancia puede generar insatisfacción. Ese *self* ideal se define como:

“un parámetro internalizado conformado por los deseos y aspiraciones, basado en aquello que la persona piensa que su grupo y la sociedad consideran muy valioso” (Gari y Kalantzi-Azizi, 1998, p. 5)⁴.

⁴ Traducción libre de las autoras.

En estudiantes griegos se observó empíricamente la relación entre los valores tradicionales de educación del grupo social al que pertenecían como parte del *self* ideal y su gran insatisfacción con el *self* real, éste último en gran medida estaba construido a partir de su experiencia académica en función de rendimiento escolar (*Ibid.*). En el mismo estudio se señala las diferencias de género que en el *self* ideal de los varones urbanos fomenta continuar con estudios de nivel superior, en tanto que en las mujeres de la misma comunidad no.

Otros autores se han enfocado más a relacionar estas posibles discrepancias con las emociones y las decisiones de autorregulación. Higgins (1987) propone un modelo en donde distingue el *self* actual, el *self* ideal (el deseado) y el *ought self* (el que debería ser), y los atributos que les asigna el propio sujeto y aquellos asignados por otros. Las discrepancias entre la percepción del sujeto actual y los demás componentes del *self* generan distintas emociones de incomodidad en el sujeto. Así mismo, las orientaciones del sujeto hacia disminuir o evadir las discrepancias ayudan a entender sus conductas autorregulatorias (Higgins, Roney, Crowe, y Hymes, 1994). En cuanto a género, este modelo ha servido para explicar y sugerir tratamientos de mujeres que no pueden tener hijos, un atributo que no concuerda con los atributos de la mujer ideal y los obligadamente deseables de muchas culturas (Kikendall, 1994). Tal situación genera en las mujeres sentimientos de culpa, enojo y decepción.

Algunos autores incluyen dentro de la parte afectiva del autoconcepto a la autoestima, la cual se puede definir como un sentimiento general de autovaloración, donde el yo es tratado como una entidad global y tiene que ver con el grado en el que una persona se gusta a sí misma, sin ninguna referencia específica a la competencia en determinado dominio (Damon y Hart, 1982, citados en: Bong y Clark, 1999).

La autoeficacia se considera como un componente importante del autoconcepto (Pajares, 1996a) ya que es una autoevaluación cognitiva, la cual, dentro de la teoría cognitiva social de Bandura (1986, citado en Pajares, 1996a), se define como: “la creencia de una persona en su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras” (p. 544). Bandura (1982) sostiene que esta autopercepción es un mecanismo central para la acción humana y puede darse tanto a nivel individual como colectivo.

b. Autopercepción: identidad y roles de género

Varios estudios, que involucran creencias personales, sugieren que los individuos con una visión positiva de sí mismos luchan para vencer con éxito los obstáculos que se les presentan en la vida, mientras aquellos cuya visión es débil o negativa, no llegan a alcanzar su máximo potencial. De esto se deduce que las autopercepciones son productores activos de los logros humanos (Bong, y Clark, 1999).

La autovaloración surge de las expectativas y juicios “del otro”. Las personas llegan a conocerse y a juzgarse a sí mismas al observar las respuestas de los demás hacia su apariencia, acciones o actitudes, este proceso tiene lugar a lo largo de toda la vida. Las autoevaluaciones están relacionadas con las expectativas y juicios de los otros y son influidas directamente por los roles que les son impuestos por la cultura ya sea a través de la familia, de la escuela o de la sociedad en general (Bardwick, 1986).

La asignación de roles genéricos tiene una relación estrecha con la formación de la identidad. La identidad sexual se forma a edad temprana cuando el niño comienza a comprender las diferencias que marcan los demás, sobre todo sus padres, a través del lenguaje, del modo de vestir y otras expresiones culturales; el rol sexual también se ve influido por la cultura y se forma por la asimilación cognitiva de los comportamientos reforzados, por la familia y el mundo que les rodea, como adecuados para cada sexo. Money y Ehrhardt afirmaron que: “la identidad de sexo es la experiencia privada del rol sexual, y el rol sexual es la expresión pública de la identidad de sexo” (citados en: Kolodny, Masters y Johnson, 1983, p. 50).

El género es entonces, la expresión del sistema de relaciones culturales entre los sexos: “Es una construcción simbólica de cada sociedad sobre los aspectos biológicos de la diferencia sexual. Se constituye así, en una dimensión básica de la vida social que determina las expresiones, los significados, los símbolos, las tareas y los espacios sociales para cada sexo, construida a partir de la diferencia sexual” (Careaga, 2002, p. 1). Uno de los principales problemas respecto a la inequidad de género, es su “naturalización”:

“se considera natural o como parte del ser hombre o ser mujer, las expresiones y comportamientos que tenemos en este marco. La violencia,

la obediencia, la dominación, la sumisión, son expresiones que mujeres y hombres manifiestan e incluso defienden sin pudor” (Careaga, 2002, p. 2).

Se puede deducir en palabras de Kolodny, Masters y Johnson, (1983) que “el modo en que cada uno percibe su propia individualidad como varón o mujer... es la identidad de sexo” (p. 49), que los autores equiparan con la autopercepción. Esta se distingue del rol sexual “definido como el modo en que la identidad de sexo se proyecta a los demás” (p. 50). Aunque se establezca esta diferenciación queda claro que ambos constructos ejercen una influencia mutua. La comprensión de la formación de esa identidad, en los distintos sujetos de la educación, es fundamental para lograr la equidad y el aprovechamiento de las oportunidades educativas.

“A nivel individual, las mujeres necesitan tomar conciencia y empoderarse para empezar a cambiar normas y coexistir en un plano de igualdad social” (Weiler, 1988 citado por Stacki, 2003)⁵.

c. Autoeficacia y su relación con el género

Las creencias de autoeficacia pueden variar de una situación a otra, por ejemplo una mujer que se percibe a sí misma como capaz de criar a sus hijos puede no sentirse con la capacidad de resolver problemas matemáticos. Dependiendo de la tarea que se vaya a realizar o del problema a enfrentar, es como se va a dar la regulación por parte de una persona de aspectos como, la motivación, los procesos del pensamiento, los estados afectivos, las acciones o los cambios al ambiente (Pajares, 1996a).

En la perspectiva de género, Pajares (1996b) trabajó con estudiantes superdotados de 8° grado. Encontró que las mujeres superaban en la solución de problemas algebraicos a los hombres, sin embargo sus niveles de autoeficacia no eran mejores. Lo que indica la menor valoración de las mujeres de sus capacidades reales. En un estudio más reciente, Bleeker y Jacobs (2004) observaron que las creencias de las madres sobre la eficacia de sus niñas para las matemáticas estaban fuertemente relacionadas con la autoeficacia de las adolescentes hasta el 10° grado, y que las predicciones

⁵ Traducción libre de las autoras.

de las madres sobre las habilidades para tener éxito en carreras de esa área influían significativamente en la elección de carrera de sus hijas.

Con respecto a la elección de carreras, que no se asocian con el rol femenino asignado socialmente, Hackett (1985) propuso un modelo resultado de path análisis con datos de estudiantes universitarias.

La influencia de la socialización de género combinada con el grado de preparación en matemáticas, predice el nivel de aprovechamiento en esta materia, lo que a su vez es predictor de la autoeficacia para la misma. Al estar influida por estas variables causales previas, la autoeficacia para las matemáticas predice tanto la ansiedad frente a las matemáticas, como la elección de carreras relacionadas con esta disciplina (p. 53)⁶.

En un estudio de corte cualitativo, Zeldin y Pajares (2000) analizaron narrativas de quince mujeres que actualmente tienen ya una carrera en matemáticas, ciencia o tecnología. Estos investigadores encontraron que la persuasión verbal y las experiencias vicarias fueron las principales fuentes para conformar las creencias de autoeficacia de estas mujeres, que les permitieron no solo seleccionar dichas carreras, sino superar obstáculos y perseverar.

En suma, se concluye que la autoeficacia desde el enfoque de género muestra que la interacción social tiene una fuerte influencia en las creencias de las mujeres sobre sus capacidades para áreas del conocimiento que generalmente no se asocian con su rol, y que interacciones de apoyo pueden favorecer que venzan obstáculos y persistan en sus metas.

d. Autopercepciones y atribuciones causales

Una variable que se ha relacionado con las autopercepciones es el estilo atribucional. Este se refiere a las explicaciones causales que el propio sujeto hace de los resultados de su acción; en otras palabras, a qué atribuye el resultado.

⁶ Traducción libre de las autoras

Entre las teorías de este tipo, una de las más desarrolladas en el campo educativo es la de Bernard Weiner. Este autor señala que una vez que se tiene una experiencia de éxito o fracaso, considerada como importante o inesperada, se genera una secuencia atribucional que juzga y pretende explicar los resultados (Weiner, 1991b).

La secuencia atribucional se inicia con la experiencia de éxito o fracaso a partir de la cual se buscan posibles causas. El establecimiento de éstas es mediado por antecedentes y seguido por diferentes consecuencias psicológicas y conductuales, las cuales dependen del valor que tomen en las dimensiones causales que se han encontrado empíricamente (Weiner, 1991a). Estas dimensiones son: locus (causa percibida como interna o externa al sujeto), estabilidad (causa que perdura o no en el tiempo), control (causa que un sujeto puede cambiar si por voluntad así lo desea) (Weiner, 1985). El modelo contempla otras posibles dimensiones que el mismo autor señala, no han encontrado un sustento sólido en los estudios empíricos (Weiner 1991a). El valor en la dimensión de locus tiene un efecto en las autopercepciones, la estabilidad lo tiene en las expectativas de éxito (esperanza o desesperanza), y el control tiene efecto en sentimientos como pena, angustia, gratitud, lástima, etc. Finalmente, hay también un efecto en la motivación para la acción en cuanto al tipo (por ejemplo ayuda, agresión, no acción) y a las características de la misma (intensidad, persistencia).

En la aplicación de esta teoría para fenómenos sociales, Weiner (1991a) advierte que procesos como la concientización de las condiciones de desventaja para la mujer y otros grupos minoritarios pueden tener enfoques atribucionales paradójicos. De esta manera, el decrecer el compromiso personal percibiendo a los otros como responsables de la opresión y la sumisión, induce a un estancamiento o a conductas de agresión. Señala que para que se genere un cambio debe reconocerse un cierto grado de responsabilidad individual, aún cuando también existan otros responsables.

e. Autopercepciones, medio social y modelaje

En los últimos años, se han desarrollado una amplia línea de investigación que destaca el papel mediador de las variables afectivas, tanto para despertar la motivación intrínseca por aprender cierta área del conocimiento, como para mantenerse en el proceso de aprendizaje.

El peso de las variables sociales o exógenas ha sido demostrado en varios estudios, que han probado que el modelamiento de los padres, la orientación familiar y la relación con los pares, influye en la autoconfianza de las mujeres para aprender disciplinas que normalmente no están asociadas a su rol social (Ethington, 1988). De hecho, en algunos meta-análisis se ha encontrado que en algunas sociedades ese diferencial ha disminuido, atribuyéndose como posible explicación los valores sociales asociados a las capacidades de las mujeres (Hayde, Fennema y Lamon, 1990).

Estas variables sociales afectan en gran medida las autopercepciones de las mujeres. Investigaciones con mujeres jóvenes han demostrado el papel fundamental de la autoconfianza (Sax, 1992), la autoeficacia, las expectativas de éxito y el estilo atribucional (Randhawa y Beamer, 1992) para tener éxito en el aprendizaje. Gran parte de los trabajos reportados se han realizado con personas que están estudiando niveles superiores en contextos urbanos y casi siempre se refieren al desempeño escolar o a la elección de carrera.

El modelaje tiene una importancia central en la teoría del aprendizaje social de Bandura. La observación y los modelos constituyen la motivación cognitiva de la socialización humana. Gran parte de la conducta humana se aprende observando modelos en los “otros” que se codifica como información que después sirve para guiar nuestras acciones (Bandura, 1977). La imitación es la “tendencia a reproducir acciones actitudes y respuestas emocionales que presentan los modelos de la vida real o simbólicos” (Bandura y Walters 1963, citados por Azagirre, 2003).

La relación entre aprendizaje social, modelaje paterno-materno y la adopción de patrones por parte de los hijos, ha sido planteada por diversos autores que reconocen el poder educativo de la familia. Los modelos de aprendizaje social del proceso de transmisión intergeneracional sostienen que los niños se parecen a sus padres porque los observan y entonces toman el modelo su comportamiento (Capaldi y Clark, 1998 citados por Mayer, Duncan, Kalil y Tepper, 2002).

El aprendizaje social se lleva a cabo a través de distintos agentes, de los cuales la familia y la escuela son los más importantes (Villarroel, 2004). La familia es el ambiente más significativo para la vida de niños y niñas, es allí donde internalizan sentimientos, conocimientos, valores y

creencias, que orientan su comportamiento y sus decisiones con respecto a su desarrollo personal. Las familias constituyen espacios de mucho poder educativo, representan un proceso permanente y cotidiano de educación informal (Gubbins, 1997).

En las familias latinas, y en particular en las campesinas, existe una gran cercanía entre madre e hijas, lo que permite asumir que el modelaje de la madre sea particularmente acentuado. Así, por ejemplo, existen programas patrocinados por las universidades, en Estados Unidos, que cultivan la conexión entre madres e hijas para fomentar la identidad académica. Dichos programas tienen su fundamento en investigaciones que mostraron que las madres hispanas tienen mayor influencia sobre sus hijos que las madres anglosajonas (González, 1995).

También en contextos de pobreza los factores socioafectivos y el modelaje juegan un papel importante en la educación de las niñas. En este caso nos interesa la influencia de las madres sobre el desarrollo personal y educativo de sus hijas.

Los estudios de género, por ejemplo, han abundado sobre la reproducción de los patrones sexistas por las mismas madres, en la educación de sus hijos e hijas (Sandoval y Tarrés, 1996). Se ha afirmado que ellas reproducen los privilegios para los hijos y la sobrecarga para las niñas, tanto en el ámbito doméstico, como en las oportunidades educativas y de socialización. Asimismo, el rol doméstico de la madre restringido a la esfera del mundo privado tiene un fuerte impacto en las niñas como resultado del modelaje cotidiano. En algunos casos las hijas jóvenes “deciden mantener la forma de vida que tradicionalmente han tenido las mujeres de su familia y de su comunidad, aun cuando los padres insistan en que estudien, se empleen y disfruten de su libertad” (Gutiérrez, 1997, p. 102). No se observan tendencias únicas, ya que algunas jóvenes están decidiendo alcanzar mayor libertad a través de la escolaridad, la migración o la soltería, otras en cambio se aferran a los patrones tradicionales que las colocan en condiciones de sumisión, carencia económica e inequidad sociocultural (Gutiérrez, 1997).

El fenómeno es complejo y obedece a racionalidades particulares de la dinámica familiar en contextos de pobreza. En este sentido, un estudio en Guatemala, encontró que las madres indígenas delegan en sus hijas las

tareas domésticas y les enseñan a no involucrarse en otro tipo de actividades, como la alfabetización, para evitar conflictos, porque el descuido del quehacer doméstico acarrea serios problemas familiares (Cutz y Chandler, 1999).

El tipo de comunicación que la madre establece, se ve afectada por los estados emocionales que provoca la violencia intrafamiliar, física y verbal, tan frecuente en los hogares pobres (Ruiz, 2003). Es la madre quién interactúa diariamente con sus hijos y cuyo repertorio lingüístico incide con más fuerza. El tipo de diálogo familiar y los códigos lingüísticos utilizados en el hogar, constituyen factores del contexto de los alumnos que los sociólogos han encontrado para explicar los resultados desiguales de alumnos que asisten a la misma escuela (Martínez Rizo, 1993).

3. MUJERES RURALES, PLURIACTIVIDAD Y TRANSICIÓN

En relación a la mujer rural, actualmente, no es factible hablar de “la mujer” como un todo homogéneo ni del medio rural en sentido puro. Gran parte de las comunidades campesinas mexicanas se caracterizan por ser rur-urbanas y por la pluriactividad de las mujeres para enfrentar la crisis del campo, tal es el caso de las comunidades incluidas en este estudio. El término comunidades rur-urbanas, es parte del concepto de “nueva ruralidad” que cuestiona las clásicas oposiciones: urbano/rural, moderno/atrasado, citadino/campesino (Marroni, 2001, p. 21). Esta transición hacia lo rur-urbano responde en México, entre otras cosas, a una severa crisis agrícola y al creciente consumo de los espacios “rurales” por la industria (de construcción, turística, recreacional y maquiladora textil), es decir la ruralización de la industria. Estas comunidades enfrentan procesos de *des-campesinización*, *rur-urbanización*, desarrollo de *agriculturas periurbana* y *de conurbanización*. La problemática del campo mexicano ha llevado a las familias campesinas a la desintegración de la agricultura familiar y la degradación de la vida rural, donde es difícil encontrar familias que dependan exclusivamente de los ingresos del campo. Esto ha obligado a las mujeres campesinas a refuncionalizar el espacio rural incorporando estrategias de “pluriactividad” para su sobrevivencia que les permita la diversificación de fuentes de ingresos, trabajando como jornaleras o en horticultura de traspatio, comercio informal y maquiladoras textiles, entre otros (*Ibid.*).

A pesar de estas yuxtaposiciones de lo urbano y lo rural, de manera muy general, la situación de la mujer rural tiene características distintivas que habrán de tomarse en cuenta para comprender su concepción de sí misma y de la vida:

- Una condición de pobreza, resultado de siglos de explotación desde la colonización española hasta la actual colonización económica que está llevando a la actividad agrícola (uno de los principales sustentos de la vida rural) al borde de la extinción.
- Rol preponderante de ama de casa, que implica la crianza de los hijos, el cuidado y limpieza de la casa, la preparación de alimentos y una “esmerada atención hacia el marido” (Bonfil, 1999).
- Reproductora y transmisora activa de la cultura, la religión y la tradición comunitaria local.

El factor tiempo constituye uno de los principales limitantes de la mujer pobre para participar fuera del hogar, ya sea en programas educativos, en grupos de la comunidad o en actividades requeridas por la escuela de sus hijos. La falta de tiempo, también es atribuible a la falta de servicios básicos y de infraestructura doméstica en el campo, que es suplida por el trabajo de mujeres y niñas, por ejemplo, el acarreo de agua y de leña. Esto no siempre es tomado en cuenta por las políticas sociales y los programas de desarrollo rural, donde se espera que las mujeres den su tiempo en múltiples actividades voluntarias, asambleas y trámites burocráticos (Martínez, 2001).

La situación actual de la mujer rural está en transición, ya que los patrones tradicionales que han marcado su vida están en evolución. No se puede generalizar el grado de subordinación de las mujeres dentro de la sociedad mexicana, existen diferentes matices que surgen de la necesidad de reformular los códigos de género del pasado. De esta manera, en circunstancias económicas y sociales variables se configuran y reconfiguran los parámetros culturales de la conducta femenina y masculina (Levinson, 1999).

La mujer rural al igual que la mujer indígena, sufren la exclusión social, cultural, económica y política, a la par que los hombres. Sin embargo, no se cuenta con suficiente información sobre las mujeres rurales, ni sobre las mujeres indígenas, además que la gran diversidad cultural de las zonas

que habitan, impide una generalización. A este vacío se añade la escasa investigación y sistematización de hallazgos de organizaciones dedicadas al trabajo con este tipo de población. “En la mayoría de los estudios etnográficos disponibles sobre pueblos indígenas, la mujer indígena sigue siendo la gran invisible y la gran ausente” (Meentzen, 2001, p. 5).

En la literatura revisada, no se identificaron estudios que profundizaran en el conocimiento de las autopercepciones de mujeres rurales pobres en relación con la educación. Si bien diversas experiencias educativas reportan un efecto colateral en las autopercepciones (especialmente en la autoestima) y el empoderamiento de mujeres rurales, no se describe con suficiente detalle el sustento para lograrlo intencionadamente.

4. METODOLOGÍA

En base a lo expuesto es innegable que el espacio familiar incide en el acceso de las niñas a la educación, en su desempeño y permanencia escolar, por lo cual es un factor de la equidad educativa. De manera más específica, conocer mejor las percepciones que tienen las madres rurales de sí mismas y de la escuela, constituye una base para comprender el modelo de mujer que ofrecen a sus hijas escolares.

En este estudio se asume como premisas que las autopercepciones son mediadoras del aprendizaje, que la autopercepción de la madre y su rol cotidiano ejercen un modelaje en las hijas, mismo que estaría incidiendo en su desarrollo escolar. Lo anterior es particularmente cierto en la sociedad mexicana donde la madre es la principal fuente de modelaje para las hijas, por ser ella quién se encarga de la crianza y la educación.

El sujeto principal del estudio son las madres rurales con bajas tasas de escolaridad, ya sea primaria o secundaria inconclusa. Con base en los resultados se discuten las posibles implicaciones en el modelaje a sus hijas, sin embargo el impacto en las niñas no fue objeto de estudio empírico.

De forma indirecta este trabajo espera contribuir también a la discusión sobre la relación entre la educación básica infantil y la educación de adultos. Se destacará la necesaria complementariedad entre ambos sistemas, a pesar de que las políticas educativas los consideran

excluyentes. Desde 1990, en el Proyecto principal de UNESCO se dio prioridad a la inversión en educación básica infantil en detrimento de la educación de adultos (UNESCO, CEEAL, CREFAL, INEA, 1998). En consecuencia, el interés del sistema educativo formal por la mujer rural se ha circunscrito a su papel de madre colaboradora en las tareas escolares, restando importancia a las mujeres como sujetos sociales de la educación.

El estudio pretende aportar elementos de respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo perciben las madres rurales su pasado escolar cuando eran niñas? ¿Qué actitud tenían hacia la escuela y a qué atribuyen el abandono de sus estudios?
- ¿Cómo se valoran a sí mismas ahora que son madres y qué tan capaces se sienten de aprender? ¿Cómo perciben y viven su rol social femenino?
- ¿Qué piensan sobre la capacidad intelectual de las mujeres y sobre la educación para sus hijas?
- ¿Qué modelo ofrecen las madres a sus hijas y cómo puede repercutir en la equidad educativa?

La metodología empleada tiene un doble movimiento deductivo e inductivo, por tratarse de un estudio exploratorio que aborda una temática muy poco estudiada en la población rural femenina. Por esta razón, en un primer momento, se utilizaron instrumentos y análisis de corte cuantitativo, para describir variables ya probadas en la teoría, pero esta vez en un contexto diferente: madres mexicanas rurales. Los resultados de cuestionarios y escalas, sirven como insumo para el segundo momento, donde se utilizan instrumentos cualitativos, que permiten profundizar en la dinámica de la historia de vida de las mujeres y enriquecer la interpretación de los datos. Al final de esta sección se reconstruyen con más detalle estos momentos metodológicos durante el proceso.

4.1. Participantes

El primer nivel de selección muestral fueron las comunidades y el segundo las mujeres madres. Se eligieron dos comunidades conocidas por su tradición rural agropecuaria, con claros niveles de pobreza y rezago

educativo. Con estas características en común, se buscó que fuesen casos extremos en relación a dos criterios: la región geográfica y el elemento étnico-cultural. Así, se incluyó una comunidad del norte y una del centro sur de la República mexicana, ya que el sur y el norte son regiones muy contrastantes en múltiples aspectos. Asimismo, se buscó una comunidad mestiza y una indígena. El supuesto de partida es que las variantes regionales y étnico culturales, podrían tener un peso importante en las autopercepciones de las madres. En caso contrario, es decir si los resultados fuesen muy similares en ambas comunidades extremas, podrían sentarse las bases de un perfil de la mujer rural mexicana en relación al tema específico de estudio.

La comunidad del norte –Cócorit– en el estado de Sonora (Son.) es indígena, perteneciente a la etnia Yaqui, en tanto que la del centro sur –Tepetitla– en el estado de Tlaxcala (Tlax.) es la población mestiza. Las comunidades también se eligieron por tener altos índices de rezago educativo, según datos del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). Otro elemento en común fue la existencia de una plaza comunitaria del INEA, lugar donde se ofrece educación básica a jóvenes y adultos que están fuera del sistema formal, así como modernas tecnologías de información⁷.

La selección de las mujeres de la muestra dentro de ambas comunidades se basó en criterios de edad (entre 20 y 40 años), de maternidad (tener por lo menos un hijo) y de rezago educativo (no haber terminado la educación básica, ni estar inscrita en un programa para certificarla). Dado que las mujeres con estas características no participan prácticamente en ninguna actividad fuera de su casa, la selección se realizó identificando en campo sus lugares naturales de reunión. Se estableció una cuota fija de 150 mujeres por comunidad, ante la imposibilidad de contar datos censales

⁷ Dado que el presente estudio se realizó en el marco de un proyecto más amplio, que realizaba el equipo de investigación (durante los años 2002 y 2003) sobre la integración de las tecnologías de información y comunicación a la educación de jóvenes y adultos en las plazas comunitarias del INEA, la selección de comunidades se realizó dentro del grupo de comunidades donde el equipo tenía presencia. Esta limitación a su vez permitió un mayor conocimiento del contexto y una relación de confianza con las personas de la comunidad y sus líderes.

que registraran los criterios antes mencionados para la selección de las mujeres.

En Tepetitla, Tlax., la comunidad mestiza del sur, un equipo formado por cinco universitarias, aplicó el cuestionario a 150 mujeres en diversos lugares como: el centro de salud, filas para comprar pescado o tortillas, transitando por las calles hacia el mercado o recogiendo a sus hijos a la salida de las escuelas.

En Cócorit, Son., la comunidad indígena del norte, un equipo de siete personas, originarias de la misma, entrevistó a 135 mujeres. Las encuestadoras participantes ya tenían experiencia con este tipo de trabajo por haber colaborado anteriormente con una organización civil, sin ligas partidistas. Eso permitió realizar la encuesta casa por casa, en lugar de buscar sitios públicos de reunión.

El total de las dos muestras asciende a 285 mujeres madres. Sin embargo, la tabulación de resultados se realizó sobre un total de 279 (n), ya que 6 cuestionarios se anularon por su baja confiabilidad.

Cabe destacar que en ambos casos se contó con el apoyo de personas de la misma comunidad para realizar el estudio. En el caso de Tepetitla, su participación fue indirecta en el levantamiento de datos, en tanto que en Cócorit sí fue directamente. Este hecho facilitó la participación de las mujeres, que en pocos casos se negaron a participar.

Para la segunda etapa, donde se realizó una entrevista profunda para reconstruir la historia de vida, se entrevistó a un total de 12 mujeres: 6 de cada comunidad distribuidas en 2 mujeres representativas de cada nivel de autoconcepto (alto, medio y bajo) y autoeficacia para solucionar problemas de la vida según los resultados de la primera etapa. De esta manera se trató de asegurar una máxima variación.

4.2. Variables

El siguiente cuadro presenta las variables abordadas los instrumentos de corte cuantitativo.

CUADRO 1
Variables e indicadores del cuestionario y las escalas

Tipo de variables	Variables	Indicador
Sociodemográficos	Edad de la mujer	Años cumplidos
	Maternidad temprana (11 a 15 años)	Edad al nacimiento del primer hijo
	Promedio de hijos	Número de hijos
	Escolaridad de la mujer	Grado máximo de estudios
	Escolaridad de su madre	Grado máximo de estudios
	Deserción escolar	Edad abandono escuela
	Jefatura de hogar (materna o paterna)	Presencia de esposo o compañero en el hogar
Socioafectivas Pasado: experiencia escolar previa (de niñas)	Gusto por la escuela	Deseos de continuar o abandonar la escuela
	Atribuciones de abandono escolar	Razones por las que abandonó la escuela
	Atribuciones internas y externas de éxito escolar	Cuando tuvo éxito en la escuela a quién se debió
Socioafectivas Presente (amas de casa y madres)	Autoconcepto	Autoconcepto social, emocional, familiar e intelectual
	Concepto de mujer socialmente aceptado	Definición de "buena mujer" en su comunidad
	Participación en actividades extradomésticas	En grupos, en elecciones, en venta de productos
	Autopercepción de su capacidad para aprender habilidades requeridas en la escuela	Autoeficacia para la comprensión lectora, aritmética, atención, retención, expresión oral, colaboración y organización de tiempo

Socioafectivas-Futuro para sus hijas	Valoración del estudio para las niñas	Existencia de razones para que las mujeres abandonen escuela
	Valoración sobre la inteligencia femenina	Creencias de superioridad en inteligencia comparadas por género
	Deseos de apoyar la educación de sus hijos	Beneficio a la familia si ella como madre estudiara

Para la selección de las mujeres a quienes se entrevistaría en profundidad, se convirtieron los puntajes de las escalas a variables nominales según el cálculo de percentiles. La muestra se dividió en subgrupos de baja, media y alta autoconcepto y autoeficacia (ver cuadro 2).

CUADRO 2
Muestra de mujeres entrevista profunda por niveles de autoconcepto y comunidad

Alto autoconcepto y autoeficacia	Medio autoconcepto y autoeficacia	Bajo autoconcepto y autoeficacia
2 Cócorit	2 Cócorit	2 Cócorit
2 Tepetitla	2 Tepetitla	2 Tepetitla

4.3. Instrumentos

La ausencia de instrumentos de medición de variables socio-afectivas diseñados para la población de la muestra fue una limitante importante pero, a la vez, representó una oportunidad para aportar en este campo. Las escalas se pilotearon con poblaciones similares a las mujeres de la muestra y fueron adaptadas. A pesar de que los estudios de fiabilidad mostraron que las escalas modificadas por las autoras podían ser utilizadas, la validación de las mismas requeriría de aplicaciones en diversos contextos.

Se diseñó un cuestionario acompañado de dos instrumentos ya validados con población femenina. Uno de los instrumentos está enfocado a la medición del autoconcepto de mujeres en España (Santamaría Villagrasa, R.; Enguítanos Alcón T.; Sala Galindo, A.P. ; Agost Felip, M. R., s/f) y está dividido en distintos factores: autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar, y autoconcepto intelectual.

Las escalas que se encontraron en los estudios antecedentes para medir la autoeficacia para el aprendizaje (Bandura, 1989) y las atribuciones al éxito o fracaso escolar (Henry y Campbell, 1995) son aptas para quien está activo en el sistema escolar; lo cual no es el caso de las mujeres de la muestra. Adicionalmente, en el piloteo se observó que el hacer alusión a situaciones hipotéticas, a las mujeres les causaba mucha confusión y no podían responderlo. Por ello, se resolvió no medirlo, sino registrarlo como variable nominal dentro del cuestionario⁸.

En el caso de la autoeficacia para el aprendizaje, se redactaron preguntas que pudieran proporcionar algún indicio sobre la existencia o no de las habilidades requeridas para el aprendizaje en la educación básica: comprensión lectora, atención, retención, aritmética básica, expresión oral, colaboración, organización del tiempo.

También, para las atribuciones, hubo problemas en el piloteo por lo que sólo se incluyeron algunas preguntas indicativas de la dimensión de locus de control y la dimensión de generalidad del modelo de Weiner (1991a). Se pensó que además, sería necesario considerar estos factores para la entrevista profunda cualitativa.

El cuestionario⁹ quedó entonces conformado por las siguientes secciones:

⁸ En el piloteo se observó la necesidad de recortar las escalas de atribuciones, dada la dificultad que representaba retener las opciones de una encuesta administrada oralmente. Además, se observó que varias mujeres no podían pensar en un imaginario, se remitían siempre a la realidad actual. Así mismo, les sorprendieron las preguntas relacionadas con su capacidad para conservar "amistades"; su reacción fue sumamente negativa, aludiendo que una mujer no busca amistades. Fue necesario reajustar las preguntas para hacerlo más cercano a su realidad. Hubo algunas otras correcciones menores en cuanto al lenguaje.

⁹ El cuestionario completo se puede consultar en el Reporte final de investigación de las autoras disponible en línea: <http://www.preal.cl/FIE/pdf/UDLA/Mexico.pdf>

- I. Datos demográficos
- II. Participación en actividades extradomésticas
- III. Creencias
- IV. Autoconcepto
- V. Autoeficacia para enfrentar problemas
- VI. Autoeficacia para el aprendizaje
- VII. Atribuciones de éxito o fracaso escolar previo
- VIII. Actitudes hacia la educación básica
- IX. Expectativas
- X. Datos para contacto con entrevistada

Dado que las mujeres tenían muy bajos niveles de habilidades de lectoescritura, los instrumentos tuvieron que aplicarse como cédulas de cuestionario en forma de entrevista individual. Esto lleva más tiempo y requiere de instrumentos más cortos, con un lenguaje sencillo. El tiempo de su aplicación osciló entre 30 y 60 minutos.

Para la segunda etapa del estudio se utilizó una guía de entrevista que reconstruye las etapas de vida de las madres con focos específicos: nacimiento, vida escolar, vida familiar, vida conyugal y jornada cotidiana y expectativas para sus hijos. Esta entrevista profunda se realizó en un periodo de una a dos horas, debido a la escasa disponibilidad de tiempo de las participantes en la muestra.

4.4. El doble movimiento deductivo-inductivo y el desafío interpretativo

Se intentará reflejar los momentos metodológicos de la investigación donde se combinó un proceso deductivo, utilizando un cuestionario y escalas analizados cuantitativamente, con uno inductivo para explicar los sorprendentes resultados cuantitativos, ahora a través de entrevistas profundas a una submuestra intencionada. En este proceso se explicita el corrimiento de los marcos conceptuales de partida hacia otras disciplinas para acercarnos a una interpretación cada vez más amplia y compleja.

a. Las hipótesis implícitas y el movimiento deductivo

Aunque se trató de un estudio exploratorio, se asumieron hipótesis fundamentadas en la literatura internacional sobre las autopercepciones

como mediadoras del aprendizaje. En consecuencia se esperaba que las madres rurales con bajos niveles escolares y casi nula participación extradoméstica, tuviesen bajos niveles de autoconcepto y autoeficacia (para resolver problemas y para aprendizajes escolares). Asimismo, se esperaba que dichos niveles fuesen aún más bajos en las mujeres de la comunidad indígena que en las de la comunidad mestiza. Finalmente, se pensaba que dadas las diferencias étnico culturales de ambas comunidades, el comportamiento de las variables sociodemográficas y algunas socioafectivas (atribuciones, creencias, expectativas) fuese muy diferente.

b. Los resultados estadísticos sorprendidos

El análisis descriptivo de los datos del cuestionario y las escalas, se realizó comparando las comunidades y mostró resultados contrarios a las hipótesis implícitas. En efecto, la mayoría de las mujeres de ambas comunidades mostraron altos niveles de autoconcepto y autoeficacia, siendo significativamente más altas en las mujeres indígenas. En relación a las variables sociodemográficas estudiadas y otras socioafectivas, los resultados fueron muy similares.

c. La necesidad de explicar los datos y el movimiento inductivo

Fue necesario entender estos resultados a partir de la dinámica de vida personal de las mujeres para lo cual se realizaron entrevistas profundas a seis mujeres por comunidad, que representaran tres niveles de autopercepciones (bajo, alto y medio) y tres grupos de edad. Aunque las entrevistas confirmaron que estos niveles eran confiables, no estaban asociados a su decisión de prepararse, participar fuera del hogar o al deseo de que sus hijas estudien. La nueva hipótesis emergente fue que las autopercepciones tenían como marco referencial el buen desempeño del rol doméstico de madres y esposas, socioculturalmente aceptado.

d. Los límites del enfoque teórico de partida

Si bien esta interpretación derivada de los datos cualitativos no contradice la teoría sobre autopercepciones, era necesario explicarlos en contexto, es decir desde la condición de género y de la vida campesina. Por ello, se recurrió a los estudios de género y a estudios rurales sobre la pluriactividad de las mujeres en contextos rururbanos. Tras esta etapa de

vuelta a la literatura, resultó más claro que la interpretación de todas las variables socioafectivas, no podía abordarse en bloque sin considerar las etapas por la que atraviesa una mujer rural, desde que es niña, cuando es madre y cuando proyecta hacia el futuro sus creencias sobre las mujeres y sus expectativas para las hijas. En efecto, las variables socioafectivas tenían distintos referentes temporales, unas eran retrospectivas, otras indagaban sobre el presente y otras demandaban un esfuerzo prospectivo. Por otro lado, la perspectiva de género no podía aplicarse de forma ortodoxa, sin considerar el rol de la mujer dentro del contexto cultural campesino e indígena, donde ella es clave para las prácticas de sobrevivencia y reproducción material y cultural de la familia y la comunidad.

e. Reordenamiento interpretativo por etapas de la vida

Reconociendo que las dos perspectivas teóricas –las autopercepciones y la perspectiva de género– requerían contextualizarse de acuerdo a las exigencias y roles que vive la mujer rural en sus distintas etapas, la aparente contradicción de algunos resultados se resolvió ordenándolos e interpretándolos en base a tres períodos de su vida: el pasado; el presente y el futuro. En este nuevo encuadre, en la interpretación final se retomó la teoría de la autopercepción, matizada por la perspectiva de género y el contexto rural mexicano, para extrapolar sus implicaciones en el modelaje materno hacia las hijas escolares y proponerlo como un factor subjetivo que incide en la equidad educativa.

f. Pistas abiertas: necesidad de un marco interpretativo integral

Este esfuerzo fue inacabado y creemos que se necesita incorporar la perspectiva de la “cultura”, donde se considere la racionalidad de la unidad doméstica familiar en contextos rurales de pobreza, la tradición indígena y los embates de las sociedades rururbanas.

5. RESULTADOS

Cabe señalar que la presentación de los datos incluye el desglose por comunidad, pensando que a algunos lectores podría interesarles observar las diferencias entre la comunidad mestiza y la indígena, sin embargo, en este artículo el eje del análisis no pretende ser comparativo.

Las dos comunidades de estudio: diferencias y similitudes

Las comunidades en las que habitan las mujeres de estudio, son similares en algunos aspectos y distintas en otros. Son similares, ya que ambas tienen suficientes medios de comunicación y transporte y su acceso vía terrestre es adecuado. Se parecen también en el tamaño de la población; Tepetitla cuenta con 14.313 habitantes y Cócorit con casi 15.000. Entre las diferencias, está su ubicación geográfica, criterio inicial para considerarlas extremas.

A pesar de que tanto Tepetitla como Cócorit, cuentan con los servicios públicos mínimos proporcionados por el gobierno (salud, educación, vivienda, agua entubada, luz y drenaje), durante las visitas de campo se pudo constatar que éstos son deficientes. Algunas de las mujeres participantes carecen de servicios básicos como el drenaje, agua entubada y sus viviendas están construidas con materiales precarios e inseguros. En el caso de Cócorit, con fuerte tradición indígena, los servicios públicos son menores y generalmente, incompatibles con las costumbres de la etnia. El hacinamiento en la vivienda es evidente en las dos comunidades, así como la tendencia, de un tercio de la muestra, a vivir con parientes. Esto es importante, ya que al vivir en casa de otros familiares, las oportunidades para decidir por ellas mismas pueden limitarse por las opiniones de personas ajenas a la familia nuclear.

Ambas comunidades cuentan con planteles del sistema educativo público, de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Solo Tepetitla cuenta con una escuela privada de nivel bachillerato. También cuentan con el servicio de educación de adultos que ofrece el gobierno mexicano a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

La principal actividad económica en las dos ha sufrido un proceso de transformación; pasaron de una actividad preponderadamente agrícola a incorporar el sector industrial y de servicios. Las observaciones de campo permitieron constatar que efectivamente, las mujeres han tenido que entrar al proceso de “pluriactividad” para sobrevivir. Además del trabajo doméstico, las mujeres trabajan en la industria de la maquila o en el campo empleándose como peonas. Algunas realizan también actividades de servicio doméstico para otras familias y la venta, en pequeña escala, de productos que ellas elaboran: como bordados, tejidos o tortillas.

La mayor diferencia entre ambas comunidades, consiste en el fuerte arraigo e identidad cultural de las cocoreñas, con su tradición indígena, a diferencia de las tepetenses. En Tepetitla queda únicamente el vestigio de la cultura indígena, ya no se habla la lengua náhuatl y totonaca, mientras que en Cócorit la tradición yaqui es muy fuerte y su lengua está viva. El pueblo yaqui tiene una tradición bélica que ha luchado históricamente por mantener su identidad indígena de tal manera que aun conserva su propia estructura de gobierno y su alto sentido de religiosidad impregnan gran parte de sus actividades. Tepetitla, por su parte, históricamente se ha tenido que someter a la dominación de diferentes fuerzas y grupos adversos. La tradición indígena tlaxcalteca se vio fuertemente dominada por la cultura española.

Para profundizar en la realidad de las mujeres yaquis y tlaxcaltecas, se realizaron búsquedas documentales que nos confirmaron la invisibilidad de la mujer, ya que hay pocos estudios que permitan perfilarlas socioculturalmente. Sin embargo, se puede afirmar que las mujeres de ambas comunidades enfrentan los retos sociales y económicos de muchas mujeres rurales actuales de México. Por una parte, tienen jornada cotidianas interminables para cumplir con los roles de madre-esposa y sostenedora invisible. Por otra parte, aunque muy lentamente, van ganando espacios de equidad, sin embargo, se siguen viendo obligadas a cubrir expectativas sociales sobre el “ser mujer”.

Tanto la literatura sobre la cultura yaqui como nuestras observaciones, indican que la mujer yaqui tiene un lugar destacado en la comunidad por sus cargos religiosos y su función cultural como trasmisora de la tradición indígena y educadora de los hijos. El porte de las yaquis expresa el “orgullo altivo de raza no vencida” (Fabila, 1962, p. 18). Los estudios sobre la mujer tlaxcalteca, se orientan a la descripción del nacimiento de una “mujer rural nueva” que enfrenta los retos de la globalización, de la pobreza en el campo, y se ve influenciada por una fuerte tradición religiosa católica. Marroni (2001), describe el contexto de la mujer campesina tlaxcalteca con fuertes rasgos de inequidad de género, tales como, reproducción del grupo doméstico, subordinación y discriminación.

Las mujeres de la muestra

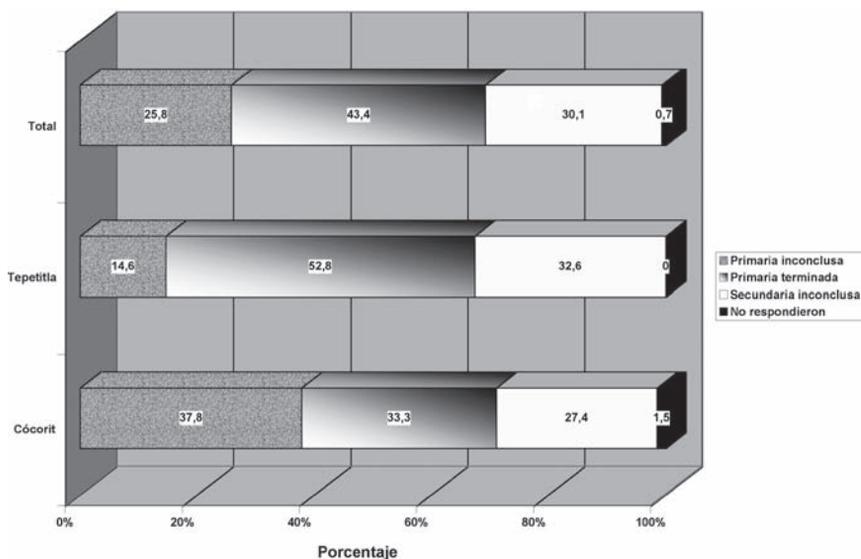
El promedio de edad de las mujeres de la muestra es de 31 años, ya que el rango de elección fue de 20 a 40 años. El promedio de hijos de las entrevistadas, es de 3 en Tepetitla y 2 en Cócorit. Sin embargo, existe una

amplia variación en el número de hijos por lo que evidentemente hay casos extremos de 8 hijos.

La mayoría de las mujeres dependen económicamente de sus esposos y viven con ellos, son pocas las que declararon ser «cabeza de hogar», (21.3% en Tepetitla y 11.85% en Cócorit). Una tercera parte de toda la muestra desempeña actividades agrícolas principalmente para el consumo familiar o ayudando a sus esposos quienes se emplean como peones. Esta práctica es más frecuente en Cócorit (42%) que en Tepetitla (25%).

La escolaridad de las mujeres se distribuye entre primaria inconclusa, primaria terminada y secundaria inconclusa. La mayoría tiene algún grado de primaria o la primaria completa (25.8% y 43.4% respectivamente). De toda la muestra solamente un tercio cursó algún grado de secundaria. Los datos muestran mayor escolaridad en Tepetitla que en Cócorit, la comunidad indígena yaqui (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1
Escolaridad de la muestra. Distribución de porcentajes



El abandono de la escuela ocurrió en la mayoría de los casos entre los 11 y 13 años de edad, en ambas comunidades. La mayoría de las entrevistadas tuvo su primer hijo antes de los 20 años, la media fue de 17 años, a esta edad ya se ha concluido la educación secundaria en una trayectoria escolar normal. Esto permite suponer que la maternidad temprana no fue, la causa principal del abandono escolar como ocurre en otros contextos.

El nivel escolar de la madre como modelo femenino es importante, ya que la literatura reporta que las historias de madres e hijas en la escuela tienden a repetirse. En ambas comunidades existen entrevistadas cuyas madres son analfabetas o nunca asistieron a la escuela, sin embargo, ellas ya tienen algún nivel de estudios. El mayor porcentaje es el de las madres que tienen primaria terminada, (51.2%) lo cual es explicable en México donde, hasta 1993, la educación obligatoria llegaba hasta ese nivel, sin embargo, actualmente abarca hasta la educación secundaria.

Considerando, la escolaridad de la madre como predictor confiable, demostrado en diversas investigaciones, se aplicó la Chi cuadrada. Los resultados mostraron que existe una relación significativa entre el nivel de escolaridad de las mujeres de la muestra y el de sus madres ($X^2 = 21.22$, $p. <.001$). Esto nos indica que efectivamente la historia de las madres se repite en la siguiente generación, sobre todo para los grupos de menor y mayor escolaridad (ver cuadro 3).

CUADRO 3

Frecuencias observadas: escolaridad de las mujeres y máximo grado de estudios de sus madres

Mujeres madres	Primaria Inconclusa	Primaria Terminada	Secundaria Inconclusa	Total
Primaria Inconclusa	42	26	2	70
Primaria Terminada	44	68	5	117
Secundaria Inconclusa	21	49	9	79
Total	107	143	16	226

Nota: En este caso el total de sujetos es de 226 en lugar de 279, ya que solo se consideraron las tres categorías de escolaridad que tenían suficiente número de frecuencias en las celdas para poder realizar la prueba estadística.

En base a las tendencias mayoritarias tenemos que se trata de madres jóvenes (media de 31 años), con baja escolaridad (primaria y/o secundaria inconclusa), con pocos hijos en relación a la tradición campesina, dedicadas al hogar, con participación no generalizada en tareas agrícolas no remuneradas y que viven con sus esposos, quiénes son los principales aportadores del ingreso monetario familiar. Ellas abandonaron la escuela en la adolescencia, entre 11 y 13 años de edad. Fue después de esta etapa que tuvieron su primer hijo, es decir a los 17 años en promedio.

Percepción y atribuciones sobre la escuela en la infancia: el pasado

Para conocer las autopercepciones de las mujeres sobre su pasado escolar, a través del cuestionario se obtuvieron datos sobre su actitud hacia la escuela, los motivos a los que atribuyen su deserción, así como las atribuciones internas y externas de éxito escolar. La información se complementa con extractos de la entrevista profunda sobre la influencia del ambiente familiar y la importancia del apoyo de los padres en su infancia escolar.

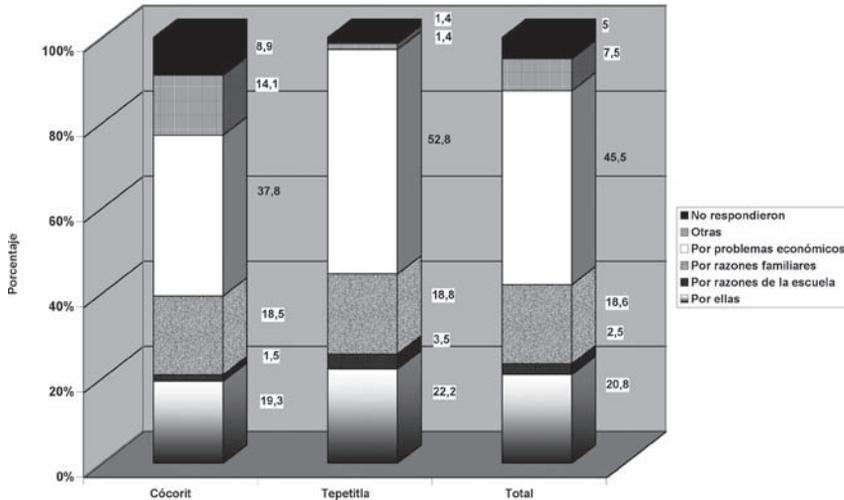
La experiencia escolar de las mujeres parece haber sido determinante pues en las entrevistas afirmaron que la escuela les gustaba y en el cuestionario sólo el 20% dijeron que la abandonó por su propia decisión. El 75%, deseaban seguir estudiando y se vieron obligadas a dejar sus estudios por razones ajenas a ellas (5% no respondió). Entre las atribuciones causales del abandono escolar las entrevistadas señalaron: los problemas económicos (45%), la familia (19%), otras causas (8%) y la escuela (3%) (ver gráfico 2).

Los obstáculos objetivos, como la pobreza y los problemas familiares son las principales causas de atribución del abandono escolar. Es evidente que la gran mayoría tuvo que dejar de estudiar por razones ajenas a ellas mismas, ya que aún quiénes afirmaron que fue su decisión en muchos casos se sacrificaron para contribuir a la economía familiar. Este tipo de argumentos apareció claramente en las entrevistas profundas.

Una de las mujeres indígenas yaquis, conserva un recuerdo positivo de la escuela:¹⁰

¹⁰ Extractos de entrevistas profundas, M = mujer entrevistada, E = entrevistadora.

GRÁFICO 2
Atribuciones de abandono escolar. Distribución de porcentajes



M: “Pues... de primaria..., yo nada más tengo recuerdos bonitos, me sentía yo contenta de que el maestro me decía que lo ayudara a calificar,... yo me sentía bien contenta” (Coco/T35MA4PC, 768-774)¹¹.

En la comunidad mestiza, una madre de 24 años relata el gusto que experimentaba por aprender en la escuela:

M: “Bueno, recuerdo que a mi sí me gustaba estar allí, mi hermana lloraba mucho, yo le decía que no llorara, le decía que quería ir a la escuela, ella me decía que extrañaba mucho a mi mamá, que no se hallaba ahí, me decía: vámonos, yo le decía que no, hay que quedarnos porque aquí nos van a enseñar a pintar a dibujar, este...le decía como te gustaría escribir, leer, le digo: pues yo sí quiero aprender” (Tepe/A24M2P, 1147-1160).

¹¹ El código entre paréntesis es el utilizado para identificar a las entrevistadas: comunidad/ inicial del nombre/edad/nivel de autoconcepto/número de hijos/escolaridad (P = primaria incompleta; PC = primaria completa, SC = secundaria completa).

Flor, una madre joven de 21 años, decidió dejar la escuela cuando su papá murió, para trabajar y ayudar a su familia. Ella lamenta no haber combinado estudio y trabajo, ya que su desempeño era bien valorado por la directora de la escuela¹². Esta mujer es la de más alta escolaridad, cabe preguntarse si su autoconcepto bajo está relacionado con la interrupción de sus estudios y el hecho no haber cubierto sus propias expectativas.

M: “Mi papá falleció y yo me sentía...a la vez estaba deprimida, a la vez presionada porque... yo me ponía a pensar en mi mamá, ella quisiera dármelo ¿verdad? pero quizá ahorita no tenemos los medios y dije: me voy a decidir por alguna cosa. A lo mejor, quizá a lo mejor, si me haya esforzado yo un poquito, a la mejor si siguiera yo estudiando ¿verdad? pero en esos días yo no pensaba en la escuela, en esto ¿verdad?, incluso la directora de la preparatoria me dijo: mira, tú vas bien en tus calificaciones, sigue...” (Tepe /F21B1SC, 897-910).

Rosa también decidió interrumpir sus estudios, lo hizo por ayudar a su madre quién trabajaba mucho y le costaba sostener a su hermana que ya cursaba estudios superiores. Sintió que no era correcto que su madre gastara “*para que no aprendiera yo bien las cosas*”¹³. De pequeña, la escuela le gustaba pero ya al entrar tuvo miedo, se le hizo un poco difícil estudiar.

El peso del ambiente familiar sobre la escolaridad se manifiesta claramente cuando en contextos de violencia intrafamiliar se imponen decisiones, y las entrevistadas manifiestan limitaciones para hacer valer su voz. El caso de Margarita ilustra cómo la violencia familiar silenció sus demandas por la educación y le impidió cumplir su deseo de concluir sus estudios.

M: “...[habla de su salida de la escuela de niña] por una burrada de mi hermana que nos castigan a las dos; pero yo pensé que mi papá no más nos había amagado que no íbamos a ir a la escuela, y al otro día yo ya me paro me voy a lavar mi cara, ya me pongo mis calcetas, mi fondo, y me dice mi papá, “te dije que ya no van a ir, por estar de alcahueta con tu hermana” –no pero es que yo no...– “ya dije que no, y es más aquí a tu mamá le hacen mucha falta pa’l quehacer” –bueno– y ya no.
E: Ya no, ¿y tu si querías ir?

¹² (Tepe/F21B1SC).

¹³ (Tepe/R25B2PC).

M: Yo si quería ir pero ya no nos dejaron y era escuela particular, ¿quién iba a pagar?, y más antes pues uno tenía miedo y no como íbamos a... y le digo que mi mamá – cállate- y bolas nos daba unos santos trancazos y pues ya no (...).” (Tepe /M38MA4P, 1369-1390).

Hay obligaciones familiares que, por costumbre, corresponden a las mujeres, como el cuidado de otros miembros de la familia que también las obligan a abandonar los estudios.

M: “Porque era la más grande de la casa, y este... mi mamá se enfermaba mucho, le daban ataques epilépticos o sea de nervios algo así, entonces tengo más hermanos. Tengo siete menores.

M: Seis menores que yo y como, es hombre, mi hermano más grande, o sea y soy la mujer, pues la mujer más grande pues de todos mis hermanos y pues por eso, me hice cargo de mi mamá y de mis hermanos, y por eso ya no seguí estudiando” (Coco/L32MB3P, 24-38).

El ejemplo de los pares y las prácticas comunes, también influyen en las decisiones para continuar estudiando. En algunos casos, sobre todo en la población indígena, se observó que la deserción puede ser algo natural, postura que es independiente del nivel de autoconcepto.

M: “No, luego tenía que comprarme libros, más bien porque mucha gente estudia, más bien porque yo quise salirme

E: ¿Tú decidiste salirte?

M: Sí porque..., porque tengo amigos que salieron igual que uno y ellos salieron adelante” (Coco/G27M1PC, 767-776).

Algunas mujeres comentan que sus padres tenían poco interés en que ellas continuaran estudiando. Ellos las apoyan mientras están en la escuela, hasta donde ellas decidan.

M: “Sí, mi papá a todos nos dio estudio... Sí, nos dijo ‘les voy a dar estudio a todos hasta donde quieran’. Y sí hasta donde quisimos... ya no seguí (Coco/C32M2PC, 705-714).

M: “...y sabe los de antes no exigían ir a la escuela como ahora...sabe yo digo que si nos ‘bieran exigido que tienes que ir a la escuela’ a lo mejor sí“ (Coco/G27M1PC, 925-929).

En relación a la percepción de las mujeres sobre su éxito escolar, el resultado es interesante ya que el 73% lo atribuye a su propio esfuerzo, se trata de una atribución localizada internamente y sobre la cual tienen control. En este caso las respuestas respondían a la pregunta, ¿cuando le fue bien en la escuela, a qué se debió? (ver cuadro 4).

CUADRO 4
Atribuciones internas y externas del éxito escolar. Distribución de porcentajes

	Cócorit	Tepetitla	Total
A usted	65,93	80,56	73,48
A cuestiones de la escuela	7,41	6,25	6,81
A razones familiares	11,85	7,64	9,68
A cuestiones económicas	3,70	4,86	4,30
Otras	1,48	0,69	1,08
No respondieron	9,63	0	4,66
Total	100,00	100,00	100,01

Los siguientes extractos de entrevistas muestran la autoconfianza que sentían en su desempeño académico, las dos citas corresponden a mujeres que obtuvieron un puntaje muy alto de autoconcepto.

M: “pues sí sabía yo...en segundo y tercer año...me pasaban al pizarrón a hacer cuentas de casita y todo eso y sí las hacía

E: ¿Sí las hacías?

M: Sí, las hacía bien y hacía varias. Pero hay quienes no, muchos que no sabían y yo me acuerdo que sí, pasaba y me salían bien” (Coco/B28MA4P, 861-877).

M: “...no si vieras que hasta me daban mis medallas de que sí tenía yo buenas calificaciones, porque en esa escuela me daban mis medallas de buena conducta y de aprovechamiento” (Tepe/M38MA4P, 2045-2050).

En resumen, las percepciones y las atribuciones de las mujeres indican

que durante su infancia apreciaban la escuela y no deseaban abandonarla, pero desertaron obligadas por los problemas económicos y familiares. Cuando eran niñas disfrutaban la escuela y sus éxitos escolares los atribuían a sus propias capacidades. La escuela como institución, no es percibida por las mujeres como causante de sus éxitos y fracasos escolares, las atribuciones tienden a ser sobre sí mismas o sobre el contexto económico y familiar.

Autopercepciones como madres amas de casa: el presente

Los resultados de la escala indicaron que las mujeres tienen altos niveles de autoconcepto, ya que la media general fue de 49,9, sobre un puntaje máximo de 66 en el instrumento (ver cuadro 5).

CUADRO 5
Autoconcepto de las mujeres. Medidas de tendencia central

	Cócorit	Tepetitla	General
Media	50,9	49,1	49,99
Mediana	52	49,5	50
Moda	–	51	–
Desviación Estándar	7,43	6,168	6,85

Las entrevistas profundas permitieron fortalecer la capacidad discriminadora de la escala empleada ya que, investigadores que no participaron en su aplicación encontraron que, aquellas mujeres que daban señales de autoconcepto bajo en la entrevista, coincidían con las clasificadas como tales por la escala; lo equivalente sucedió para las de autoconcepto alto.

Es interesante relacionar el autoconcepto con las creencias y valores socialmente aceptados sobre el rol de la mujer. Por ello, se indagó sobre el concepto de «buena mujer» en su comunidad, según es percibido por las mujeres. La mujer socialmente aceptada es aquella que es buena ama de casa (43%), atiende a los hijos (35,5%), y atiende y obedece a su marido

(17,9%). Aunque en menor grado, también se afirma que la mujer debe trabajar para ayudar con los gastos del hogar, la tendencia general en ambas comunidades es que la mujer debe estar dedicada a su casa y no vincularse con el exterior (ver cuadro 6).

CUADRO 6
Concepto de buena mujer en la comunidad. Distribución de frecuencias y porcentajes

Característica o función	Cócorit		Tepetitla		General	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Ama de casa	42	31,11	78	54,17	120	43,01
Atiende a los hijos	65	48,15	34	23,61	99	35,48
Trabaja para ayudar con gastos	35	25,93	28	19,44	63	22,58
Atiende y obedece al marido	33	24,44	17	11,81	50	17,92
Debe portarse bien, temerosa de Dios "no anda de loca"	10	7,41	25	17,36	35	12,54
Preparada, autosuficiente, educada	8	5,93	4	2,78	12	4,30
Valorarse: ser libre	0	0,00	3	2,08	3	1,08
No trabajar (fuera de casa no emplearse)	0	0,00	2	1,39	2	0,72
Buena para todo	2	1,48	0	0,00	2	0,72
Honesta y limpia	1	0,74	0	0,00	1	0,36
No respondieron	3	2,22	12	8,33	15	5,38

Nota: La suma de porcentajes no es igual al 100% ya que se incluyó más de una respuesta por entrevistada, sin importar el orden de mención.

No salir de su casa es un valor internalizado por las mujeres en congruencia con los valores comunitarios y religiosos, ya que las mujeres que "salen" se exponen a la crítica social y al rechazo o violencia del marido. Estas expresiones "debe portarse bien, ser temerosa de Dios y 'no andar de loca'" es reveladora, 35 mujeres (12,5%) utilizaron esta expresión abiertamente.

El permiso del esposo para salir de su casa es un factor determinante. Las mujeres entrevistadas se expresan frecuentemente en dos sentidos sobre sus esposos o compañeros. Por una parte, afirman que son buenos y comprensivos, y que poco a poco han ido cambiando, por otra parte, dicen que son celosos, que nos les dan permiso de salir y que no siempre traen dinero a la casa. Algunas manifiestan preocupación y temor de que el marido las abandone.

M: Es un hombre muy... siento que muy celoso.

E: ¿Muy Celoso?

M: Sí, no le gusta que salga yo, también por eso..., me voy a venir a ver con otro, y le decía yo que no, voy a estudiar, no hago otras cosas” (Tepe/A24M2P, 1641-1662).

E: ¿Tú no trabajas?

M: No, no me dejan trabajar.

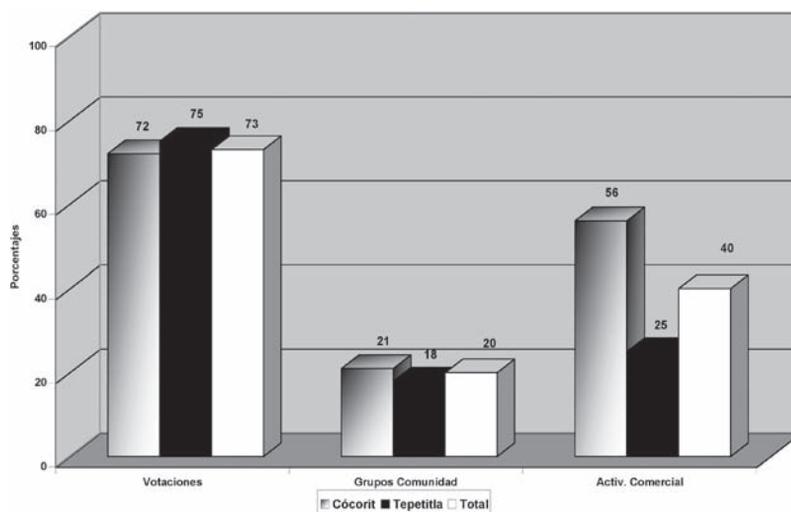
E: No te dejan trabajar ¿y a ti te gustaría trabajar?

M: Pues así... sí me gustaría” (Coco/C32M2PC, 972-979).

La falta de contacto con el exterior y de socialización en la esfera pública, quedó confirmada con los datos sobre participación extradoméstica, que incluyeron la participación en grupos de la comunidad, en compra-venta de productos y en procesos electorales. Los resultados son congruentes con el “concepto de buena mujer” ya que solo una mínima parte de ellas (20%) declara participar en grupos de la comunidad (incluyendo los religiosos) y el 40% sale a vender algún producto fuera de su casa (ver gráfica 3). La actividad en la que definitivamente la mayoría declaró participar son las elecciones (73%). Este último resultado podría explicarse porque en México la credencial de elector es la identificación oficial necesaria para cualquier trámite, y en ella queda marcado si se votó o no. No se descarta que hayan respondido que sí votaron por el temor a posibles consecuencias.

La breve historia de vida confirma que para las mujeres la familia es todo su mundo; están dedicadas totalmente a sus actividades domésticas y en ellas encuentran su autovaloración. Una expresión constante de todas las mujeres cuando relatan su jornada diaria es “*me apuro*”, misma que denota la importancia de la rapidez, para darse tiempo a cumplir todos sus deberes domésticos, atención a los hijos y trabajo remunerado (planchar, coser, bordar, campo).

GRÁFICO 3
Participación en actividades extradomésticas. Distribución de porcentajes



Nota: La suma de porcentajes no da el 100% ya que se incluyó más de una respuesta por entrevistada.

M: "...ya más tarde se pasa la hora rápido y llegan los niños, preparo también la comida y hay que dar de comer y ya me apuro otra vez a hacer lo mismo de lavar los trastes y ya agarro la costura y me pongo a coser y ya otra vez es hora de darles de comer a los animales, a darles agua y ya después ya lavo y ya un ratito en la tarde vemos la tele, hacemos la tarea..." (Tepe/R25B2PC, 441-450).

Ellas describen su jornada muy cargada de trabajo y a la vez se sienten satisfechas de cumplir con todo y organizar su tiempo. Algunas ven normal su saturada jornada, no cansarse es un valor, ser incansable a los ojos de los demás. Incluso dicen «*se cansan los pies*», pero no dicen *me canso*.

E: ¿Y cómo te sientes?

M: Pues yo siento que sí descanso.

E: ¿(...), muy cansada?

M: Sí porque a veces le digo a mi esposo: hasta parece que mis pies se

me están... cosquillitas, yo digo que a lo mejor es de tanto ir y venir se cansa uno, como que sí se cansan los pies” (Tepe/J31MB6PC, 939-950).

“E: Mmjú, tienes que atender dos casas.

M: Allá en la casa con mi amá y después aquí.

E: ¿Cómo a qué hora del día te desocupas y estás más tranquila?

M: Mm, ahorita (se ríe) y a veces como ahorita, me halló sentada porque mi esposo me dijo ‘vamos a sentarnos’, si no estuviera lavando ahorita, a las 11, 12 de la noche vengo terminando.

E: ¿Todo el tiempo tienes algo que hacer?

M: Sí, pues hasta las 11, 12 estoy lavando” (Coco/B28MA4P, 1286-1312).

Por otro lado, algunas ven la jornada de la mujer como interminable y desesperante e incluso afirman que es más pesada que la del hombre, quién cumple su jornada y llega a encontrar todo listo en casa.

M: Pues... yo digo que ahí vamos ¿no? como todo, a veces también se desespera uno de tanto trabajo en la casa, el quehacer, se desespera uno” (Tepe/J31MB6PC, 457-463).

“M: Porque a veces pienso que el quehacer del hombre es más fácil, por ejemplo, él trabaja ocho horas, es más fácil porque salen a trabajar y regresan y todo debe estar listo” (Tepe/R25B2PC, 1154-1158).

Los momentos de descanso son pocos y algunas, los dedican a ver la televisión con sus hijos o a jugar un poco con ellos. Las manualidades –bordar, tejer– así como la lectura de la Biblia, son las actividades más gratificantes que se permiten para ellas mismas.

En Tepetitla es notoria la vergüenza que manifiestan por no saber bien los oficios domésticos, -cocinar, barrer, lavar-, al momento de casarse, por lo que algunas aprendieron con su familia política.

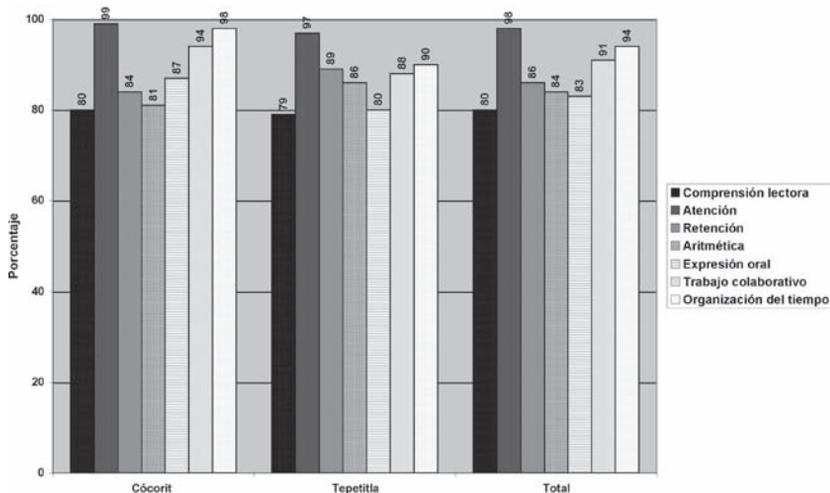
M: “...se me hizo muy difícil, muy difícil (aprender oficios domésticos al casarse) y tuvo mucha paciencia mi suegra conmigo” (Tepe/J31MB6PC, 839-849).

La rutina diaria, según la percepción de las entrevistadas se caracteriza por la intensidad (velocidad), naturalidad y fuente de satisfacción que les

permite valorizarse y ser valoradas por su entorno familiar. Esto aunado a la dualidad: me canso, pero no me canso. Si bien el trabajo doméstico es una fuente de autovaloración, es evidente que el tiempo que implica para las mujeres es un factor que limita su participación en grupos o programas fuera del hogar.

Otra medida de autopercepción que indagamos fue la autoeficacia para el aprendizaje de habilidades que se requieren en la escuela. En este caso, al igual que la medida de autoconcepto, los puntajes resultaron altos, pues la mayoría de las mujeres creen que actualmente sí son capaces de aprender este tipo de habilidades (Ver gráfica 4).

GRÁFICO 4
Autopercepción de su capacidad para aprender habilidades requeridas en la escuela. Distribución de porcentajes



Nota: La gráfica solo presenta los porcentajes de las que respondieron que sí creen ser capaces de aprender cada habilidad.

Las habilidades de atención, organización del tiempo y trabajo colaborativo, son aquellas que obtuvieron la mayor frecuencia, es decir, las mujeres se perciben como muy capaces de desarrollarlas. En cambio, su

confianza para desarrollar comprensión lectora, expresión oral y habilidades aritméticas presenta frecuencias relativamente más bajas.

En relación al presente de las mujeres en su rol de madres y amas de casa, se concluye que la mayoría tiene un autoconcepto alto, que puede explicarse porque ellas cumplen con el papel de buena mujer aceptado en su comunidad. Son mujeres que casi no interactúan fuera de su casa, ni participan en actividades extradomésticas. Su autoeficacia para los aprendizajes escolares es alta, sin embargo se sienten un poco menos capaces de desarrollar las habilidades básicas de lectura, matemáticas y expresión oral.

Expectativas y creencias sobre la educación de las niñas: el futuro de sus hijas

Los datos de esta sección pretenden dimensionar hasta qué punto las madres valoran que sus hijas mujeres estudien, su disposición a apoyarlas en la escuela y sus creencias sobre la inteligencia femenina.

En algunas comunidades se cree que por determinados eventos, la mujer debe dejar de estudiar, por ello se incluyeron preguntas al respecto. La mayoría de las entrevistadas opina que las mujeres (o niñas) sí deben de estudiar. En efecto, ellas opinan que no hay razones por las cuales las mujeres deban abandonar la escuela (60,2%). Aquellas que consideraron que sí hay motivos para que las mujeres dejen la escuela, opinaron que por falta de recursos económicos (29%), una minoría opina que por casarse, atender la casa o ser mamá (7,5%) y el resto presenta razones sin frecuencias significativas (ver cuadro 7).

Una madre joven expresó el deseo de que su hija continúe estudiando una carrera:

“M: ¿Cuáles son tus aspiraciones para ella [habla de su hija], qué te gustaría que hiciera?

E: Bueno, me gustaría que estudiara una carrera aunque fuera corta pero... sí me gustaría que no dejara de estudiar” (Tepe/A24M2P, 1791-1797).

Un resultado notable es la alta valoración que tienen de la inteligencia femenina, ya que la mayoría argumenta que las mujeres son superiores (56%) y más de un tercio cree que ambos sexos son iguales (37%). En

CUADRO 7
Razones por las que una mujer debe dejar de estudiar. Distribución porcentual

	Cócorit		Tepetitla		Total	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
Por falta de recursos económicos	48	35,56	33	22,92	81	29.03
Por casarse/atender hogar/ser mamá	2	1,48	19	13,19	21	7.53
Salud	6	4,44		0,00	6	2.15
Falta de apoyo y problemas familiares	4	2,96		0,00	4	1.43
Falta de compromiso	1	0,74		0,00	1	0.36
Que no le guste	1	0,74		0,00	1	0.36
No respondieron	73	54,07	92	63,89	165	59.14
Total	135	100,00	144	100,00	279	100.00

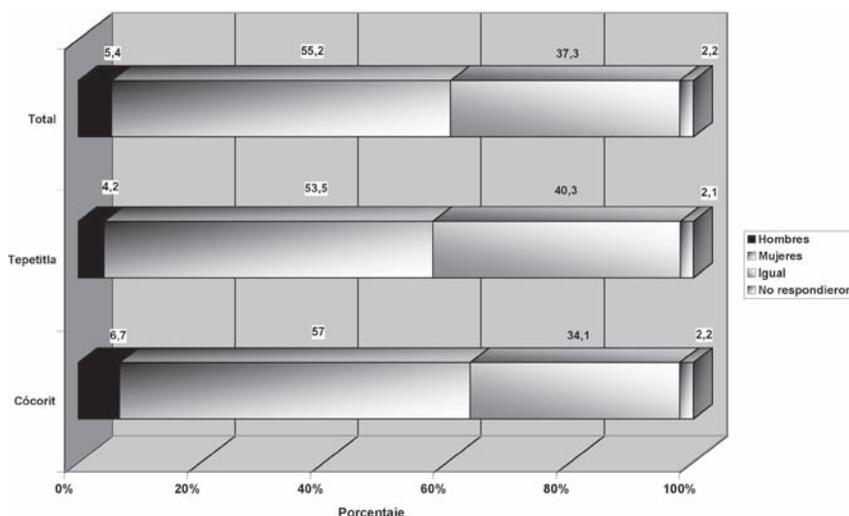
suma, el 93% considera que los hombres no superan a las mujeres en inteligencia (ver gráfico 5).

El interés de las madres por apoyar a sus hijos en las tareas escolares fue evidente y surgió naturalmente al preguntar sobre la utilidad que tendría para su familia si ella estudiara actualmente. La mayoría considera que sí sería beneficioso porque podrían apoyar a sus hijos en las tareas escolares (71,5%). En menor medida, mencionaron que representaría un beneficio “económico” (19%). Otros beneficios con menores frecuencias fueron el que los demás se sientan orgullosos de ellas, entender y educar a sus hijos. Cabe notar, sin embargo, que una proporción importante del total (30%) no respondió, posiblemente porque no ven una relación directa entre lo que se estudia en la escuela y el beneficio para la familia. La falta de respuesta fue más acentuada en la comunidad indígena (Cócorit).

Una mujer yaqui nos explicó su necesidad de aprender para ayudar a sus hijas en la escuela:

“...a veces es que si quisiera aprender yo por ellas, porque ellas me preguntan y quieren saber algo y no sé, no les sé decir que...” (Coco/B28MA4P, 992-996).

GRÁFICO 5
Creencias de superioridad en inteligencia según el género. Distribución de porcentajes



“...y a veces que yo a mi hija a la de ocho años si la pongo a hacer palabras, o...le pongo mira esto los vas a comparar y ya sacas tus palabras así como vas a escribir, le digo así es como vas a escribir. Así pues si se algo pero no...” (Coco/B28MA4P, 1026-1031).

Las mujeres manifiestan con convicción el deseo de que sus hijos tengan una vida mejor, en comparación con la que ellas tuvieron. Este cambio de vida se expresa, tanto en términos de la educación como de una vida familiar desprovista de violencia y falta de afecto. El gran valor que le dan a la educación formal aparece proyectado en sus hijas e hijos por igual, pues quieren que estudien una carrera y que sepan defenderse en la vida.

“...(me siento capaz) para sacar a mis hijos adelante y darles estudio, que es lo que yo más deseo que... que mis hijos tengan estudios, que ellos tengan... trabajo pues que ellos estudien algo lo que yo no pude, lo que mucha gente no tiene...” (Coco/L32MB3P, 1536-1550).

Dos mujeres relatan con dolor la ausencia o abandono de la madre, así como la violencia intrafamiliar en la que crecieron de niñas¹⁴. En su condición de hijas, las entrevistadas explican que sus madres se separaban o se iban con otro hombre, por el maltrato y alcoholismo de sus esposos. Jazmín recrimina a sus padres, por no haberle enseñado y no preocuparse por ella, y afirma “*ahora no sirvo para nada*”¹⁵. Margarita, en cambio, se ha sentido muy querida por sus padres, quienes hasta la fecha se preocupan por ella y la aconsejan¹⁶. El sentimiento de rechazo e infelicidad de la infancia pudiera estar asociado al muy bajo autoconcepto de Jazmín y, de forma contraria, a la muy alta de Margarita. Violeta reconoce el apoyo y cariño de su madre y en general de las mujeres de su familia, más no del padre “*a mi papá no le importa nada*”¹⁷.

Las mujeres yaquis de Cócorit hablan de situaciones que no les gustaría que se repitieran en su actual familia. Una de ellas, por ejemplo, menciona como los momentos más importantes de su vida, las celebraciones para sus hijos, porque a ella y a su esposo “*nunca les celebraron nada*” [cuando fueron niños]¹⁸. Al referirse a experiencias escolares, otra mujer yaqui relata que, al mostrarle a su padre sus altas calificaciones, éste le decía “*no te va a servir de nada, porque no vas a estudiar, porque no hay dinero*”¹⁹ y ahora en relación a sus hijos comenta:

“...me tumbó mucho la moral de que no me apoyaran, así... ahora yo, ahora yo entiendo de que mis hijos me traen un diez y yo me muero de la emoción y les digo hijitos qué bueno, sigan así y sin embargo, él no, él nunca me dijo” (Coco/L32MB3P,1246-1251).

En un caso, resultó muy grave la situación de angustia de una joven madre por la mala relación con su esposo alcohólico y la violencia verbal cotidiana, al punto que ha pensado en quitarse la vida. A ella le preocupa como hacer frente a la educación de sus hijos en medio de este mal ambiente familiar y así lo expresa:

¹⁴ (Tepe/J31MB6PC), (Tepe/A24M2P).

¹⁵ (Tepe/J31MB6PC).

¹⁶ (Tepe/M38MA4P).

¹⁷ (Tepe/V31M4P).

¹⁸ (Coco/C32M2PC).

¹⁹ (Coco/L32MB3P).

“...sobre todo por mis hijos me da miedo no poder hacer de ellos unas personas de... de que salgan adelante, les hablo mucho... Me da miedo no saberlos educar” (Coco/L32MB3P, 1585-1630).

“...yo no quiero ser así porque mis hijos son los que salen perjudicados con el problema que tenemos yo y él... Yo no quiero, por ellos porque sé que les estoy haciendo daño a ellos; sí quisiera cambiar de esa manera...a ellos no hacerles daño” (Coco/L32MB3P, 1118-1212).

De esta sección se concluye que las madres creen y esperan que sus hijas estudien para que tengan una vida diferente a la de ellas. Sostienen que las niñas no deben abandonar la escuela, excepto por motivos económicos y creen que la inteligencia femenina es igual e incluso hay quienes la consideran superior a la masculina. Las mujeres creen que si se capacitaran actualmente podrían ayudar en las tareas escolares a sus hijos. Su anhelo es que éstos tengan una vida mejor tanto en la esfera afectiva del hogar como en su preparación profesional.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En esta sección presentamos una síntesis de los hallazgos que reflejan las tendencias generales derivadas de los datos. Posteriormente intentamos explicarlos, buscando la relación de continuidad o de ruptura entre las percepciones de las madres en el pasado, el presente y el futuro. Finalmente, se plantean las posibles implicaciones en el modelaje para las hijas y algunas recomendaciones de política educativa.

Un hallazgo importante es que las madres de dos comunidades rur-urbanas pobres, de regiones contrastantes de México (norte y sur) y etnoculturalmente distintas (indígena y mestiza), tienen altas autopercepciones y valoran positivamente la escuela para las mujeres.

Las altas autopercepciones se manifestaron en las atribuciones internas de éxito escolar, los altos niveles en el autoconcepto y la autoeficacia. En otras palabras, el éxito escolar en su infancia se debió a su esfuerzo, tienen una visión positiva de sí mismas como amas de casa y confían en su capacidad para aprender. A pesar de que las madres fueron formadas en una larga tradición comunitaria que limita la participación y capacitación

de las mujeres fuera del hogar, tienen una postura favorable hacia la educación. Resultó sorprendente que ellas piensen que las mujeres son igual o más inteligentes que los hombres, habiendo crecido en una sociedad donde impera la supremacía del hombre en todos los ámbitos.

Para futuras investigaciones, estos resultados confirman que no se puede hacer generalizaciones sobre las mujeres pobres o las madres rurales (Levinson, 1999). Esto implica, relativizar las posturas de género sobre la reproducción mecánica de los patrones de conformismo y subordinación acrítica en las mujeres pobres. El mismo cuestionamiento puede hacerse a los economistas que afirman que todas las familias pobres y sin escolaridad, no le dan valor a la escuela o no desean que sus hijos estudien:

“Existe la creencia de que las familias, especialmente las pobres y rurales, no tienen expectativas para sus hijos (as)...los principales resultados de este estudio muestran que el discurso de las madres sobre el futuro de sus hijos está permeado por una idea básica y fundamental, que es el deseo de que sus hijos (as) sean más que sus padres. (...) Para lograr este sueño, las madres no sólo incentivan a sus hijos (as) a estudiar sino también están dispuestas a darles todo su apoyo (Villarroel, 2001, p 1).

Estos resultados pueden verse también en una perspectiva temporal, es decir las percepciones de las mujeres en el pasado, el presente y el futuro. En relación a su pasado escolar, las percepciones de las madres son favorables a la educación, les gustaba ir a la escuela, ellas querían prepararse y confiaban en sus capacidades cognitivas. La pobreza impidió que siguieran estudiando, incluso, para algunas, representó el truncamiento de sus anhelos. Las atribuciones positivas recaen sobre ellas mismas y las negativas en la pobreza y los problemas familiares, factores de tipo objetivo. La escuela como institución -los contenidos, los maestros, la gestión- prácticamente no aparece como responsable de sus éxitos ni de sus fracasos.

En relación a su presente, las madres cumplen con su rol de ama de casa, salen poco de su hogar, casi no participan en grupos, cuando trabajan lo hacen en maquila de costura domiciliaria o ayudando a sus esposos como peonas agrícolas; rara vez ellas reciben alguna remuneración directa. Aunque enfrentan múltiples dificultades económicas y/o de violencia

intrafamiliar tienen un alto autoconcepto y se sienten muy capaces de aprender. Su autoconcepto alto se explica porque su autovaloración está enmarcada en su rol doméstico, es decir ellas cumplen con lo socialmente esperado en la comunidad: una buena mujer es buena ama de casa, atiende a los hijos y obedece al marido. Lo anterior es consistente con la literatura que sostiene que las autovaloraciones surgen de las expectativas y juicios de los otros y son influidas por los roles sociales impuestos (Bong y Clark, 1999; Bardwick, 1985).

La perspectiva de futuro que las madres desean para sus hijos es que, niños y niñas por igual, estudien para defenderse en la vida, y que no crezcan en un ambiente de violencia familiar y falta de afecto como ellas vivieron. Sin embargo, sostienen que la pobreza puede orillar a las niñas a dejar la escuela, esto significa que se repetiría la situación que ellas vivieron en su infancia. Ellas desean que sus hijos estén más preparados y se preocupan por apoyarlos en sus estudios.

Pareciera, entonces, que hay una relación de continuidad entre pasado y futuro, y una ruptura con el presente de las madres. Es decir, hay continuidad entre la percepción de su pasado escolar y el futuro que anhelan para sus hijas en favor de la preparación de las mujeres. Según el modelo de Higgins (1987), podría decirse que en el *self ideal* de las mujeres, la escuela siempre estuvo presente como algo deseable, pero en el *ought self* (el que debería ser), impuesto por el rol de género femenino y la pobreza, su desarrollo educativo no tuvo cabida. Con el “*self que debería ser*” no hay un rompimiento, porque las mujeres cumplen con el papel que la comunidad y su familia esperan de ellas (Gari y Kalantzi-Azizi, 1998). Este “deber ser” coincide con el “*self ideal comunitario*” de Rogers que alude a esa búsqueda de aprobación social que todos tenemos (Rogers, 1947). Sin embargo, existe una ruptura entre su *self actual* y su *self ideal* que puede generar un sentimiento de incomodidad que no desean para sus hijas a quienes transfieren ese *self ideal*.

Por contraste, el “*self que debería ser*” que ellas comunican con el ejemplo diario a sus hijas en su realidad presente sigue poniendo en segundo plano la educación y la participación extradoméstica de la mujer en todos los ámbitos de la vida social. Su vida presente de ama de casa, circunscrita al hogar, constituye un modelo explícito que se manifiesta en comportamientos cotidianos observables. Por el contrario, las autopercep-

ciones de las madres sobre su pasado escolar que valorizan su capacidad intelectual no son visibles para las hijas, ya que son creencias que no se reflejan en acciones.

Las implicaciones de estos resultados sobre el modelaje que ofrecen a sus hijas escolares pueden interpretarse en dos sentidos, un efecto favorable por las altas autopercepciones de las madres en el plano cognitivo que constituye un factor interno y, a la vez, un efecto desfavorable de tipo externo por su práctica cotidiana, determinada por la subordinación de género y la pobreza. En este sentido, el modelaje materno puede reducir las metas educativas de largo plazo de sus niñas, bajo el principio de la similitud de la teoría del aprendizaje social, ya que es más fácil adoptar un modelo de comportamiento cuando la persona que encarna el modelo es similar a la que observa (Bandura, 1997). En una perspectiva optimista, puede suponerse que la elevada autoeficacia para el aprendizaje que tienen las madres y su alta valoración por la inteligencia femenina incidan en que sus hijas se sientan seguras de aprender y tengan confianza en su capacidad intelectual (Pajares, 1996).

La manera en que la madre resuelve la contradicción entre su *self ideal* y el *self actual*, determinado por el deber ser social (*ought self*), es sacrificando su proyecto deseable. Esta solución es la que finalmente modelan en sus hijas, quiénes podrían o no reproducir este patrón y reforzar la decisión de abandonar la escuela, dándose con ello la autoexclusión y la inequidad. Sugerimos, que el análisis de la inequidad que se genera por diferencias de partida deberá incluir, en futuros estudios, el peso que tiene el modelaje de las madres en las niñas escolares, el cual va más allá de los niveles socioeconómicos y educativos de madres e hijas (Ethington, 1988).

Como base para las recomendaciones de política educativa, este estudio sugiere que si las mujeres madres (incluso tías y abuelas encargadas de cuidar a los niños) participan en programas educativos, socializan y participan fuera del hogar, ofrecerán un modelo proactivo de mujer a las niñas, colaborarán activamente con la escuela y desarrollarán un diálogo familiar más rico. Se asume que todo ello contribuye directamente a la permanencia y desempeño escolar infantil.

En consecuencia se recomienda impulsar y financiar la educación de adultos para mujeres rurales como una apuesta, de efectos positivos para

ellas, sus hijos y comunidades. Cuando se conoce de cerca la realidad comunitaria, es evidente que la unidad central es la familia ampliada y que la atención educativa a todos sus miembros tiene efectos reforzadores. La educación básica infantil, la educación de adultos y el desarrollo comunitario deben tener igual prioridad en la política educativa. Esto requiere una planeación articulada e intersectorial desde las realidades locales, con un carácter altamente participativo. Así se evitaría la dilución de esfuerzos y el desperdicio del gasto educativo y social que tanto preocupa a los planificadores.

Una recomendación más específica consiste en invertir en estrategias innovadoras de promoción para que las madres rurales participen en programas socioeducativos. Estos programas ya operan en zonas rurales, representan gastos de operación y con frecuencia las mujeres no participan. Es fundamental que la participación de las madres no rompa el sistema familiar y provoque conflictos con el esposo, pues la familia es el proyecto de vida de las mujeres y base de la cultura comunitaria.

Se sugiere que se den incentivos y fondos para que la escuela aborde las variables afectivas del aprendizaje, que afectan el desempeño de las niñas pobres. Hasta hoy se ha invertido en los factores objetivos ofreciendo estímulos económicos que impidan el ausentismo y mejoren la salud o la nutrición infantil.

En particular, se propone que la escuela trabaje de manera explícita sobre el proyecto educativo personal de las niñas rurales a la luz del modelaje que reciben de sus madres. Ayudarlas a resolver de otra manera la contradicción que vivieron sus madres entre su “*self ideal*” y el “*self que debería ser*”, ofreciendo modelos reales y cercanos a su contexto que han logrado resolver este conflicto de otra manera. Sería muy conveniente realizar investigaciones que analicen el grado de conflicto entre el *ought self* y el *ideal self* de niñas escolares, su relación con el modelaje materno y la forma en que lo están enfrentando.

Otra línea de acción concierne a la gestión escolar y la formación de maestros, en el sentido de poner en marcha estrategias que valoricen la participación de las madres en la escuela de sus hijas. Está demostrado que la autodevaluación de las madres pobres frente a los maestros y la institución escolar, limita su participación (Laureau, 1992). Esta autodevalua-

ción se refuerza con actitudes de discriminación, intimidación (Fritschel y Mohan, 2004) y ejercicio del poder por parte del personal escolar hacia madres analfabetas o con baja escolaridad. La escuela debe replantear la tradicional relación instrumental con las familias, y reconocer al hogar como un espacio de mediación afectiva y cognitiva (Gubbins, 1997). En este sentido, las estrategias que buscan aumentar la autoconfianza y el empoderamiento de las familias contribuyen a mejorar el rendimiento de los hijos (Cochran y Dean, 1991).

7. REFERENCIAS

- AZAGIRRE, F. (2003). *Afecto y coeducación en educación primaria*. [Disponible en línea] <http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573>.
- CAREAGA, G. (2002). *La perspectiva de género: Conceptos básicos*. [Disponible en línea] http://www.crefal.edu.mx/decisio/d2/gloria_careaga.htm.
- BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- BANDURA, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, (2), (122-147).
- BANDURA, A. & Walters, R. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- BARDWICK, J. (1986). *Psicología de la mujer*. Madrid: Alianza Editorial.
- BIRDSALL, N.; Londoño, J. L. y O'Connell, L. (1998). La educación en América Latina: la demanda y la distribución importan. *Revista de la CEPAL*, (66), (39-52).

- BLEEKER, M. & Jacobs J. (2004). Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96, (1), (97-109).
- BONFIL, P. (1999). La mujer rural: el trabajo por la equidad enfrenta al poder. En: Campero, M.C. (Coordinadora). *Abriendo espacios. Un proyecto universitario desde la perspectiva de género*, (125-133). México: UPN.
- BONG, M. & CLARK, R. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, (34), (139-154).
- CAPALDI, D. & CLARK, S. (1998). Prospective family predictors of aggression toward female partners for at-risk young men. *Developmental Psychology*, (34), (1175-1188).
- CAREAGA, G. (2002). *La perspectiva de género: Conceptos básicos*. [Disponible en línea] http://www.crefal.edu.mx/decisio/d2/gloria_careaga.htm.
- COVINGTON, M. (1984). The motive for self-worth. En: Ames, R. (Ed.). *Research on motivation in education*. (1) Student motivation (77-113). Florida, U.S.A.: Academic.
- CORVALÁN, J. (1997). Documento interno área de participación. En: Gubbins, V. *¿Incorporación o participación de las familias?: Un Desafío más de la Reforma Educativa*, (15), (1-22). Chile: CIDE.
- COCHRAN, M. & DEAN, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *Elementary School Journal Special issue on home-school relations*, 91, (3), (261-269).
- CUTZ, G. & CHANDLER, P. (1999). Nonparticipation of mayan adults in rural literacy programs, *Convergence*, 32, (1-11). (Database: Academic Search Premier, 3087763).
- DAMON, W. & HART, D. (1982). The development of self-understanding form infancy through adolescences. *Child development*, 53, (841-864).

- DECI, E. & RYAN, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En Dienstbier, R. (ed.) *Perspectives on motivation* (237–288). Nebraska, U.S.A.: University of Nebraska Press, Lincoln y London.
- ETHINGTON, (1988). Women's selection of quantitative undergraduate fields of study: Direct and indirect influences. *American Educational Research Journal*, 25, (157-175).
- FABILA, A. (1962). *Los indios yaquis de Sonora*. México: Secretaría de Educación Pública, Biblioteca Enciclopédica Popular.
- FINLEY, M. (1992). The educational contest for middle- and working-class women: the reproduction of inequality. En: Wrigley, J. (Ed.), *Education and Gender Equality*. London: The Falmer Press, (225-248).
- FRITSCHER, H. y MOHAN, U. (2001) Los frutos de la educación de las jóvenes. En: Pinstrup-Anderson, P. y Pandya-Lorch, R. *La agenda inconclusa. perspectivas para superar el hambre, la pobreza y la degradación ambiental*. [Disponible en línea] "http://www.ifpri.org/spanish/pubs/books/ufasp/ufasp_ch34.pdf".
- GARI, A. & KALANTZI-AZIZI, A. (1998). The Influence of Traditional Values of Education on Greek Students' Real and Ideal Self-Concepts. *Journal of Social Psychology*, 138 (1), (5-13).
- GIL, I. (2004). *La educación intercultural: una propuesta para la nueva alfabetización*. [Disponible en línea] http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/ines_gil.pdf.
- GONZÁLEZ, M. L.: y Colaboradores. (1995). Like mother, like daughters: Intergenerational programs for hispanic girls. *Educational Considerations Journal*, 22, (2).
- GUBBINS, V. (1997). *¿Incorporación o participación de las familias?: Un desafío más de la Reforma Educativa*. Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), (15).
- GUTIÉRREZ, G. (1997). Mujeres y familias campesinas en Calpan, Puebla.

- Universidad de las Américas, Puebla, México. (Tesis de posgrado sin publicar).
- HACKETT, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, (1), (47-56).
- HAYDE, S. H.; FENNEMA, E. & LAMON, S. J. (1990). *Psychological Bulletin*, 107, (139-155).
- HENRY, J. W. & CAMPBELL, C. (1995). A comparison of the validity, predictiveness, and consistency of a trait versus situational measure of attributions. En: Martinko, M.J. (Ed.) *Attribution theory: An organizational perspective*. Delray Beach, FL: St. Lucie Press.
- HIGGINS, T. E. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*. 94 (3), (319-340).
- HIGGINS, T. E.; RONEY, C. J. R.; CROWE, E.; & HYMES, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*. 66 (2), (276-286).
- KIKENDALL, K. (1994). Self-discrepancy as an important factor in addressing women's emotional reactions to infertility. *Professional Psychology: Research and Practice*. 25 (3), (214-220).
- KOLODNY, R.; MASTERS, J. y JOHNSON, V. (1983). *Tratado de medicina sexual*. México: Salvat.
- LAREAU, A. (1992). Gender differences in parent involvement in schooling. En Wrigley, J. (Ed.). *Education and Gender Equality*. London: The Falmer Press, (107-224).
- LEVINSON, A. (1999). Ideologías de género en una escuela secundaria mexicana: hacia una práctica institucional de equidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, XIX, (1), (9-36).
- MARTÍNEZ, B. (2001). Género, desarrollo rural y políticas públicas: Consideraciones metodológicas y estratégicas. En: Castillo, I. (Coord.) *La*

participación de la mujer en el desarrollo rural. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala-SIZA-CONACYT, (113-134).

- MARTÍNEZ, F. (1993). Las desigualdades de la oferta y la demanda educativa: Pasado, presente y futuro de las políticas compensatorias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII, (2), (55-70).
- MARRONI, M. G. (2001). Las campesinas Tlaxcaltecas: Pobreza, minifundio y pluriactividad. En: Castillo, M. *La participación de la mujer en el desarrollo rural*. Universidad Autónoma de Tlaxcala, SIZA-CONACYT, (13-50).
- MAYER, S., DUNCAN, G.; KALIL, A. y TEPPER, R. (2002). *Like mother like daughter: does SES account for the similarity between mothers and daughters?*. [Disponible en línea] "http://www.jcpr.org/conferences/SRI_2002/mayer.pdf".
- MEENTZEN, A. (2001). *Estrategias de desarrollo culturalmente adecuadas para mujeres indígenas* (versión preliminar), Estados Unidos: Unidad de Pueblos Indígenas y Desarrollo Comunitario, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Desarrollo Sostenible.
- MONEY, J. & EHRHARDT, A. (1972) *Man and Woman, Boys and Girl*. Baltimore. U.S.A.: Johns Hopkins University Press.
- PAJARES, F. (1996a). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Journal of Educational Research*, 66, (4), (545-576).
- PAJARES, F. (1996b). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, (325-344).
- PREAL-FIE, Fondo de Investigaciones Educativas (2002). Bases para el segundo concurso. *¿Cómo se promueve la equidad en la educación inicial, primaria y secundaria en América Latina?*. [Disponible en línea] <http://www.preal.org/FIE/pdf/Basesparaelsegundoconcurso.pdf>.
- RANDHAWA, B. S. & BEAMER, J. (1992). Gender similarities in a structural model of mathematics achievement. En: *Social Science and Humanities Research Council of Canada*. Reporte de investigación.

- REIMERS, F. (2000). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, V, (9), (11-69).
- REIMERS, F. (2001). Educación, exclusión y justicia social en América Latina. En: Ornelas, C. (Comp.) *Investigación y política educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, (187-230). México: Editorial Santillana.
- RUIZ, M. E. (2003). *Desafíos y oportunidades para la equidad de Género en América Latina y el Caribe*. [Disponible en línea] "<http://wbln0018.worldbank.org/LAC/LAC.nsf/ECADocByUnid2ndLenguaje>".
- SANDOVAL, E. y TARRÉS, M. (1996). Mujer y educación en México, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXVI, (3), (11-42).
- SANTAMARÍA VILLAGRASA, R.; ENGUÍDANOS ALCÓN T.; SALA GALINDO, A. P. y AGOST FELIP, M.R. (s/f). El autoconcepto y la comunicación en familias monoparentales, (221-226).
- SCHULTZ, T. P. (1988). Education investment and returns. En: Chenery, H. y Srinivasan, T.N. (eds). *Handbook of Development Economics*. Amsterdam, Países Bajos: North Holland Publishing Company.
- STACKI, S. (2003). Change through empowerment processes: South Asia and Latin America. *Compare*, (173-189).
- STREIN, W. (1995). *Assessment of Self Concept*. Greensboro, N.C., USA: (Database ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services ED389962).
- SAX, L. J. (1992). *Self-confidence in math: how and why do men and women differ during college years?*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. ASHE.
- UNESCO – CEAL – CREFAL – INEA. (1998). *Hacia una Educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.

- UNESCO. (2004). Rigths, equality and education for All. En: *EFA, Global Monitoring Report*, (24-32).
- VILLARROEL, G. (2001). Expectativas de las madres rurales sobre el futuro de sus hijos e hijas. *Revista de Orientación Educacional*, (27-28), (71-83).
- VILLARROEL, G. (2004). *Participacion de los hombres rurales en la educación de sus hijos*. [Disponible en línea] «<http://educacion.upa.cl/revistaerural.gur.pdf>».
- WEILLER, K. (1988). *Women Teaching for Changes Change: gender, class and power*. New York: Bergin and Garvey.
- WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*. 92(4), (548-573).
- WEINER, B. (1991a). On perceiving the other as responsible. En: Dienstbier, R. (Ed.), *Perspectives on motivation*. U.S.A.: Nebraska Symposium on motivation. Nebraska University Press, Lincoln and London.
- WEINER, B. (1991b). Metaphors in motivation and attribution, *American Psychologist*. 46(9), (921-930).
- ZELDIN, A. L. & PAJARES, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37, (1), (215-246).



Viejos instrumentos de la inequidad educativa: Repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay¹

CARLOS H. FILGUEIRA
ÁLVARO FUENTES
FEDERICO RODRÍGUEZ

1. REPETICIÓN ESCOLAR Y EQUIDAD

1.1. Introducción

La decisión de promover o repetir ha sido tradicionalmente materia que incumbe a maestros y profesores bajo diferentes modalidades de supervisión, por lo general, a cargo de directores e inspectores. Dicho sistema de evaluación ha constituido desde larga data la piedra angular del sistema educativo en el mundo y en América Latina. Se asume que dentro de un marco estandarizado de conocimientos acumulativos y contingentes propios de todo sistema educativo, corresponde al docente la decisión de evaluar si el alumno reúne, al finalizar el año, los requisitos mínimos para pasar de grado. No obstante, con mayor o menor antecedencia temporal,

¹ El presente artículo es una síntesis de resultados del Proyecto de Investigación con el mismo título llevado a cabo en el marco del Programa de la Segunda Ronda del Fondo de Investigaciones Educativas de PREAL. Además de los Investigadores Responsables, colaboraron en diferentes fases del desarrollo del Proyecto los investigadores siguientes: Consultor, Psic. Pablo Pérez; Asistentes de Investigación, Margarita Presno y Florencia Amábile; Pasante, Cecilia Blumetto.

algunos países de la región han introducido modificaciones en los sistemas de evaluación mediante regímenes de promoción automática en determinados grados, replicando así experiencias implementadas en otras regiones.

En tanto un conjunto importante de técnicos coinciden en criticar al instrumento de la repetición como herramienta técnico-pedagógica, maestros e inspectores defienden su validez y acusan a los reformadores de pretender barrer los problemas debajo de la alfombra por la vía del decreto administrativo.

Esta confrontación admite muchas explicaciones, pero lo importante es que si bien existe cierto consenso técnico acerca de los problemas de la “institución repetición”, no ocurre lo mismo con respecto a las alternativas válidas². Por ejemplo, la experiencia llevada a cabo en Brasil sobre la promoción automática ha sido objeto de duras críticas y hasta se volvió un *issue* relevante de la última campaña presidencial. Recientemente la promoción automática definida en Chile para primeros y terceros grados de la enseñanza primaria fue cuestionada y posteriormente modificada. Las iniciativas de El Salvador, México, y Costa Rica todavía están madurando en intrincados debates.

Para quienes creen que reformar el instrumento de la repetición es necesario, este debate reciente alerta sobre la fragilidad de la dirección reformista deseada. Las razones de esta fragilidad responden no a la miopía de los opositores sino a varias razones sustantivas entre las cuales destaca la ligereza con que se creyó poder reformar la institución central del sistema de evaluación de primaria. De igual forma, las razones de su persistencia encuentran una débil explicación en la mentada “resistencia al cambio” de los actores. Más bien, es necesario reconocer que las innovaciones alternativas que se han implementado o intentado, así como la promoción

² En este trabajo, el concepto genérico de “promoción automática” comprende un vasto conjunto de innovaciones que se presentan bajo diferentes denominaciones tales como “promoción flexible”, “ciclos multigrado”, “módulos integrados” o “enseñanza de progresión continuada”. Las mismas aluden a estrategias de reducción de la repetición en las que se suprimen instancias de evaluación/repetición del alumno en determinados años. No obstante, no todos los regímenes de este tipo son iguales ni están compuestos por paquetes de medidas similares. Tampoco es legítimo afirmar que el abatimiento de la repetición es siempre el único objetivo de la implementación de estos regímenes.

automática o la construcción de subciclos que agrupan grados escolares de primaria o secundaria, padecen de dos problemas: el primero, que aisladamente y sin medidas complementarias, no hay razón para esperar cambios positivos solo por la supresión parcial de la repetición; el segundo, que el sistema tradicional de evaluación representa bastante más que un cambio de procedimientos sino que afecta el propio concepto del rol del docente, del director y de los inspectores además de la normativa formal e informal acerca de sus funciones y responsabilidades³. Con ello, también afecta la identidad profesional y personal del docente.

Al haber colapsado reiteradas veces la propuesta alternativa, sea por resultados dudosos o negativos respecto al aprendizaje o por otras razones, ello ha tenido como consecuencia que los opositores nieguen el diagnóstico por no compartir la alternativa, o señalen que la alternativa sería peor que el pasado, con lo cual se establecen falsos dilemas cuyas consecuencias se manifiestan en dos aspectos importantes: la imposibilidad de aprender a partir de las experiencias intentadas –que solo dejan como resultado mayor confusión– y las marchas y contramarchas de la política educativa que lleva a los gobiernos a suprimir innovaciones en razón de resultados agregados (por ejemplo, bajo rendimiento escolar) que dudosamente pueden ser atribuidos a la innovación *per se*.

No cabe duda que el debate está abierto. La posibilidad de zanjar la cuestión es en última instancia una cuestión de investigación y generación de conocimientos sistemáticos acerca de las experiencias conocidas. En este sentido, el estado actual de la investigación sobre el tema en América Latina está requiriendo urgentemente la realización de estudios comparativos entre las realidades nacionales que permitan evaluar, acumular y aprender tanto de las innovaciones introducidas como de sus resultados. Para ello, parece necesario abordar programas de investigación especialmente diseñados para tales fines.

³ “En el marco de una conciencia y una comprensión limitadas en torno a la problemática de la repetición, las soluciones que han venido dándose a esta se han caracterizado, en general, por ser remediales y superficiales antes que preventivas y sistémicas. El planteamiento central ha sido el de “aliviar” o “reducir” la repetición, antes que el de introducir los cambios y medidas necesarios para eliminarla como un mecanismo permanente, y perverso, del sistema escolar”, Torres, R.M. (1995).

Naturalmente, el objetivo general del proyecto que dio lugar a este artículo fue mucho más modesto aunque pretendió avanzar en esta línea de estudios a partir de la consideración de un caso en particular. Básicamente, el estudio ha procurado contribuir al conocimiento de los mecanismos e innovaciones a los que se puede recurrir para abatir las tasas de repetición, despejando falsas oposiciones, en el entendido que se encuentra en este factor uno de los principales problemas de equidad del sistema educativo.

1.2. ¿Por qué analizar la repetición?

En términos ideales, se espera que en cualquier sistema educativo exista un movimiento continuo compuesto por un flujo regular de estudiantes que siguen una trayectoria pautada en un sistema estandarizado. La meta ideal de este egreso es variable según países, aunque por lo general la sociedad establece de manera formal (estructura de ciclos) e informalmente (expectativas y aspiraciones) “opciones de salida”, que comúnmente comprenden los ciclos de la enseñanza primaria básica, enseñanza secundaria de primer ciclo, bachillerato, educación universitaria y estudios de cuarto nivel.

Sin embargo, el comportamiento estándar esperado no es más que una trayectoria modal o promedial. Es sabido que la meta ideal esperada no se cumple porque no todos los estudiantes siguen paso a paso la estructura secuencial prevista por el sistema. Sea por razones de abandono transitorio, por repetición –y su consecuencia más inmediata, la extraedad– o por *drop-out* definitivo, el comportamiento de una parte de los estudiantes incorporados al sistema no sigue la secuencia teóricamente esperada. Lo importante es, no obstante, que este tipo de desvíos no es aleatorio. Por lo menos, es indiscutiblemente sistemático cuando se considera el nivel económico del hogar de pertenencia del estudiante o su nivel sociocultural (por ejemplo, de acuerdo al nivel educativo de la madre) o cuando se observan las diferencias regionales, urbano-rurales o étnicas. De allí que el abanico compuesto por las diferentes trayectorias sea uno de los indicadores que mejor registra la inequidad de los sistemas educativos.

Si bien los sistemas educativos se han estructurado alrededor de una oferta única para todos los educandos, la diversificación de opciones educativas se ha abierto paso en base a principios de equidad que estarían pautando que no todos deben “recibir lo mismo” si existen, efectivamente,

diferencias de partida. Por estas razones también, los paquetes de medidas que procuran abatir la repetición de acuerdo a criterios progresivos de equidad, están compuestos por una combinación de medidas especiales o particulares que apuntan a la neutralización de los diferenciales de origen social y otras de carácter universalista. A esta diversificación de los sistemas educativos se atribuye con frecuencia el efecto de incrementar los recursos necesarios para la educación (financieros, materiales, humanos, administrativos). Sin embargo, es discutible si en todos los casos la diversificación se asocia inevitablemente a la necesidad de mayores recursos, e incluso si esos recursos –de resultar mayores– no serían más que compensados por los beneficios privados y públicos asociados a una población más educada.

Por otra parte la repetición incrementa el número total de estudiantes en un sistema y sobrecarga al mismo con recursos que idealmente podrían ser orientados a otras actividades o funciones. Schiefelbein y Wolf (1993) estimaban que en 1990 América Latina gastaba aproximadamente 4.2 miles de millones de dólares anuales en brindar educación por segunda vez a los 20 millones de alumnos repitientes en la enseñanza primaria. Cualquier logro en abatir esas tasas constituye por lo tanto una liberación de recursos que pueden ser dirigidos a mejorar las condiciones y eficiencia del propio sistema implementado.

1.3. Algo de historia: Uruguay y la política de combate a la repetición

En términos comparativos con los países de la región, Uruguay muestra un perfil de repetición relativamente bajo. Además, como suele ocurrir en los sistemas educativos conocidos, los niveles más elevados se registran principalmente en el primer año de la enseñanza primaria. Una idea aproximada de las diferencias del país con respecto a la región se obtiene cuando se observa que la incidencia de la repetición en América Latina *circa* 1990, correspondía aproximadamente a la que tenía el sistema educativo uruguayo en el primer quinquenio de la década de los 60⁴. Pero de cierta forma, esta particularidad del país, aunque significativa, no dice mucho acerca de la “buena salud” de la educación primaria en el Uruguay por cuanto la comparación se establece respecto a la región del mundo con mayores pro-

⁴ Schiefelbein E. y Wolf L. (1993).

blemas de repetición. En efecto, si se modifica el referente comparativo y se contrasta la situación de la repetición en Uruguay con la de Argentina y Chile (países con sistemas educativos similares debido a su madurez relativa), Uruguay aparece con un perfil de repetición muy elevado.

La larga trayectoria del sistema educativo uruguayo no ha incorporado históricamente diferentes alternativas acerca de las formas de promoción de los alumnos. Básicamente, el sistema educativo se organizó en torno a criterios de promoción y repetición referidos siempre a la unidad “año” o “grado” tanto en el ciclo de enseñanza básica como en la enseñanza media. Experiencias de otro tipo como la promoción automática o la conformación de subciclos recién fueron intentadas durante el año 1999.

La Circular N° 441 de ese año⁵ constituyó de hecho un exhorto dirigido a los establecimientos escolares y en particular a los docentes a cargo del primer año de la enseñanza primaria, a efectos de que consideraran la flexibilización de los criterios de promoción de forma de lograr la promoción de todos o la mayor parte de los alumnos de los primeros años de la enseñanza pública. Como consecuencia, se pudo comprobar la disminución promedio de la repetición en unos pocos puntos en el conjunto de todos los establecimientos públicos del país. A su vez, se observa en los años subsiguientes a 1999 un rápido retorno a los niveles de repetición anteriores una vez que la norma cayó en desuso.

La experiencia intentada y los resultados obtenidos constituyen una “situación test” ideal para examinar algunos de los factores determinantes de la persistencia de las elevadas tasas de repetición y, eventualmente, las dificultades u obstáculos de carácter institucional y cultural que pueden encontrarse cuando se intenta reducirlas. Por esta razón, el análisis del proceso desarrollado en torno a la Circular ocupa un lugar central en el presente estudio.

1.4. ¿Por qué es mala la repetición?

En la literatura especializada sobre el tema, parecería que nada es ajeno a la repetición. Se han aducido, al respecto, diferentes tipos de razones

⁵ Consejo de Enseñanza Primaria (CEP) (1999/ b).

para cuestionarla. Entre las mismas, no es difícil reconocer argumentos que descansan en seis planos diferentes: teórico-conceptual, pedagógico, social, institucional-financiero, político y cultural. Parte de los argumentos se basan adicionalmente en resultados empíricos provenientes de investigaciones específicas⁶.

En el primer caso, el cuestionamiento refiere a razones científicas y técnicas que demuestran las características particulares del aprendizaje en los niños de acuerdo a postulados provenientes de la psicología y de otras disciplinas afines. De igual forma, los fundamentos de la postura crítica recuperaron formulaciones clásicas o se basaron en nuevas concepciones de la pedagogía y en un vasto conjunto de marcos conceptuales de disciplinas relevantes para la comprensión de los procesos de desarrollo infantil (por ejemplo, Walton, Piaget, Gesell y la escuela de Utrecht).

En segundo lugar, desde estas concepciones sobre el aprendizaje, surgen otras objeciones que se formulan a la institución repetición en el plano propiamente pedagógico⁷. Las mismas han llamado la atención sobre la inadecuación de un conjunto de supuestos implícitos o explícitos en que se funda la práctica de la repetición y que apuntan básicamente a cuestionar sus pretendidas virtudes. Entre las mismas, Torres (1995) efectúa una crítica refiriéndose sobre todo a ciertos procedimientos conocidos que suponen implícitamente:

- a) *que el estudiante que no aprendió o no aprendió lo suficiente, aprenderá si toma exactamente el mismo camino por segunda vez, el camino que le hizo fracasar la primera vez*⁸.

⁶ No es posible referir la abundante bibliografía sobre el tópico. Con respecto a la producción latinoamericana, debe mencionarse, sin embargo, la influyente prédica de Sergio Costa Ribeiro en Brasil, fundador intelectual de una línea de trabajos posteriores sobre los efectos de la repetición así como también la producción especializada proveniente de Programas y Proyectos de organismos internacionales e instituciones de investigación universitarias. Véanse los estudios especiales del Programa UNESCO-OREALC: Schiefelbein, E. (2000) y OREALC-UNESCO-IBE/UNICEF (1996).

⁷ Torres, R.M., 1995.

⁸ Schiefelbein E. y Wolf L., *op. cit.* 1993, examinando el mismo mecanismo, extienden el argumento a la situación derivada del ausentismo del estudiante producido como consecuencia del trabajo infantil zafral que lleva a que se repita anualmente la falta de exposición del niño a los temas tratados en determinados momentos del año escolar.

- b) *que nada se aprendió a lo largo del proceso y que, por tanto, es necesario empezar todo de nuevo desde el inicio.*
- c) *que el conocimiento y el aprendizaje operan en una dimensión lineal, siguen rutas fijas, y son el resultado de la ejercitación repetitiva*

En tercer lugar, en el plano social son dos los aspectos que más se han considerado. Por una parte, reiteradamente se ha mencionado la inequidad como uno de los efectos negativos de la repetición. La hipótesis subyacente es que la repetición actúa como un proceso reproductor de la desigualdad social al suprimir la capacidad de neutralización de las diferencias sociales que potencialmente tienen los sistemas educativos. El más bajo rendimiento escolar de los niños pertenecientes a hogares de escasos recursos no es solo consecuencia del punto de partida definido por su origen familiar, sino resultado de otros factores y procesos selectivos que se asocian a ese origen e inducen trayectorias desviadas respecto de la pauta estándar⁹. Los niños de los sectores más vulnerables tienen mayores probabilidades de repetir, pero también son asignados a escuelas de menor calidad educativa, con maestros de menor experiencia, escasos recursos financieros extraescolares, y sus grupos de pares son, por lo general, homogéneamente de nivel sociocultural bajo.

El restante aspecto social alude a los procesos que inducen una trayectoria escolar más corta debido al *drop-out* prematuro. Si el abandono escolar es resultado de un proceso y no de una decisión imprevista tomada aisladamente, entonces el proceso conducente al abandono es lo que importa. En este sentido, la repetición incide sobre la construcción del sendero hacia el abandono escolar: afecta la autoestima del niño, lo hace en condiciones de una baja capacidad de tolerancia a la frustración tanto del niño como del hogar (pobre), deposita en la familia y en el niño responsabilidades que corresponden al docente y al sistema escolar, tiende a estigmatizar al repitente, y lo margina crecientemente haciéndolo partícipe de una exclusión selectiva^{10 11}.

⁹ MEMFOD (2003).

¹⁰ MEMFOD, *op. cit.* 2003.

¹¹ Sobre el tópico, García-Huidobro E. 2000. También se dispone de estudios preliminares sobre abandono escolar referidos al Uruguay a partir de investigaciones de MEMFOD: Filgueira C., Cardoso S. y Llambí C (2000); Llambí C.(2002); Fuentes A. (2002).

En cuarto lugar, la repetición tiene consecuencias en el plano institucional y financiero. Como se señalara en el punto precedente, cuanto mayor es la tasa de repetición, más elevada es la retención, mayor es la ineficiencia del sistema, mayores son los costos dedicados a los estudios “por segunda vez” y mayores son las complejidades organizacionales y administrativas por no tener un flujo continuo de alumnos y tener un elevado contingente de alumnos en los grados más críticos.

En quinto lugar, las posiciones acerca de la organización de la secuencia educativa con respecto a la repetición y sus alternativas, conoce un debate de fuerte contenido ideológico y político donde se combinan cuestionamientos al modelo clásico de la escuela, al rol del docente y al tipo de enseñanza, conjuntamente con propuestas acerca de una educación democrática –y en versiones más recientes– antiautoritaria y liberadora. No es este un tema central del presente estudio ni interesa aquí profundizar en este debate, no obstante, parece necesario señalar que un tema de esta naturaleza remite a cuestiones de poder más generales y cómo ese poder se traduce en políticas.

1.5. La reflexión en Uruguay en torno a la repetición: la dimensión cultural

La repetición como problema a resolver fue un tema incorporado tradicionalmente por el país a la agenda de la política educativa. No obstante, para los maestros y para los principales actores del sistema en Uruguay, es dudoso que las alternativas de “promoción automática” o creación de “subciclos multigrado” hayan estado presentes en el horizonte de “soluciones” posibles a los problemas de la repetición. En este sentido, es posible sostener la hipótesis para el Uruguay de que no hubo reflexión ni debate en torno a estos aspectos y cuando los hubo, los mismos se desarrollaron dentro de las orientaciones valorativas y culturales dominantes.

La impresión que se tiene –y que orienta las hipótesis de este trabajo– es que esta ausencia operó claramente en contra de la propuesta del CODICEN que cristalizó en la Circular 441. En otros países de la región, la promoción automática ha sido desde larga data un componente normal de la organización del sistema (Colombia, por ejemplo) o ha sido implementada en los últimos años (Chile). En Brasil hubo reiteradas experiencias de formación de subciclos y que luego son generalizadas

a partir de 1990 dentro del programa dirigido por Paulo Freire desde la Administración Municipal de Educación (programa compuesto por la formación de tres subciclos en la enseñanza primaria)¹².

Uruguay ha tenido una trayectoria diferente en la cual los problemas de repetición se expresaron tradicionalmente en políticas de mejoramiento de la calidad educativa y racionalización de procedimientos, sin modificar el régimen vigente de repetición.

Algunos indicios de las predisposiciones y actitudes de los principales actores del sistema educativos y en particular de los maestros, se pueden obtener de trabajos preliminares de carácter cualitativo¹³. Los mismos sugieren que las alternativas de promoción automática o procedimientos equivalentes no forman parte del menú de opciones de política porque la repetición es percibida como uno de los pilares del sistema educativo. Más bien, el régimen de repetición es visto en el mejor de los casos como un “mal necesario” que forma parte de las condicionantes generales de la sociedad pero no del sistema educativo. No es cuestionada en sus fundamentos, no parece ser percibida como un problema central, se conocen poco sobre las consecuencias y trayectorias de los alumnos repetidores en el mediano y largo plazo, y existe un sentido de legitimidad que hace del régimen de repetición algo “evidente” y “natural”.

Por lo general, este tipo de manifestaciones corresponde a la presencia de una cultura institucional mediante la cual se organizan y articulan un conjunto de actitudes de manera de hacer evidente que las cosas son de cierta forma porque así deben ser. A pesar que los elementos fundamentales de las nuevas prácticas pedagógicas han estado incorporadas tradicionalmente al sistema educativo uruguayo así como en la formación del maestro (por ejemplo, la escuela de Montessori asociada a las corrientes renovadoras), parece existir un marcado divorcio entre las implicaciones pedagógicas de esas posturas y la problemática de la repetición tal como la evalúan los docentes. La pregunta es, naturalmente, si en efecto se trata de una “cultura de la repetición” instalada en el sistema tal como

¹² Neubauer R., *op. cit.* 1996.

¹³ Presno M.M (2003).

la considera García-Huidobro en el sentido de una constelación valorativa e ideológica¹⁴.

1.6. Problemas metodológicos y de diseño

Es sabido que las evidencias empíricas conocidas a partir de estudios particulares presentan problemas de orden metodológico y comparativo, que no son diferentes en su naturaleza a las dificultades encontradas en este trabajo. Ante la imposibilidad de desarrollar diseños experimentales adecuados, los análisis posibles deben recurrir a diseños alternativos a partir de la información disponible (estadísticas, censos educativos, estudios especiales, etc.). En el mejor de los casos, se dispone de algunos estudios de seguimiento o de relevamientos continuos de tipo panel, pero la diversidad de esas fuentes trae consigo problemas de compatibilización de paquetes de variables que no son los mismos para cada fuente o que, siendo los mismos, operacionalizan los conceptos de diferente forma. Los problemas de confiabilidad y validez, por otra parte, no conocen siempre soluciones plenamente satisfactorias.

Hay, sin embargo, otro tipo de dificultades que es necesario señalar. Algunas forman parte de la problemática general de la investigación socioeducativa, otras, en cambio, se refieren a la cuestión de la repetición. En particular y solo a manera de enunciado pueden mencionarse los problemas conocidos de *definición del objeto de estudio; la comparabilidad entre regímenes; el problema de la variable dependiente; el problema de la interacción de las variables*¹⁵.

1.7. Organización del Informe

Las hipótesis centrales de este trabajo se organizan en torno a un conjunto de interrogantes y proposiciones que serán abordadas en los sucesivos capítulos. En el Capítulo II, de carácter descriptivo, se responde a la interrogante acerca de cómo se manifiesta la repetición en el país y cuáles han sido las tendencias recientes, de modo de caracterizar la “morfología

¹⁴ García-Huidobro E. (2000).

¹⁵ Una referencia más completa sobre aspectos problemáticos frecuentes en la investigación socioeducativa son presentados en la versión original del documento de investigación (www.preal.org/FIE/propuestas2.php)

de la repetición”. El Capítulo III comprende preguntas relativas a la forma como se implementó la Circular 441 y sus consecuencias sobre las tasas de repetición. El Capítulo IV comprende el núcleo central de las hipótesis de trabajo así como diversos análisis empíricos que procuran discernir las evidencias que las confirman. En el plano sustantivo, se sostiene que los criterios, la cultura y los efectos de la institución repetición en el sistema escolar uruguayo, en una mirada sincrónica, son negativos para el logro de la equidad educativa del sistema en su conjunto. Por su parte, el Capítulo V comprende el análisis de la metodología de “grupos focales” realizada con maestros y directores, indagando acerca de aspectos subjetivos relativos a las percepciones y actitudes de los actores involucrados con el objetivo de aquilatar la presencia o no de una “cultura de la repetición”. Por último, en el Capítulo VI, se integran y resumen los principales hallazgos de los capítulos precedentes con vistas a elaborar las conclusiones más relevantes del estudio.

2. ¿DÓNDE SE LOCALIZA LA REPETICIÓN?

Desde hace dos décadas Uruguay ha logrado incorporar al ciclo primario de la enseñanza prácticamente a toda la población en edad de asistir a través de una amplia red de establecimientos escolares distribuidos en todo el territorio nacional. Los problemas más acuciantes del sistema desde hace muchos años dejaron de ser la cobertura y el acceso. Más bien, lo que perdura como deuda pendiente ha sido la ineficiencia, la excesiva retención del estudiante en el ciclo y la dificultad de mantener en el sistema a los jóvenes que acceden. El objetivo de este capítulo es examinar la repetición de acuerdo a sus tendencias históricas y de mediano plazo (período 1990-2002) y de acuerdo a sus variaciones según el año del ciclo de la enseñanza primaria (6 años).

2.1. Tendencias de la repetición en la Educación Primaria Pública en Uruguay

A lo largo de la última década la tasa general de repetición en el país se ha mantenido relativamente estable con una ligera tendencia a la reducción. En verdad, la “gran caída” de las tasas de repetición se había producido en décadas anteriores. En su revisión de la situación latinoamericana, Schiefelbein y Wolf mostraban que ya sobre fines de los años 60 la política

educativa en el país había llevado a un primer plano el objetivo de combatir a la repetición.

En esos años el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal elaboró y aprobó un proyecto –conocido como “Plan Varela”– cuyo objetivo principal propuso abatir significativamente los índices de repetición en primaria. En sus fundamentos, el Plan tuvo por objeto “bajar los índices de repetición en primer año, dentro de las exigencias razonables de una buena educación”¹⁶. En pocos años, fruto de la combinación de medidas de orden organizativo, técnico y presupuestal, y sin introducir modificaciones en el régimen de promoción/repetición tradicional, se alcanzó una caída significativa de la tasa de repetición tanto en el ámbito rural como urbano¹⁷.

No obstante las dificultades de implementación técnica y presupuestal de algunas de las medidas propuestas, la experiencia del Plan Varela puso en evidencia dos aspectos que interesa señalar: en primer lugar, mostró los beneficios efectivos que se pueden obtener a partir de un buen manejo de innovaciones sencillas correspondientes a factores “tradicionales”, y en segundo lugar, señaló la necesidad de observar este tipo de innovaciones como complementarias y no necesariamente como alternativas opuestas a las innovaciones que redefinen los ciclos escolares o generan instancias de pasaje de grado automático. Las tasas alcanzadas en esos años evolucionarían según una leve tendencia descendente a lo largo de las tres décadas siguientes.

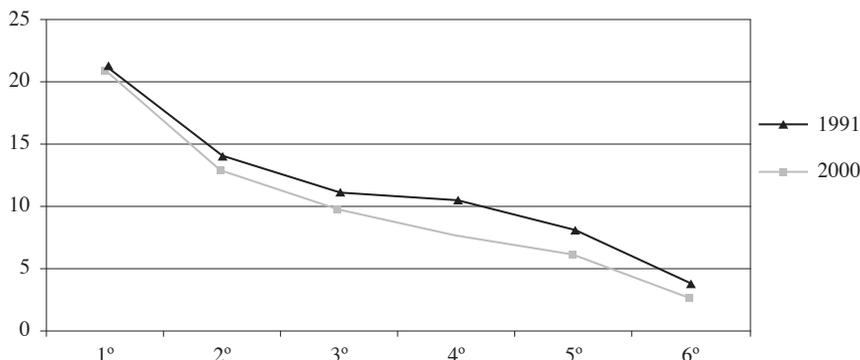
Más recientemente, el Gráfico 1 muestra la evolución de las tasas de repetición por grado para dos años seleccionados. En el mismo se observa un panorama estable a lo largo de una década, destacándose que la repetición en Uruguay es predominantemente de primer año, se prolonga con valores menores todavía elevados en el segundo año, pero continúa reduciéndose en los años subsiguientes. La repetición de 1^{er} año frena o

¹⁶ Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1967).

¹⁷ El diagnóstico llevado a cabo en torno al año 1963, en el marco de la CIDE, mostraba que la tasa era superior al 30% para todos los grados de la enseñanza primaria. CIDE y Ministerio de Instrucción Pública (1965). Dicha tasa se redujo al 22,5% promedio de los distintos grados, con una tendencia decreciente por grado, desde el 36,7% en primer año al 7,4% en sexto. En el medio urbano el promedio de repetición se situó en el 19,8% en 1965, y en el 31,1% en el medio rural, con tasas de repetición del 32,7% y del 46,1% en primer año en forma respectiva.

dificulta el impulso educativo de aproximadamente el 20% de la población que ingresa a ese grado (en la zonas socioeconómicas más críticas llega al 30%), al tiempo que la selectividad disminuye notoriamente en los grados siguientes de dicho ciclo.

GRÁFICO 1
Tasas de repetición por grado para 1991 y 2001



Fuente: ANEP - Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa - Gerencia de Investigación y Evaluación. "La Repetición en la Escuela Pública en Cifras". Serie Estadística N° 3, 2002.

2.2. Estructura de la repetición en la educación primaria pública en Uruguay

Consecuentemente, una de las características más salientes de la estructura de la repetición en primaria está dada por los altos niveles relativos que presenta en los primeros años del ciclo educativo y su constante caída a medida que se avanza hacia el último año. Como resultado, en 2002 casi el 57% de la repetición se localizaba en los dos primeros grados, lo que no parece haber sufrido grandes modificaciones en toda la década pasada (Cuadro 1).

El Gráfico 2 muestra una estructura de la repetición que se aparta de la estructura predominante de la enseñanza primaria en la mayor parte de los países de América Latina. Mientras que la repetición en Uruguay es

predominantemente de primer y segundo año, en cambio la mayor parte de los países de la región, y en particular los de niveles educativos más rezagados, se sigue una pauta de elevada repetición en los años subsiguientes a primero y segundo año.

Por el hecho de registrarse una repetición típicamente a la “entrada” al sistema, el obstáculo principal parece radicar en los ritmos y condiciones de maduración de una proporción de niños –generalmente de hogares con escaso capital educativo y social escaso o en condiciones de marginalidad, pobreza y exclusión– que no son capaces o tienen dificultades de aprendizaje e integración con la misma rapidez promedial del sistema en su totalidad. Sin embargo, los efectos de estas condiciones sociales de partida no se prolongan a lo largo de todo el ciclo primario, bajando las tasas de repetición en los años intermedios y finales.

CUADRO 1
Estructura de la repetición por grado en las Escuelas Urbanas Públicas
según años seleccionados

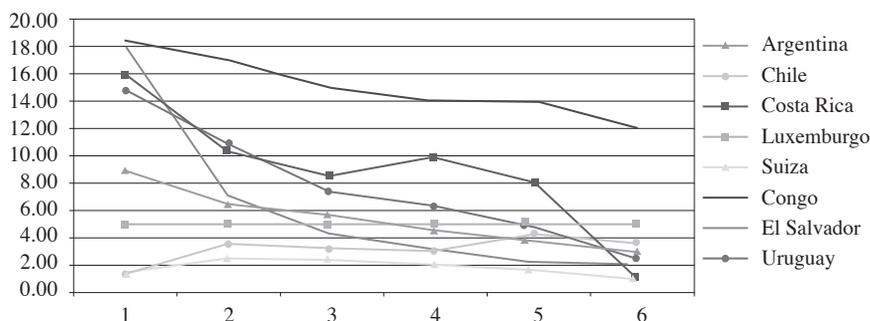
	1965	1991	2002
1°	29,9%	31,0%	34,5%
2°	17,7%	20,6%	22,0%
3°	16,5%	16,3%	16,0%
4°	15,8%	14,7%	12,9%
5°	13,8%	11,8%	10,1%
6°	6,3%	5,6%	4,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

Las hipótesis explicativas de esta estructura deberían contemplar por lo menos dos planos: uno, referido al sistema educativo per se y otro relativo a los factores extraescolares. De acuerdo al primer plano, a pesar de tasas relativamente altas de repetición, el sistema demuestra tener una capacidad integradora efectiva y los niños no desertan en primaria a pe-

sar que repiten. De acuerdo a las variables extraescolares, parece claro también que existen diferencias entre las características estructurales de las sociedades latinoamericanas que pueden explicar diferentes comportamientos, como ser la escasa incidencia del trabajo infantil en Uruguay en comparación con los restantes países^{18 19}.

GRÁFICO 2
Comparación de la estructura de repetición en países seleccionados



Fuente: ANEP - Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa - Gerencia de Investigación y Evaluación. "La Repetición en la Escuela Pública en Cifras". Serie Estadística N°3, diciembre de 2002.

2.3. La repetición en primer año

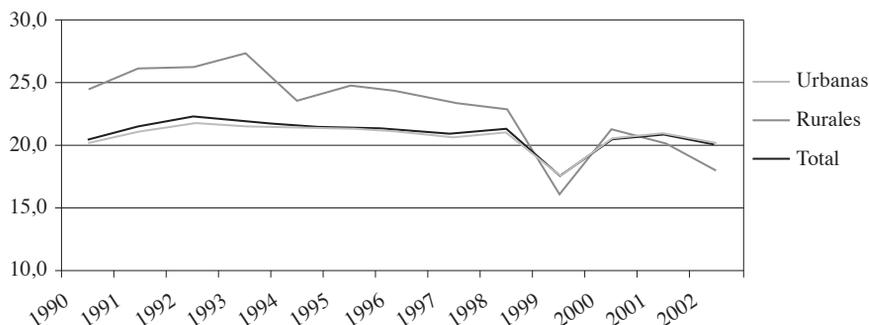
En la última década, el Gráfico N° 3 permite observar que con la sola excepción del año 1999, los niveles de repetición en primer grado se ubican en el entorno del 22% del total de la matrícula. Mientras que en los establecimientos rurales la tasa de repetición cae de manera importante; en los contextos urbanos predomina la estabilidad. Adicionalmente, hay cierta "anomalía" de las curvas en el año 1999 que en realidad no es tal. De acuerdo al análisis que se hace en el Capítulo III, la caída del año 99 se

¹⁸ Filgueira C.H., *op. cit.* 1999. Kaztman R. y Filgueira F. *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*, Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, 2001.

¹⁹ Schwartzman S., *Trabalho Infantil no Brasil*, (OIT) Organización Internacional del Trabajo, Brasilia, 2001.

explica por la aplicación de la Circular 441 del CODICEN que exhortaba a los docentes a la flexibilización de los criterios de repetición. De no mediar la circular referida, es razonable asumir que las tendencias no habrían tenido la discontinuidad del año 1999²⁰.

GRÁFICO 3
Evolución de la repetición en 1º de escuela pública por zona



Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

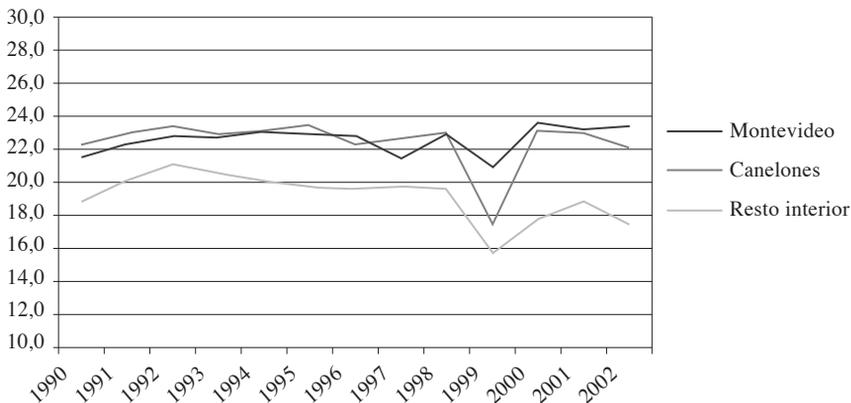
El hecho de que tanto las tendencias como los niveles del total del país mostrados en el gráfico se correspondan con la de los centros urbanos, responde a la débil representación de la población escolar rural en el total de la matrícula y la sostenida pérdida de peso relativo que ha tenido a lo largo del siglo pasado, asumiendo niveles cercanos al 30% en el año 1950 para culminar con algo menos del 7% cincuenta años después²¹. Adicionalmente, corresponde señalar las diferencias existentes entre unidades políticas (departamentos) agregadas en tres grandes categorías: Montevideo, el departamento de Canelones, y el resto del interior urbano.

²⁰ El estudio de la Circular 441 de 1999 se efectúa en un capítulo especial y no se incluye en este análisis de tendencias generales. Véase Capítulo III.

²¹ Dada esta preponderancia de la matrícula urbana sobre la rural y las características propias que adquiere la carrera educativa en un medio muy disperso y con escasos recursos, el análisis de la incidencia de la repetición en primer año de escuela sobre la equidad educativa se centrará en el ámbito urbano.

Esta distinción sencilla permite identificar otro rasgo del sistema. A la tendencia en los últimos años hacia la “urbanización” de la repetición, el Gráfico 4 permite agregar que la repetición se ha “metropolizado” en Montevideo, capital del país y su área de influencia (el departamento de Canelones).

GRÁFICO 4
Evolución de la tasa de repetición de primer grado en las escuelas urbanas públicas por región. Uruguay, años 1990-1992



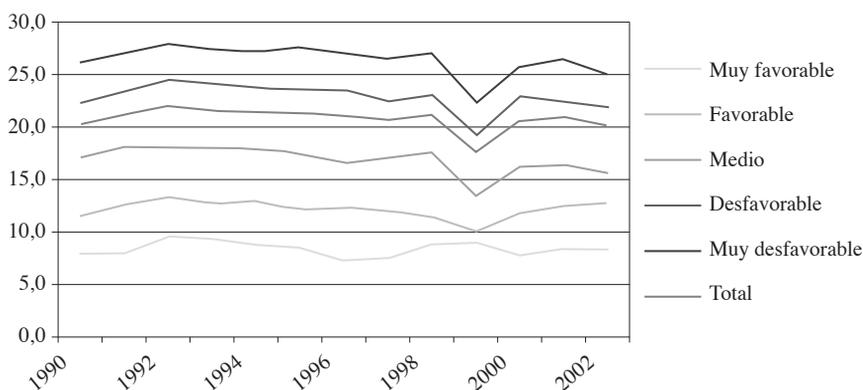
Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

2.4. Contexto socioeconómico de los establecimientos y modalidad de escuela

A lo largo de la década de los 90 y hasta el año 2002 las desigualdades provocadas por las diferencias sociales de los establecimientos se mantuvieron relativamente estables. Bajo condiciones muy desfavorables las tasas promedio de repetición se mantuvieron por encima del 25% mientras que en los contextos más favorables nunca superaron el 10%. Si bien las distancias entre niveles socioeconómicos fueron prácticamente las mismas al final que al principio del período considerado, existe, sin embargo, una ligera reducción de la inequidad si se comparan las tasas en el año 1992 con las del 2002. Tal reducción podría ser atribuida al

avance de la educación preescolar y no a los efectos de la aplicación de la Circular, aunque la tendencia al acercamiento de las tasas entre contextos desfavorables y favorables ya se manifestaba antes de 1999 cuando la expansión importante del preescolar todavía no se había registrado (Ver Gráfico 5).

GRÁFICO 5
Tasa de repetición según característica socioeconómica del establecimiento



Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

Una evidencia adicional se encuentra cuando se desagrega la pauta general según los criterios regionales antes mencionados (Cuadro 2). La tendencia general indica que si bien existió un ligero descenso de la tasa de repetición, el mismo se debió principalmente al comportamiento de los contextos socioeconómicos medios y desfavorables en el interior urbano. En Montevideo, en cambio, la inequidad de la repetición creció ligeramente más en los contextos desfavorecidos. Mientras en 1990 las diferencias en los contextos “muy desfavorables” entre Montevideo e interior variaban entre 32,0 y 24,1, en el año 2002 se distancian, con valores de 33,4 y 21,8. Algo similar ocurre con el comportamiento de la categoría “desfavorable” y con la pauta general de Canelones, por lo cual es posible concluir que en el área metropolitana la repetición se volvió un factor contribuyente a la mayor inequidad del sistema.

CUADRO 2
Evolución de la repetición en 1º de escuela pública (urbana) según
contexto y región

		1990	1995	1998	1999	2000	2001	2002
Muy favorable	Montevideo	7,4	7,6	8,1	8,4	7,3	8,5	8,1
	Canelones	10,1	10,8	12,2	6,2	11,1	9,1	11,2
	Resto interior	9,2	10,4	10,2	11,0	8,3	8,0	8,5
	Total	7,9	8,4	8,8	8,9	7,8	8,4	8,4
Favorable	Montevideo	13,8	15,1	14,7	13,5	16,1	16,8	16,5
	Canelones	15,4	14,4	12,6	9,4	11,2	13,2	13,1
	Resto interior	7,9	8,9	8,0	7,5	8,2	8,6	9,4
	Total	11,5	12,2	11,4	10,1	11,8	12,5	12,8
Medio	Montevideo	19,3	19,4	19,8	15,9	19,6	18,6	18,0
	Canelones	18,0	18,5	19,1	14,5	16,4	17,3	16,5
	Resto interior	14,8	15,4	15,2	11,2	13,4	14,3	13,6
	Total	17,1	17,5	17,6	13,5	16,2	16,4	15,7
Desfavorable	Montevideo	26,8	29,2	26,9	25,2	28,7	27,2	27,7
	Canelones	23,8	23,8	25,7	17,0	25,6	23,8	24,5
	Resto interior	18,6	19,2	19,1	15,7	17,3	18,5	16,4
	Total	22,4	23,6	23,1	19,3	23,0	22,6	22,1
Muy desfavorable	Montevideo	32,0	32,7	32,8	29,1	32,1	31,9	33,4
	Canelones	27,2	30,6	28,2	23,3	30,6	30,0	27,1
	Resto interior	24,1	25,3	24,9	19,7	22,5	23,8	21,8
	Total	26,2	27,6	27,1	22,3	25,8	26,6	25,1

Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

El último aspecto que cabe considerar refiere a las diferentes modalidades de organización de la escuela pública. Además de la Escuela Urbana Común (UC), existen otras categorías de escuelas correspondientes a las de Habilitadas de Práctica (HP y PR, donde realizan la práctica docente las nuevas maestras), las Escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico (CSCC, donde por lo general se asignan incentivos económicos para favorecer la permanencia de los maestros más experimentados) y las de Tiempo Completo (TC).

Si bien los contextos por tipo de escuela no son estrictamente comparables, las tendencias en el período muestran que el abatimiento de la repetición corresponde principalmente a las escuelas de Tiempo Completo que se comportan de la misma forma tanto en los departamentos de Montevideo y Canelones como en el resto urbano. En esta categoría, y en particular en este último contexto, la tasa cae al final del período a más de la mitad. Las otras categorías de escuelas, según el contexto regional que se considere, incrementan ligeramente la tasa de repetición o la mantienen estable (Ver Cuadro 3).

Existen múltiples factores que deberían ser considerados para avanzar en forma confiable sobre las implicaciones de estos hallazgos desde el punto de vista de la política institucional tendiente a la creación de formatos alternativos a la escuela común. No es este el objetivo del presente trabajo. La información parece ser insuficiente para conocer con más detalle cuál opción vendría a ser la más adecuada para mejorar la calidad de la educación y abatir los índices de repetición. Sin embargo, las evidencias primarias indican que la extensión del horario escolar y la contención de los niños en un clima de mayor interacción con el maestro, así como otras medidas pedagógicas y organizacionales comprendidas en la experiencia de las escuelas de Tiempo Completo, parece ser una opción válida (aunque, naturalmente, costosa). Por otra parte, el esfuerzo dirigido a los sectores más deprivados a través de las escuelas de CSCC mediante el estímulo económico a los docentes y medidas de tipo asistencial, no parece tener un resultado positivo visible, por lo menos en lo que hace a la repetición.

CUADRO 3
Tasa promedio de repetición según categoría de escuela y conglomerado urbano

Categoría de escuela	1990 %	1995 %	1996 %	1997 %	1998 %	1999 %	2000 %	2001 %	2002 %
1. CSCC Montevideo	32,5	32,7	32,3	31,1	32,7	29,0	31,9	32,3	34,6
Canelones	28,1	31,4	31,6	29,2	31,4	21,2	33,0	30,8	31,1
Resto interior	25,6	26,5	28,1	29,6	28,1	22,4	27,2	28,0	26,5
Total	28,9	29,8	30,3	30,1	30,4	25,0	29,9	30,1	30,4

2. HP	Montevideo	7,4	9,5	9,9	10,9	9,7	8,3	5,3	8,9	8,0
	Canelones	12,9	22,6	21,9	31,2	30,9	28,7	29,5	24,6	23,4
	Resto interior	16,3	16,9	18,2	19,4	18,5	14,5	15,7	17,1	17,0
	Total	13,8	15,7	16,6	18,9	17,8	14,7	14,8	16,3	15,9
3. PR	Montevideo	9,9	10,7	10,1	10,1	10,4	9,1	8,7	11,1	10,4
	Canelones	13,9	13,3	13,3	13,7	15,9	7,9	12,5	12,7	10,9
	Resto interior	10,3	10,8	9,9	11,5	9,6	8,7	10,3	10,9	11,4
	Total	10,6	11,1	10,4	11,4	10,6	8,7	10,2	11,2	11,1
4. TC	Montevideo	28,6	32,7	31,9	26,2	32,0	24,5	29,9	22,1	17,3
	Canelones	19,1	22,7	24,7	24,9	22,5	17,6	23,0	21,0	16,7
	Resto interior	27,6	25,9	25,0	22,1	22,7	16,6	19,1	19,3	12,6
	Total	27,5	28,0	27,6	23,7	25,8	19,2	23,1	20,3	14,5
5. UC	Montevideo	20,0	21,2	20,9	19,7	20,7	19,3	22,2	21,9	22,1
	Canelones	22,5	23,0	21,5	22,1	22,0	17,2	22,1	22,4	21,3
	Resto interior	18,5	19,4	18,8	18,7	19,0	15,2	16,7	17,9	16,8
	Total	19,7	20,6	20,0	19,6	20,1	16,9	19,4	20,0	19,4

Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

3. ANATOMÍA DE UNA INNOVACIÓN: LA CIRCULAR 441 DE 1999

3.1. Introducción

La emisión de la Circular 441 no constituye una innovación aislada sino que forma parte de un conjunto de iniciativas adoptadas simultáneamente en el marco de un proyecto de reforma del sistema educativo. Con respecto a sus fundamentos, el informe de las autoridades educativas al Parlamento en el año 1999 señalaba²²:

“La repetición promedio en el primer año escolar superaba el 20% en 1998 (en los seis grados de Educación Común en 1997 los repetidores fueron 31.483, de los cuales los de 1° y 2° grado casi completaron la cifra

²² ANEP - CODICEN: “Balance... *op. cit.* 1999.

de 18.500, sobre una matrícula total de casi 295.000 alumnos). Cuando se realizó el diagnóstico de la CIDE y del Ministerio de Instrucción Pública “Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay”, la tasa era cercana al 30%. A partir del Plan “José Pedro Varela”, iniciado en 1965, la tasa se redujo, pero muy pronto se estabilizó en los guarismos actuales. Luego permaneció insensible al mejoramiento promedio de la educación de los adultos, a la extensión de los medios masivos de comunicación y a la progresiva urbanización de la sociedad uruguaya.

El fenómeno actual indica la presencia de una categoría social que por diversas razones se encuentra marginada en la sociedad. El país tuvo una situación similar con la población rural de los rancheríos; hoy estos han virtualmente desaparecido pero ahora hay un fenómeno urbano –con mayor peso en Montevideo– que acumula antiguos y nuevos problemas... Los rasgos de esta población de bajos resultados de aprendizajes son los siguientes: Necesidades Básicas Insatisfechas en los hogares, bajos niveles de ingresos, altos porcentajes de familias de jefatura femenina o de inestabilidad de presencia masculina como jefe de hogar, altos índices de hacinamiento, bajos niveles educativos maternos, escasa participación de la mujer en el mercado de trabajo, etc. Los niños faltan excesivamente a la escuela y en forma intermitente, con lo que no se dan las condiciones mínimas para la acumulación de aprendizajes, no tienen internalizados mecanismos de gratificación diferida ni de respuesta a los estímulos. Muchos de esos niños se originaron en embarazos precoces y han carecido del afecto que rodea a la maternidad deseada. Como resultado de todo lo anterior, no aprenden, fracasan y repiten....”

Algunas de las medidas aplicadas para paliar estos déficit pueden ser catalogadas como intervenciones indirectas en el sistema educativo, buscando apuntalar o revertir algunos de los procesos que operan en la base de las diferentes performances educativas de los niños, como ser el proceso de universalización de la educación inicial y la extensión del horario de clases a través del desarrollo de las Escuelas de Tiempo Completo. Unas y otras fueron concebidas con el objetivo de mejorar el desempeño de la escuela primaria como factor de integración a la sociedad, y como potenciador de las habilidades y destrezas en el proceso de aprendizaje de los niños.

Las disposiciones adoptadas con la emisión de la Circular 441 de 1999 son, sin embargo, de otra naturaleza: se procuró revertir el problema de

la repetición mediante la acción directa sobre el mecanismo de pasaje de grado. Para lograr ese objetivo se recurrió a medidas administrativas complementadas con propuestas pedagógicas de diverso tipo. En particular, un rasgo que caracteriza la Circular es que se basó en modificaciones radicales de la reglamentación vigente hasta ese momento.

Por varios motivos, la Circular constituye un proceso de innovación de sumo interés para examinar la cultura organizacional de la enseñanza primaria. En primer término, es la única medida adoptada que pretende incidir directamente sobre el problema planteado. En segundo lugar, al ser de carácter administrativo, permite visualizar el efecto que tuvo sobre un sistema educativo con una larga tradición y vigencia de la evaluación anual promoción/repetición, al tiempo que brinda la posibilidad de estudiar las reacciones y el acatamiento o no a la norma por parte del colectivo docente así como por parte de directores e inspectores. En tercer lugar, el hecho de haber sido aplicada con carácter general únicamente por un año, permite analizar los “efectos diferidos” que ha tenido la misma en los años posteriores a su aplicación²³.

3.2. La Circular 441

En el cuerpo de la Resolución N° 1 (Acta N° 392) del 17 de noviembre de 1999 del Consejo de Educación Primaria (CEP) se expresa el intento por mejorar los niveles del pasaje de grado en primero de escuela, procurando disminuir las tasas de repetición mediante la supresión de las inasistencias como causal de la misma, e instando a los maestros –y a todo el cuerpo docente involucrado– a decidir la repetición del alumno solo en casos extremos. Asimismo, sugiere a los maestros, directores e inspectores que los docentes “pasen de grado” junto con sus alumnos para realizar una evaluación conjunta de los dos primeros grados de la enseñanza obligatoria.

A continuación se transcribe un fragmento de la Circular 441:

“1°.- Deróganse en forma parcial los Artículos 1° y 2° de la Circular N° 657 del Consejo de Educación Primaria de fecha 5/12/90, en lo que res-

²³ Al respecto, cabe aclarar que si bien la normativa y los contenidos de la Circular continúan vigentes, el análisis de la información recogida confirma el hecho de que se aplicó básicamente en el año 1999.

pecta al porcentaje mínimo de asistencias para determinar la promoción de alumnos de primer año.

2°.- Habilitase a partir del presente año lectivo a los Maestros de primer año, en coordinación con las respectivas Direcciones Escolares a posponer hasta la finalización del segundo año escolar, la evaluación final de aprendizajes correspondientes al nivel. 3°.- Determinase la verificación de la repetición para alumnos de primer año, en casos excepcionales en los que los niveles de desempeño se vean severamente afectados por graves problemas de desajustes, deserción, carencias cognitivas especiales y/o trastornos orgánicos diagnosticados.

4°.- Recomiéndase a los señores Inspectores y Directores, que en aquellos casos en que se estime posible y conveniente, aconsejen a los Maestros que en el presente año lectivo tuvieron a su cargo primer año, que continúen con el mismo grupo en segundo año.

5°.- Encomiéndase a los Cuerpos Inspectivos brindar las orientaciones técnicas indispensables para que la experiencia señalada en el inciso anterior se desarrolle de tal modo que contemple tanto las necesidades de los alumnos más avanzados, como la continuidad del proceso de aprendizaje de los que requieren mayor tiempo de maduración, elaborar un diseño de evaluación de aprendizajes de carácter formativo para primero y segundo año y de carácter sumativo para la evaluación final de segundo año, etapa en la que se determinará la repetición de los alumnos que no hayan logrado desempeños mínimos satisfactorios.

6°.- Solicítase al Proyecto MECAEP –en concordancia con el diálogo mantenido con el Consejo Directivo Central– la preparación de cursos de capacitación para Inspectores, Directores y Maestros que atiendan primeros y segundos años en Escuelas donde los niveles educativos de las madres resulten muy bajos.

7°.- Cúrsese oficio al Proyecto MECAEP en los términos dispuestos en el numeral 6° y circúlese. Cumplido, pase a la INSPECCIÓN TÉCNICA, a sus efectos”²⁴.

²⁴ Consejo de Educación Primaria (CEP), Resolución N° 1 (Acta N°392). Noviembre, 1999.

Lejos de asumir un carácter compulsivo, la Circular plantea una serie de recomendaciones que intentan reorientar a todos los actores involucrados en la ejecución de las medidas que se proponen. Con excepción del primer artículo, en el que plantea la derogación del reglamento que establecía un límite de asistencia mínima de los alumnos para aprobar el grado, el resto de los artículos se presentan más como una sugerencia o un exhorto para los docentes involucrados.

Uno de los factores determinantes para la aplicación de esta norma es el rol que deberían cumplir los inspectores: en el artículo 5° se les encomienda elaborar un diseño de evaluación diferente al que se venía aplicando, además de asesorar al cuerpo docente en la instrumentación de un pasaje de grado automático. Adicionalmente, en el siguiente numeral, se hace referencia a la necesidad de capacitar a todos los actores educativos involucrados en la aplicación de la norma y, en particular, a los maestros que deberán hacerlo en escuelas donde concurre una población con bajo capital sociocultural.

Por último, importa tener en cuenta la forma y el cronograma de su implementación, en particular, la fecha en la que la misma fue aprobada y su puesta en práctica. En este sentido, la decisión adoptada por el Consejo fue conocida por el cuerpo docente en el mes de noviembre de 1999, próxima a la evaluación de fin de año. Este hecho, por lo menos, afectó tres aspectos fundamentales para su adecuada ejecución en ese año:

- En primer término, no dio tiempo suficiente para una correcta planificación y ejecución de los planes de capacitación mencionados en el punto anterior ni para la elaboración de las pautas solicitadas a los inspectores (elaboración de un diseño de evaluación de aprendizaje).
- En segundo lugar, el hecho de introducir cambios en la forma de evaluar sobre el fin del año lectivo obligó a maestros a revisar los parámetros por los cuales venían evaluando a lo largo de todo el año, dificultando por lo tanto el proceso de apropiación por parte del colectivo docente de las modificaciones introducidas por la nueva reglamentación.
- En tercer lugar, y probablemente más importante que las razones anteriores, todo indica que la mayor dificultad provino del carácter inespereado de la resolución sin que el tema figurara en la agenda de medidas

de la reforma educativa y que tampoco fuera sometido previamente a una campaña de información, reflexión y debate al interior del cuerpo docente.

Naturalmente, las consecuencias de la implementación de la circular no se agota en estos aspectos. Por lo menos, hay otros dos elementos que deben tenerse en cuenta. El primero, que la circular constituye una de las últimas medidas de la gestión del Prof. Rama al frente de la Administración Nacional de Educación Pública. Por más que la normativa del año 1999 sigue vigente, todo parece indicar que la misma no continuó siendo aplicada. El período de fuerte compromiso de la autoridad educativa con la circular fue corto y no tuvo continuidad a partir del año 2000 a lo largo de la siguiente administración. El segundo aspecto se refiere a las reacciones de los docentes a las medidas de flexibilización de la repetición. Las mismas deben ubicarse en un contexto más general de cuestionamiento a la gestión de la autoridad educativa por parte de un sector importante de docentes.

3.3. La visión de los inspectores

Como resultado de las entrevistas realizadas a un grupo de inspectores que oficiaron como informantes calificados, es posible responder a las hipótesis avanzadas en el punto precedente. En general, la visión de los inspectores es relativamente unánime con respecto a los siguientes aspectos:

a) Procedimiento

El proceso de elaboración y el momento en que se hace pública la decisión de emprender una experiencia de este tipo es evaluado como inconveniente por los inspectores. Se manifiesta, además, que la mayoría de los docentes tuvieron conocimiento de la Circular por vía de los medios de comunicación con anterioridad a que los inspectores establecieran los procedimientos de información necesarios, caracterizando al procedimiento de difusión como sorpresivo y no institucional.

b) Actividades del cuerpo inspectivo

Los inspectores entrevistados coincidieron en señalar que no fue posible elaborar un *diseño de evaluación de aprendizajes* de carácter formati-

vo para primero y segundo año y de carácter sumativo para la evaluación final de segundo año. Se menciona igualmente que los *cursos de capacitación* previstos para maestros, directores e inspectores de establecimientos con carencias críticas tampoco fueron realizados, dejando acotada la función de información y asesoramiento que les fuera encomendada a los procedimientos tradicionales mediante la realización de visitas y reuniones, más o menos reiteradas, con maestros y directores en los locales escolares. No fue posible conocer, a partir de las entrevistas, las razones por las cuales la elaboración de las pautas y los cursos no se hicieron concomitantemente o con posterioridad a la primer evaluación anual bajo el exhorto de la Circular.

c) Uniformidad de criterios y procedimientos

Todos los inspectores entrevistados coincidieron en señalar que la reacción del cuerpo de inspectores a la Circular no fue uniforme. Por lo menos en dos aspectos importantes; uno, relativo a la sustancia de la propuesta; el otro, referido a la forma como fue implementada por cada uno. En las entrevistas realizadas algunos inspectores manifestaron su franco desacuerdo pedagógico con la Circular manifestando su rechazo a medidas que son calificadas por algunos como falsas soluciones de tipo “barrer la basura debajo de la alfombra” o que persiguen espuriamente mejorar en apariencia los índices de repetición para “capitalizar éxitos que no son tales”. A pesar de estas diferentes perspectivas, la totalidad del cuerpo inspectivo regional siguió las instrucciones de la Circular al punto que en casi todas las inspecciones del país la tasa de repetición cayó en 1999.

A su vez, parece existir una idea compartida acerca que el compromiso de los inspectores fue menor en Montevideo que en el interior del país, lo que podría explicar las diferencias del impacto de la Circular entre ambos contextos. Esto podría inscribirse en una mayor predisposición de los maestros y directores a seguir los lineamientos del cuerpo inspectivo, la que según los inspectores es relativamente mayor en el interior que en Montevideo. Entre las entrevistas realizadas y complementadas con los grupos focales, se dieron ejemplos de inspectores que intervinieron de forma más directa en la aplicación de la norma, “obligando” a los maestros a promover ciertos alumnos y librando actas conjuntamente con el director del establecimiento indicando la lista de “promovidos”, cuando reglamen-

tariamente corresponde solo al maestro la decisión de la promoción/repetición del alumno.

d) *La Circular ¿fue una innovación?*

Aunque no con el mismo carácter consensual de los otros puntos, también algunos inspectores manifestaron su convicción acerca de la inutilidad de la decisión adoptada en la medida en que consideraban que, en la práctica, la flexibilización de la repetición ya se venía efectuando informalmente por parte de muchos docentes. El argumento fue esgrimido indistintamente para restar legitimidad a la medida o para explicar la reacción adversa de los maestros a la Circular. Otros inspectores, en tanto, reconocieron diferencias entre la práctica informal y la Circular y negaron que las mismas hayan sido sustitutos funcionales de una misma cosa.

e) *Conocimiento de resultados*

Por último, los inspectores entrevistados tienen una imagen poco precisa de los resultados agregados que se obtuvieron con la aplicación de la circular, más allá de su experiencia directa sobre los establecimientos bajo su responsabilidad. Tampoco el punto parece haber sido una preocupación central de su tarea posterior ni se habían preguntado sobre la estructura del abatimiento de la repetición en diferentes establecimientos y regiones del país, más allá de su experiencia inmediata, o sobre el seguimiento de lo que ocurrió en los años siguientes, tanto en el 1^{er} grado como en el 2^o.

Más allá del carácter subjetivo de estas afirmaciones, las entrevistas contribuyeron a confirmar algunas de las hipótesis manejadas inicialmente en el trabajo a la vez que fueron indicativas del clima institucional en el que se implementó la Circular. Por lo pronto, una parte importante de las personas claves del sistema a las que se les encomendaba la función de implementar la Circular no estaban plenamente convencidas de las virtudes de la Circular, estaban en contra de sus fundamentos o la rechazaban. Por otra parte no existió una estrategia única de acción, quedando virtualmente librada a la iniciativa individual de los inspectores, en el marco de una pauta de evaluación que a la postre nunca fue elaborada, y por el proyecto de un curso de capacitación que tampoco se realizó.

3.4. Tendencia de la tasa de repetición en primer grado: impacto de la Circular

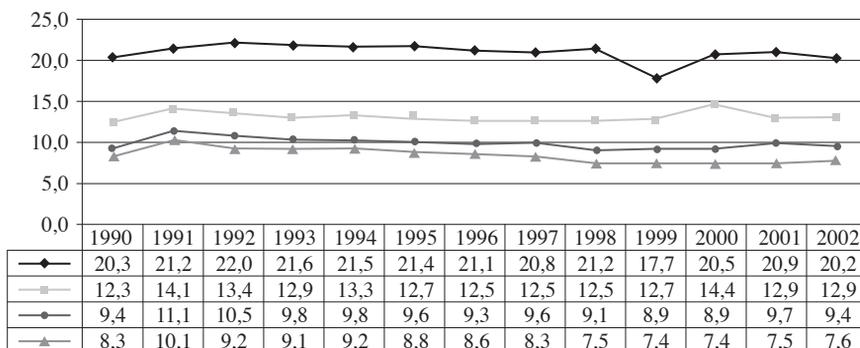
Sobre el grado de implementación e impacto que tuvo la mencionada Circular en los niveles de repetición de primer grado, la información que sigue a continuación se presentará tomando tres unidades de análisis distintas y complementarias²⁵: en forma global para todo el sistema para el período 1990-2002; en forma desagregada a nivel de inspecciones; y finalmente a nivel de los propios establecimientos educativos.

A nivel global el Gráfico 6 muestra el impacto de la Circular en su primer año de aplicación donde la tasa de repetición pasó del 21,2% en 1998 al 17,7% en 1999 en el total de las escuelas urbanas del país. Su aplicación impuso un quiebre de la tendencia que se observó durante los nueve años anteriores. Sin embargo, en el año 2000 el nivel de repetición en primer grado prácticamente retorna a los valores encontrados en el período 90-98, al tiempo que se incrementan los niveles de repetición en el segundo grado de primaria. Este hecho demuestra, por un lado, el escaso efecto que tuvo la Circular en el año 2000, y por otro, el impacto diferido que tuvo el abatimiento del año 1999 sobre los niveles de repetición en segundo año en 2000, la que se eleva del 12,7% al 14,4%. Adicionalmente, el mismo gráfico permite observar que este efecto también se produce en tercero en 2001, desapareciendo casi en cuarto grado en 2002.

No obstante el incremento de las tasas de repetición en los años subsiguientes no habría alcanzado a compensar en términos cuantitativos el descenso de 1999 en primero. Dado que la matrícula de primer grado es de 54.000 alumnos y que la de segundo es de 48.200, una reducción del 17% sobre la primera magnitud es superior a un incremento del 13% sobre la segunda. Dicho en otros términos, este hecho ha permitido que

²⁵ Parte de la información que se discute en el presente punto no será reiterada ya fue adelantada en el Capítulo anterior cuando se examinaron las tendencias generales. En el análisis que sigue a continuación el interés está centrado en las evidencias derivadas de la aplicación de la Circular en el año 1999.

GRÁFICO 6
Evolución de la repetición en 1º, 2º, 3º y 4º grado en las escuelas públicas urbanas. Uruguay, 1990 - 2002



Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

un contingente importante de niños que antes repetían en primer grado haya podido alcanzar en tres años escolares el tercer grado, postergando de esta manera su primera experiencia de repetición en el ciclo escolar (Cuadro 4).

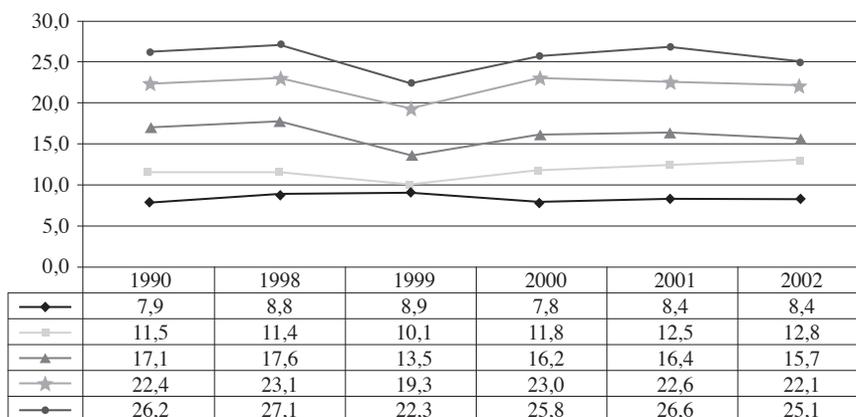
Otro elemento que surge del análisis del Cuadro 4, es precisamente el carácter progresivo que tuvo la medida. Al comparar las tasas de variación de las escuelas del contexto “Muy Desfavorable” con el total del país urbano, se observa que si bien existe la misma reducción en el año 1999 en primer grado, el porcentaje de recuperación en segundo es algo menor en el 2000. Esta configuración es aún más clara en las escuelas pertenecientes al contexto “Desfavorable” que ven reducir sus tasas en un 16% e incrementan las de segundo solamente en un 8%. Asimismo, y de acuerdo al Gráfico 7, los contextos donde el impacto de la Circular ha sido relativamente mayor son aquellos correspondientes a los sectores más deprivados. Si bien es cierto que el margen para reducir las tasas de repetición es mayor cuanto mayor es el nivel de la misma (efecto umbral), el hecho de que la mayor reducción se sitúe en las escuelas de peor configuración socioeconómica expresa a las claras el carácter progresivo de la medida en correspondencia con los objetivos expresos de la Circular.

CUADRO 4
Variación de la tasa de repetición por grado según contexto sociocultural

Total Urbano				
	1999	2000	2001	2002
1º	-17%	16%	2%	-4%
2º	2%	13%	-11%	0%
3º	-2%	0%	9%	-3
4º	-2%	0%	1%	1%
Contexto Muy Desfavorable				
1º	-17%	15%	3%	-5%
2º	-2%	12%	-11%	2%
3º	2%	-2%	7%	-2%
4º	-4%	-7%	3%	1%
Contexto Desfavorable				
1º	-16%	19%	-2%	-2%
2º	7%	8%	-8%	-2%
3º	0%	1%	8%	-7%
4º	-2%	9%	2%	-3%

Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

GRÁFICO 7
Evolución de la repetición en 1º según contexto sociocultural de la escuela



Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

La caída de la repetición en el año 1999, cuando se adopta como unidad de análisis los establecimientos, es sin duda otro de los logros de la innovación. La proporción de escuelas con tasas de repetición bajas –entre el 0% y el 10%– se incrementa en más de 10 puntos porcentuales al pasar de un 30% al principio de los años 90 al 47% en 1999 a consecuencia de un número importante de escuelas donde en ese año la repetición en primero deja de existir. Significativamente, la proporción de escuelas con 40% y más de repetición en primer grado pasa del 16% en 1998, al 8% en 1999.

CUADRO 5
Distribución de escuelas públicas por año según tramos de la tasa de repetición en 1^{er} grado

AÑO	0%	1% a 9%	10% a 19%	20% a 29%	30% a 39%	40% a 49%	50% y más	TOTAL
1990	26	6	18	19	12	4	13	100
1998	27	6	19	21	12	5	11	100
1999	38	9	20	16	9	2	6	100
2000	31	8	18	19	11	4	9	100
2001	30	7	20	20	11	4	9	100
2002	33	8	20	20	10	2	7	100
TOTAL	29	6	18	20	12	4	11	100

Fuente: Elaboración propia en base a información de Estadísticas Educativas.

Aunque en los dos años siguientes se registra cierta recuperación de la estructura de desigualdad anterior a 1999, persiste un cambio importante en la distribución de las escuelas de acuerdo a su tasa de repetición en primero que se traduce en una mayor proporción de escuelas con bajas tasas de repetición, y una menor proporción de aquellas donde la misma superaba el 50%. Naturalmente, la magnitud real de estos cambios atribuidos a los efectos de la Circular no es exactamente la encontrada, por cuanto durante el período también se transformaron escuelas comunes a la categoría de “escuelas de tiempo completo” y se expandió la educación preescolar.

En resumen, el análisis efectuado en este Capítulo sugiere que si bien la aplicación de la Circular no colmó las expectativas generadas inicialmente, igual esta mostró su carácter progresivo. A su vez, no se han encontrado evidencias que den cuenta de un trabajo previo a la aprobación y aplicación de la Circular por parte de las inspecciones, a consecuencia de un cronograma excesivamente forzado de implementación de la reforma así como también el no cumplimiento de otras actividades previstas para llevar a cabo la misma. Dado el papel central que se atribuía al cuerpo inspectivo, la aplicación de la Circular se vio resentida porque no todos los inspectores compartieron los términos de la misma cuestionando sus fundamentos prácticos y pedagógicos. Así, el desempeño de las inspecciones departamentales fue extremadamente heterogéneo y parece haber seguido la pauta tradicional de la educación primaria dada por una elevada discrecionalidad de los inspectores.

No obstante, la experiencia iniciada con la Circular 441 fue una experiencia valiosa desde muchos puntos de vista. Demostró que es posible abatir la repetición por la vía de la flexibilización de los criterios de repetición/promoción en primer grado; puso en evidencia que sus efectos fueron favorables en disminuir la inequidad del sistema y, en definitiva, con su implementación quedó instalado institucionalmente (y en el debate) un instrumento más para el combate a la repetición.

4. EFECTOS DE LA REPETICIÓN SOBRE LA TRAYECTORIA ESCOLAR

En el capítulo introductorio se formuló la pregunta acerca de las razones que explican por qué la repetición es negativa. En este capítulo se incluye un análisis empírico de los efectos de la repetición en primer grado de primaria sobre distintos grupos de individuos y sobre diferentes manifestaciones de la trayectoria escolar. En particular, se examinarán las consecuencias probables de la repetición en primero sobre el rendimiento escolar, la reiteración de la repetición en los grados siguientes y la deserción, bajo una perspectiva de corto, mediano y largo plazo.

Para ello, se propone una matriz de análisis de los efectos de la repetición como la que se presenta en la Tabla 1, la que recoge los impactos propuestos de la repetición sobre distintas dimensiones objetivas y subjetivas, internas y externas al sistema.

TABLA 1
Efectos de la repetición en el desempeño de los individuos
Efecto sobre...

Plazo	Pruebas de aprendizaje	Reiteración de la repetición	Deserción escolar	Actitudes hacia el sistema educativo	Ideología educativa	Asunción de roles adultos
Corto	X	X	X	X	X	
Mediano	X	X	X	X	X	X
Largo	X	X	X			

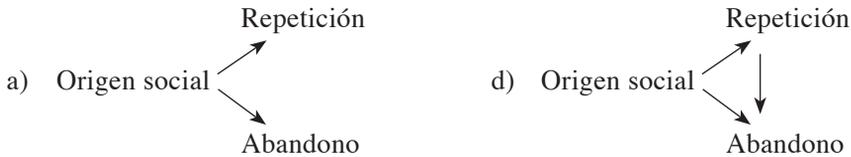
Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, se espera que tanto la trayectoria educativa como las actitudes hacia la educación de los jóvenes que han tenido experiencias de repetición sean más desfavorables que las de sus pares que no repitieron. No obstante, hasta qué momento la historia de repetición afecta al estudiante en el transcurso posterior de su carrera es una pregunta que no tiene respuestas fáciles. La literatura proveniente de la sociología de la edad, sugiere que ciertos eventos que ocurren en las etapas iniciales de la vida pueden ser determinantes de la trayectoria futura del individuo en su vida adulta y aún más adelante²⁶. Pero si es así, el análisis de las trayectorias de los jóvenes debería confirmar o por lo menos demostrar la plausibilidad de estas aseveraciones.

Por otra parte, la aceptación generalizada de la idea que la repetición en el primer grado escolar afecta posteriormente en forma negativa el rendimiento escolar del estudiante o induce reiteradas repeticiones, no está exenta de problemas. Si los repetidores aprenden menos, tienen mayores dificultades para avanzar en su trayectoria escolar, o desertan antes, no es tan claro que efectivamente sea la repetición el factor causal de tales comportamientos, o estos se encuentren asociados con otras variables, como

²⁶ White Riley M., Foner A., y Waring W., "Sociology of Age" en Smelser N. (Ed) **Handbook of Sociology**, Sage Pub. 1988.

ser el origen social del individuo. La pregunta entonces es si el efecto de la repetición existe efectivamente o si se produce estadísticamente, bajo la acción espuria del “origen social”. Sabemos que las relaciones tripartitas entre estas tres variables pueden expresarse como:



El test empírico estratégico resulta de evaluar si la relación entre repetición y abandono es nula, o tiende a serlo cuando se le controla por el origen social. Si es así, la repetición no agregaría ninguna varianza adicional al abandono temprano por lo cual este sería consecuencia puramente del origen social. En caso contrario ambas variables –origen social y repetición– serían sus determinantes. En este caso entonces se abriría paso a la estimación de la contribución respectiva de cada variable.

Naturalmente, existen limitantes derivadas del tipo de relaciones que se pueden estudiar –básicamente correlacionales– a partir del tipo de base de datos con los que se cuenta, los que responden a un diseño general de tipo *cross-sectional*. La ausencia de un sistema integrado de información por alumno, así como la no aplicación en general de investigaciones basadas en muestras de panel impide la aplicación de tests que permitan determinar con mayor precisión relaciones causales o de anticipación entre ellas. La insuficiencia en la batería de preguntas aplicadas a los aspectos educativos en las encuestas de hogares, así como la decisión de no indagar ingresos en las encuestas a familias que se aplican en el propio sistema educativo, se transforman en alguna de las limitantes a tener en cuenta al momento de la aplicación de los instrumentos.

4.1. Resultados en pruebas de aprendizajes, repetición y origen social

Uno de los argumentos esgrimidos en defensa de la repetición es la capacidad de dicho instrumento de permitir a los niños más tiempo de

contacto con los instrumentos y contenidos de un curso para alcanzar así el desarrollo adecuado de sus capacidades. Aceptada esta hipótesis, se debería esperar en una “versión fuerte” de la misma, que no existieran diferencias entre repetidores y no repetidores en las pruebas de aprendizajes una vez que la repetición estaría dando la chance a aquellos de “ponerse en línea” respecto a sus compañeros. Una “versión débil” de estas ventajas situaría la comparación no en sus pares sino en el propio repetidor, constatándose una evolución positiva en sus capacidades una vez repetido el curso. Respecto de esta última versión, las bases de datos disponibles no permiten ponerla a prueba, debido a que por las características técnicas de las investigaciones no se han llevado a cabo estudios de panel en los tramos etarios de interés. En lo que respecta a la versión fuerte, la evidencia aportada en este capítulo permite poner en duda sus aspectos más medulares.

a) Los efectos de mediano y largo plazo de la repetición sobre los resultados en pruebas de aprendizaje

En el marco de los estudios de aprendizaje realizados en primaria en los últimos años se inscribe el relevamiento en jardinera, primero y segundo año llevado a cabo en el año 2001. A partir de sus resultados en pruebas de aprendizajes es posible mostrar dos hechos (Ver Gráficos 8 y 9 para primero y segundo año):

- Cuanto más bajo es el origen social de los niños, peores resultados se obtienen en las pruebas de aprendizajes (la proporción de estudiantes con suficiencia total y parcial se incrementa al pasar de niños de origen social bajo a alto, donde no solo no existen repetidores, sino tampoco niños con resultados insuficientes);
- Dado el origen social, los niños que repiten obtienen en las pruebas peores resultados que los que no repiten.

A partir de la información emanada del citado estudio se ha ajustado un modelo de regresión logística donde se estudia la probabilidad de pertenecer a la mitad inferior de la distribución de resultados en cada grado –es decir, obtener un puntaje menor a la mediana de dicha distribución– de acuerdo a una serie de factores mayormente extraescolares que fueron incluidos en las encuestas realizadas a las familias de los

estudiantes que realizaron las pruebas (Ver Cuadro 1 del Anexo Estadístico).

El modelo ajustado permite destacar los siguientes aspectos:

- La influencia de los indicadores de origen social –educación materna y nivel socioeconómico– en la probabilidad analizada: a menor origen social, mayor es la probabilidad de que el niño obtenga puntajes inferiores al mediano;
- El peso de otros factores asociados al origen social bajo, como ser la maternidad temprana en la madre del niño o un número grande de hijos como factores asociados a un peor rendimiento relativo en las pruebas;
- La importancia de algunos acontecimientos de la vida familiar, como la separación de los padres durante el período anterior a la prueba, el que afecta negativamente los resultados de los niños;
- Las expectativas familiares elevadas en cuanto a los logros educativos de los niños actúan como elemento de protección, asociándose a resultados positivos en la pruebas;
- La concurrencia a escuelas de tiempo completo actúan en favor de los estudiantes, incrementando, *ceteris paribus*, sus chances de obtener mejores resultados en estas pruebas.

Existe a su vez una serie de variables que si bien no alcanzan los niveles de significación exigidos presentan los efectos esperados, es decir, como factores que potencian o disminuyen la probabilidad de alcanzar un resultado satisfactorio. Entre las primeras puede señalarse la asistencia a un preescolar desde los tres años de edad, o que el niño viva con sus padres biológicos la repetición; entre las últimas el no haber cursado preescolar, la asistencia a un establecimiento escolar en Montevideo o su zona metropolitana.

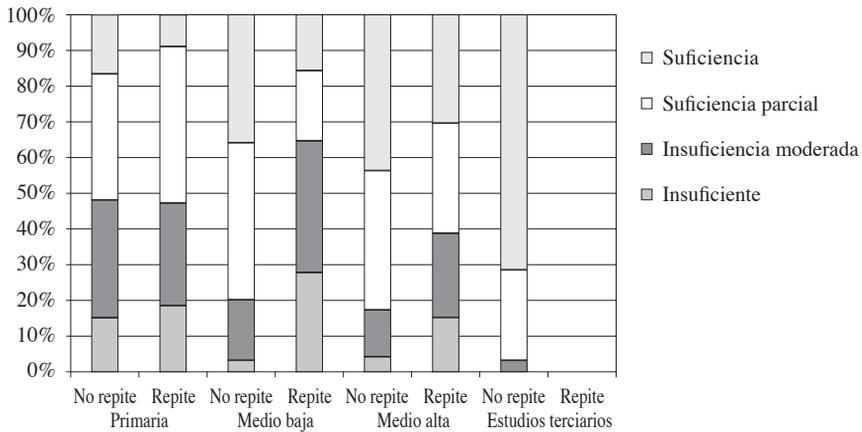
No deja de llamar la atención, sin embargo, la ausencia del factor repetición como determinante en el modelo. De acuerdo a los dos gráficos y al coeficiente Exp(B), no cabe duda que la repetición disminuye el rendi-

miento en las pruebas, pero el modelo indica que este resultado no es significativo. Esto estaría indicando en términos sustantivos que la repetición (por lo menos a corto plazo) permite aprender lo no aprendido, que iguala a los niños con desempeños diferentes y, en definitiva, que la reiteración de “más de lo mismo” rinde sus frutos.

Ciertamente, esta conclusión no es irrelevante cuando se diagnostican los “males de la repetición” como procedimiento institucional de evaluación. A su vez, si esto fuera así, parece necesario revisar la “caja negra de la repetición” dado que, probablemente, la deserción temprana u otras manifestaciones negativas de la repetición (frustración, intolerancia al fracaso, estigmatización, etc.) se manifiesten con mayor propiedad en la extraedad producida como resultado de la reiteración de repeticiones o abandonos parciales.

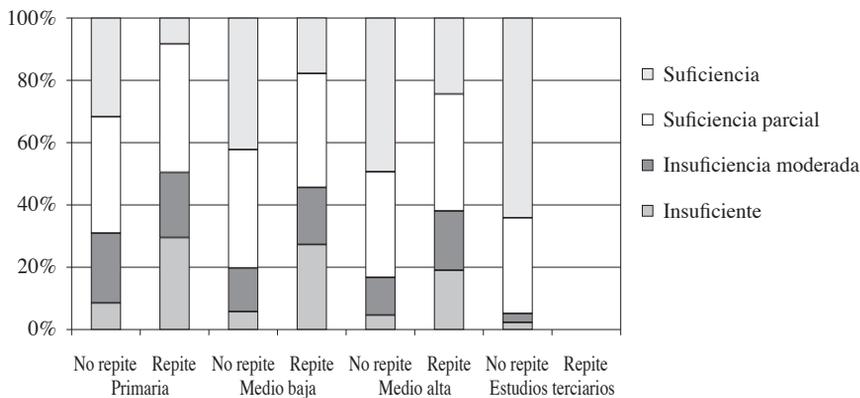
GRÁFICO 8

Suficiencia total por tramos en pruebas de aprendizajes (matemática y lengua) en primer año de escuela primaria por origen social (educación de la madre) y repetición en primer año



Fuente: Elaboración propia en base al análisis de resultados de pruebas de aprendizajes en jardinera, primero y segundo grado, año 2001.

GRÁFICO 9
Suficiencia total por tramos en pruebas de aprendizajes (matemática y lengua) en segundo año de escuela primaria por origen social (educación de la madre y repetición en primer año)



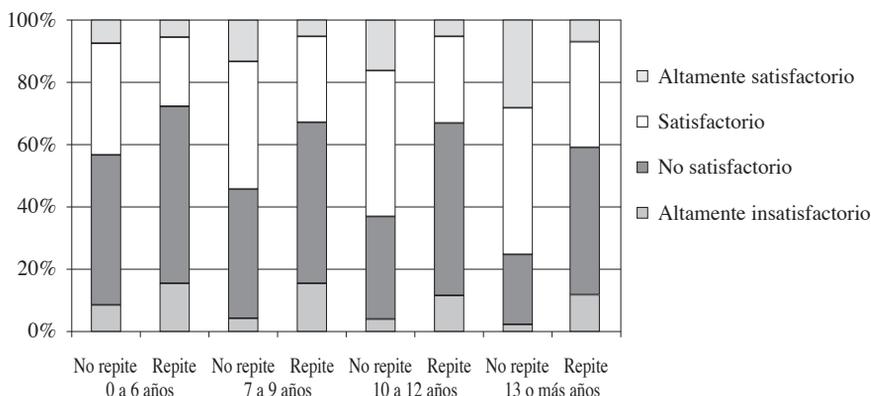
Fuente: Elaboración propia en base al análisis de resultados de pruebas de aprendizajes en jardínera, primero y segundo grado, año 2001.

b) Los efectos de mediano y largo plazo de la repetición sobre los resultados en pruebas de aprendizaje

A partir de los resultados de las pruebas llevadas a cabo en distintas instancias se confirma nuevamente la asociación de factores como la repetición y el origen social con aprendizajes poco satisfactorios. Así por ejemplo en las pruebas realizadas en sexto año de primaria en 2001 para matemática se encuentran los resultados ya señalados para las evaluaciones de 1^{er} y 2^o año (Ver Gráfico 10).

La influencia de la repetición se manifiesta también a mediano y largo plazo. Si bien a partir de los resultados del Censo de Aprendizajes de Tercer Año del Ciclo Básico de Enseñanza Media realizado en 1999, no es posible realizar una estimación directa de los efectos de la repetición en primaria, es posible una aproximación al mismo a través de la extraedad de los estudiantes.

GRÁFICO 10
Suficiencia total por tramos en pruebas de aprendizajes (matemática) en sexto año de escuela primaria por origen social (educación de la madre y repetición en primaria)



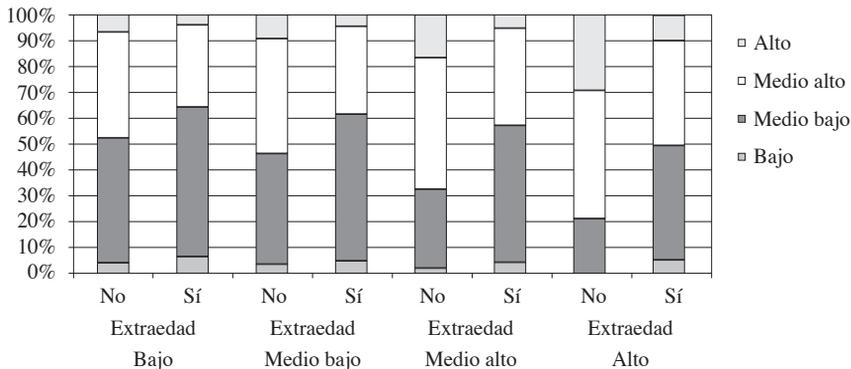
Fuente: Elaboración propia a partir del relevamiento en sexto año llevado a cabo en el año 2001.

En el Gráfico 11 se presentan los resultados de las pruebas de aprendizajes en matemática. De acuerdo a los mismos existe, sistemáticamente, una mayor proporción de estudiantes con extraedad entre los tramos de menores puntajes en la prueba según el origen social. Así, entre los estudiantes de origen social bajo el 65% de ellos con extraedad alcanzan resultados insuficientes en la prueba de matemática, frente al 52% que se observa entre quienes no presentan extraedad. Un efecto semejante se comprueba en estudiantes de origen social alto, en cuyo caso no alcanzan la suficiencia el 49% de quienes presentan extraedad y el 21% de quienes no la presentan.

En definitiva, los resultados de las pruebas de aprendizaje aun en estudiantes de tercer año de ciclo básico de enseñanza media permiten sostener una correlación entre fenómenos relacionados directamente con la repetición –como lo es la extraedad– y menores resultados en pruebas de aprendizajes. Esta correlación no reconoce orígenes sociales –es decir, que se sostiene con independencia del mismo– aunque con un efecto claramente inequitativo, pues como se señalara anteriormente, los jóvenes

de hogares menos favorecidos no suelen llegar siquiera a este grado de la educación media, contrariamente a lo que sucede en jóvenes de origen social más elevado.

GRÁFICO 11
Resultados en la prueba de matemática por origen social y extraedad.
Total del país, 1999



Fuente: Elaboración propia a partir del Censo de Aprendizajes de Tercer Año del Ciclo Básico (1999).

4.2. El efecto de la repetición en la trayectoria educativa

a) *La repetición de la repetición*

Distintas fuentes de información convergen en señalar la mayor extensión de la repetición sucesiva –y por ende el desplazamiento de la estructura etaria hacia edades mayores– cuanto menor es el origen social del estudiante. Así se observa que la experiencia de repetición al inicio de la enseñanza primaria (en 1^{er} y 2^o grado) incrementa la probabilidad de volver una segunda vez o más durante el ciclo, aun cuando se controle el efecto del origen social (Cuadro 6). Los repetidores, cualquiera sea el nivel sociocultural considerado, tienen una probabilidad de repetir dos o más veces que es superior al 40%; en los no repetidores las proporciones varían entre 15% y 12%, respectivamente, según su origen social.

CUADRO 6
Reiteración de la repetición en primaria según nivel educativo de la madre

<i>Educación materna</i>	Repetición en 1° y 2°	Cantidad de veces que repite		
		Una vez %	Dos o más %	Total %
Primaria	No repite	85	15	100
	Repite	55	45	100
Secundaria y más	No repite	88	12	100
	Repite	57	43	100

Fuente: Elaboración propia a partir del Módulo de Educación de la Encuesta Continua de Hogares del INE.

Analizando la repetición encadenada, se observa que la repetición en primaria puede ser un buen predictor de la repetición en ciclo básico de la enseñanza media. Si se observa el Cuadro 7 se constata una mayor incidencia de la repetición en ciclo básico entre los jóvenes que ya repitieron primaria, situación que se reitera en los estudiantes que provienen de diferentes orígenes sociales. Así la proporción de repetidores en ciclo básico es un 30% mayor aproximadamente entre quienes repiten primaria en clase baja que entre quienes no lo hacen, y se eleva luego sucesivamente en los estratos de nivel socioeconómico superior.

Por lo pronto, si bien la re-repetición se extiende a los jóvenes de distintos orígenes sociales, parece alcanzar su máxima incidencia en clase alta cuando sería de esperar lo contrario. Para comprender este resultado es necesario referirse al Cuadro 8 donde se presenta el impacto del abandono escolar en relación con la repetición en primaria y el origen social del joven. Así se observa que la tasa de abandono es siempre mayor en quienes han repetido. Es claro por lo tanto que el origen de las variaciones entre niveles socioculturales está influido por el efecto selectivo del abandono que afecta diferencialmente las cohortes: cuanto más bajo el nivel social, más probabilidad de abandonar.

CUADRO 7
Jóvenes de 12 a 19 años por origen social y repetición en primaria según
repetición en ciclo básico de enseñanza media.
Total del país urbano, 2001

Educación de la madre	Repite en primaria	Repite en ciclo básico		Total	Jóvenes de 12 a 19 años
		No	Sí		
Baja	No repite	71	29	100	55735
	Repite	63	37	100	21538
Media baja	No repite	79	21	100	62533
	Repite	68	32	100	12189
Media alta	No repite	86	14	100	41876
	Repite	71	29	100	5251
Alta	No repite	97	3	100	30435
	Repite	52	48	100	1617 (*)

Fuente: Elaboración propia en base al Módulo de Educación de la Encuesta de Hogares del INE.
 *Por su escasa significación se desaconseja toda inferencia a partir de la desagregación porcentual.

CUADRO 8
Porcentaje de jóvenes de 12 a 19 años que abandonan los estudios por
origen social y repetición en primaria. Total del país urbano, 2001

Educación de la madre	Repetición en primaria	Abandona estudios		Total
		No	Sí	
Baja	No repite	88	12	100
	Repite	75	25	100
Media baja	No repite	96	4	100
	Repite	91	9	100
Media alta	No repite	96	4	100
	Repite	95	5	100
Alta	No repite	100	0	100
	Repite	85	15 (*)	100

Fuente: Elaboración propia en base al Módulo de Educación de la Encuesta de Hogares del INE.
 *Por su escasa significación se desaconseja toda inferencia a partir de la desagregación porcentual.

b) Trayectoria educativa: Regresiones de Cox

La trayectoria educativa puede ser examinada a partir de un análisis de regresión de Cox. Esta metodología basada en ecuaciones de supervivencia permite estimar la probabilidad de que un individuo avance un año más en su trayectoria educativa, dado el nivel alcanzado en un momento inmediatamente anterior. Si la función de Cox se desagrega en los estudiantes que tuvieron experiencia de repetición en la enseñanza primaria y los que no la tuvieron, es posible conocer por lo tanto los efectos de la repetición sobre dichas probabilidades (Ver Gráfico 12 para el total de jóvenes de 12 a 29 años por repetición, y los subsiguientes desagregados por origen social).

Básicamente, esta fue la estrategia seguida en la construcción de las funciones de Cox en un estudio llevado a cabo en el programa MEMFOD de la ANEP²⁷. Sin perjuicio de otras conclusiones, la lectura de los resultados a partir de esta metodología permite reconocer y especificar diversos resultados ya señalados en las secciones precedentes:

- a) la experiencia de repetición es un buen predictor del “momento” en que se produce la deserción; la repetición disminuye sensiblemente las probabilidades de permanecer en el sistema y en particular de superar la educación media (ver Cuadro 2 del Anexo).
- b) la relación se mantiene cuando se controla por el origen social.
- c) en general, hay un crecimiento regular y monótono de la relación a lo largo del continuo “bajo nivel sociocultural - alto nivel sociocultural”, salvo en los contextos familiares con clima educativo de nivel terciario, donde la repetición no parece afectar las probabilidades de que al menos el joven complete el primer ciclo educativo. En este sentido, un origen social más favorable parece operar como defensa frente a los

²⁷ MEMFOD, “Trayectorias educativas: el problema de la deserción”, Montevideo, 2004. Los gráficos y cuadros aquí presentados son en parte derivados de este estudio además de nuevos procesos que se corrieron especialmente para este Proyecto. Se agradece a sus autores y en particular a Magdalena Furtado la colaboración prestada.

efectos que la repetición tiene en la adquisición de logros educativos mayores.

En suma, mediante la aplicación de esta metodología se muestra que la repetición no solo impacta negativamente sobre el desempeño escolar posterior, sino que afecta en mayor medida la trayectoria escolar en los estratos bajos que en los altos. Con ello, contribuye entonces a incrementar la brecha de la equidad.

GRÁFICO 12
Estimaciones de probabilidad de supervivencia en el sistema educativo para repetidores y no repetidores

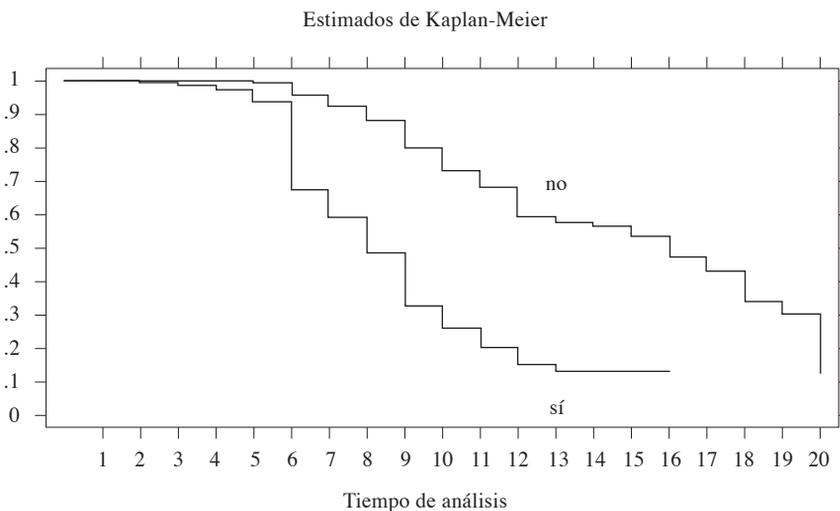


GRÁFICO 13
Estimaciones de sobrevivencia en el sistema educativo para repetidores y no repetidores. Educación materna: primaria

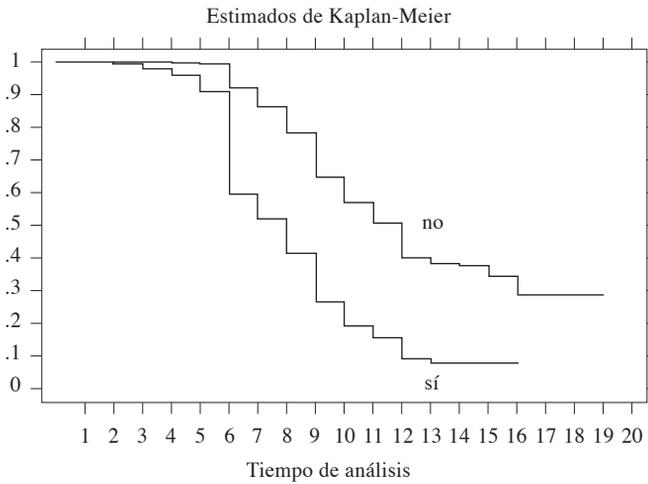
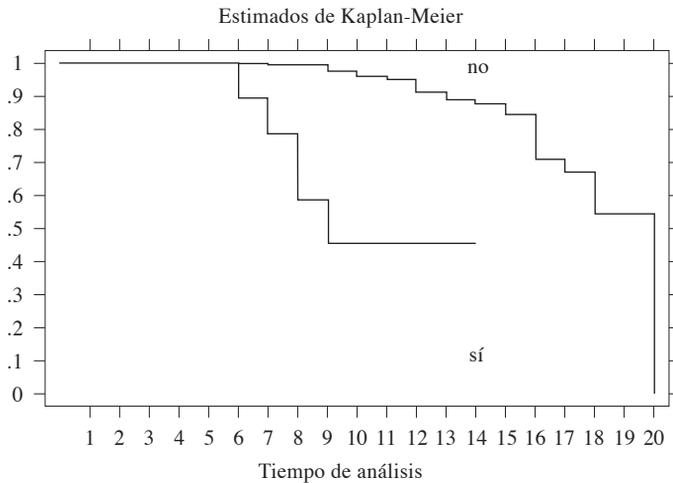


GRÁFICO 14
Estimaciones de sobrevivencia en el sistema educativo para repetidores y no repetidores. Educación materna: terciaria



c) *Modelos de la probabilidad de deserción temprana*

Uno de los efectos a largo plazo de la repetición más señalados es la interrupción temprana de los estudios como parte del proceso de deserción escolar. A partir de los resultados de apartados anteriores se ha procedido a la especificación de un modelo *de regresión de tipo logístico que permite explicar la probabilidad de pertenencia de un joven a determinada categoría de avance en el ciclo escolar –en este caso tener como máximo la enseñanza primaria completa, o de otra forma, haber abandonado tempranamente los estudios con un logro educativo mínimo–* de acuerdo a una serie de determinantes relacionados con su situación socioeconómica, la asunción de roles característicos de la etapa adulta de la vida, la situación de su grupo de pares, y variables de opinión que refieren a aspectos internos al sistema educativo y a la propia ideología educativa del entrevistado.

En el Cuadro 3 del Anexo se presenta la información referida al modelo para los jóvenes de 14 a 19 años indicando en forma resumida la significación y la exponencial del coeficiente ajustado, para cada determinante incluido en el modelo. Los coeficientes asociados a la repetición son los de mayor influencia individual, junto a los correspondientes al origen social en sus dos indicadores –nivel de ingreso del hogar y por educación de la madre-, y las expectativas de alcanzar el nivel terciario.

Sobre este último factor cabe señalar que una vez más se encuentra un resultado ya reseñado en otros estudios: la existencia de una meta superior a ser alcanzada marca su impronta sobre la trayectoria educativa. Este aspecto en particular señala la necesidad de prestar una atención especial al estudio específico de las formas como se modelan las expectativas individuales y familiares respecto a los logros educativos futuros (ideología educativa)²⁸.

Es de interés observar, por otra parte, que la repetición en el primer grado de primaria es uno de los factores de mayor importancia como predictor del abandono, pero también lo es la repetición en todos los grados con la excepción de 3º, sobre todo, la incidencia de la repetición se vuelve

²⁸ En este estudio, el tratamiento de estos aspectos solo puede hacer una mención genérica a ciertas evidencias (débiles) provenientes de la formulación de unas pocas preguntas relativas al tópico.

muy elevada en 5° y 6° grado. En suma, a partir del modelo se refuerza la idea de que tanto el origen social del joven como la repetición son factores determinantes de la mayor importancia para comprender el proceso de adquisición de logros educativos en los jóvenes.

4.3. Efectos subjetivos de la repetición

Parte de la argumentación acerca de los problemas que causa la repetición transcurre a través de distintos efectos a nivel subjetivo, como ser la visión que el propio sujeto tiene de sí mismo, la valoración que hace del sistema, sus expectativas y actitudes, así como los sentimientos hacia diferentes manifestaciones del sistema escolar.

La información proviene de las encuestas a estudiantes realizadas en el curso de una evaluación de pruebas de aprendizajes llevada a cabo en niños que cursaban sexto año de primaria en 1996. En ella se evaluaron los sentimientos que genera en los niños a una serie de aspectos individuales, relacionales y educativos, mediante la representación antropomórfica de los distintos estados de ánimo que le suponían cada uno de ellos: alegría, indiferencia, tristeza, nerviosismo, miedo o enojo.

Los resultados, en principio, indican algunas pautas de interés que se expresan parcialmente en el Cuadro 9.

- Existe un gradiente en los estados de ánimo que en general significa una mayor proporción de estudiantes con sentimientos positivos –alegría o mucha alegría– al pasar de clase baja a clase media y media-alta.
- Si bien las diferencias no son grandes, el conjunto de estados de ánimo de los niños que han repetido es menos positivo que el correspondiente a los niños que no han repetido.
- Los aspectos escolares referidos a cómo resolver un problema de matemáticas, leer, o recibir el carné de calificaciones reúnen la mayor proporción de sentimientos negativos, colocando a los niños frente a situaciones estresantes que se manifiestan en nerviosismo –común a los tres aspectos y preponderante en la resolución de problemas y lectura– o directamente expresan el miedo en la instancia de la entrega del carné de calificaciones.

- El sentimiento del niño frente a sus compañeros y el que este percibe de parte de la familia sobre sí son los más positivos en el conjunto analizado. (No se incluyeron en esta versión resumida del cuadro, pero pueden consultarse en el informe completo).
- Aproximadamente la mitad de los niños perciben a su vez que ni su familia ni su maestra están satisfechos con su trabajo en la escuela. En particular, la experiencia o no de repetición discrimina en forma importante la inseguridad sentida con respecto a sus principales referentes, su familia en primer lugar, sus pares y los docentes. En menor grado también, la autoestima referida a la evaluación que el niño hace de sí mismo se vuelve notoriamente más problemática en los repetidores. A su vez, otro hecho de interés muestra que las distancias de los sentimientos negativos entre los estudiantes que experimentaron la repetición y los que no lo hicieron, se incrementan con el paso del tiempo y con el avance del ciclo escolar.

Por otra parte, la percepción que el niño tiene del sentimiento de su familia hacia él sigue una trayectoria similar —es decir, se hace más positiva al pasar de clase baja a clase alta— aunque en general la brecha entre repetidores y no repetidores se mantiene en torno a los siete u ocho puntos porcentuales, lo que implica un descenso de las diferencias relativas. En este caso la “tristeza” y el “nerviosismo” son los sentimientos negativos dominantes que el niño identifica.

La relación de los niños con sus maestros merece una consideración aparte. En general, dos tercios de los niños tienen sentimientos positivos hacia ellos, sin grandes diferencias por origen social. Los niños son menos positivos en sus percepción de la opinión de los maestros sobre su trabajo; mientras que el 49% de los niños de clase baja que han repetido percibe que su maestra está contenta con el trabajo que hace, manifiesta lo mismo el 64% de niños de nivel alto que no repite. La influencia de la repetición es aquí manifiesta si se tiene en cuenta que son pocas las diferencias de opinión entre quienes han repetido, con independencia de su origen social. El “nerviosismo” y el “enojo” son los sentimientos más mencionados por los niños en este caso.

Por último, de la información presentada, si bien se rescata una sensación de bienestar en la mayor parte de los niños, también aparecen algunos

aspectos a ser considerados: los ejercicios realizados en clase no son sentidos como un elemento necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como una evaluación, provocando nerviosismo, temor y rechazo a este tipo de actividad.

CUADRO 9
Estudiantes de sexto año de primaria por origen social (educación materna) y repetición en primaria según sentimientos negativos hacia distintos aspectos personales y educativos. En porcentaje (1996)

		Hacia tu maestra o maestro	Cuando tienes que resolver problemas de matemáticas	Cuando estás leyendo	Cuando te entregan el carné	De tu maestra/o cuando piensa en tu trabajo	De tu familia cuando piensa en tu trabajo en la escuela	Cuando piensa en sí mismo
Educación materna	Repite							
Primaria incompleta	Sí	36	79	51	70	51	46	33
Primaria incompleta	No	30	76	46	69	45	36	29
Primaria completa	Sí	34	80	52	72	50	43	31
Primaria completa	No	31	75	46	69	45	34	24
Liceo/UTU	Sí	36	78	53	71	51	43	30
Liceo/UTU	No	32	72	44	69	42	30	20
2° Ciclo Sec./Terciario	Sí	36	75	49	71	47	40	26
2° Ciclo Sec./Terciario	No	33	68	38	66	36	22	15

Fuente: Elaboración propia a partir Censo Nacional de Aprendizaje en Sexto año de Primaria (1996).

4.4. Efectos a largo plazo sobre la valoración del sistema educativo

En la presente sección se analiza la posible influencia de la repetición en la valoración que hacen de la educación así como del sistema educativo formal. Estas opiniones importan en dos sentidos complementarios: la satisfacción o frustración que puede haberles significado su pasaje por las aulas; y como elementos constituyentes de una futura “ideología

educativa” que pueda sostener la inversión educativa en los hijos de estos jóvenes²⁹.

El análisis se hace en base a un conjunto de dimensiones de tipo valorativo, las que reflejan por un lado la experiencia particular del joven frente al sistema educativo, como las que refieren al desánimo que produce la repetición de cursos, exámenes, y la relacionada a la sobreexigencia del sistema para con sus estudiantes. Por otra parte, se releva un conjunto de valoraciones más generales, una de ellas normativa referida al rol que debe desempeñar un joven (“lo mejor que puede hacer un joven es estudiar”). Las dos restantes tienen que ver con una evaluación de los sentimientos frente al propio proceso educativo (“no sabe si vale la pena seguir estudiando”); y a los efectos que puede tener sobre su propio futuro (a través de la afirmación de que “el abandono limita posibilidades”)³⁰.

Un análisis factorial de las cinco opiniones permitió extraer tres dimensiones fácilmente identificables:

- una primera dimensión donde surge la *racionalidad instrumental* del proceso educativo: el abandono escolar genera limitantes a futuro y por ende lo mejor que puede hacer un joven es estudiar.
- La segunda dimensión se asocia a la *justificación sistémica y externa* del fracaso escolar desde el punto de vista del individuo: el sistema educativo es muy exigente y lleva a la repetición y por ende al desánimo del joven.
- La tercera dimensión es la que expresa desconcierto y dudas, probablemente un *mayor grado* de desideologización educativa: el joven no sabe ya si vale la pena seguir estudiando.

²⁹ En este sentido, los estudios realizados a partir del Censo de Aprendizajes de Tercer Año permiten establecer una asociación positiva entre el rendimiento de los jóvenes en las pruebas de aprendizajes y la conjunción de expectativas familiares –paternas y del estudiante– respecto de metas educativas más elevadas. ANEP-MEMFOD, “Censo de...” *op. cit.* 1999.

³⁰ En el instrumento aplicado en el Módulo de Educación de la Encuesta Continua de Hogares se le pidió a jóvenes de 20 a 29 años de edad que evaluaran su grado de acuerdo con distintas afirmaciones que se hacían respecto del proceso y el sistema educativo. Las mismas se expresaban en una escala de cinco valores que graduaban la respuesta desde “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”.

Tomando en cuenta estas tres dimensiones, la repetición y la educación materna, se realizó un análisis de *clusters* conformándose cuatro grupos de tamaño disímil aunque de características muy definidas al momento del análisis. En el Cuadro 10 se presenta el análisis en forma resumida, el que permite conformar cuatro “tipos ideales” de jóvenes (*clusters*) de acuerdo a las dimensiones analizadas.

En los dos primeros grupos la composición social es semejante, más desplazada hacia clase media que los dos restantes donde es mayor la participación de clase baja. En el primero de los grupos la tasa de repetición alcanza valores medios, y se establece una participación de estudiantes con un grado fuerte de desideologización educativa (“no sabe si vale la pena estudiar”) y que no están de acuerdo con que el abandono escolar limite las posibilidades y, por ende, no creen que lo mejor que pueda hacer un joven sea estudiar. Se trata de jóvenes que experimentan una repetición superior a lo que podría esperarse por su composición social promedio y que se manifiestan “desencantados” del valor del proceso educativo.

En el segundo de los *clusters* en cambio las tasas de repetición son menores y se establece claramente el paradigma de la educación en sus integrantes. Son el grupo de jóvenes “paradigmáticos” donde la instrumentalidad de la educación se percibe en forma clara y se reafirma en tasas de repetición promedio menores a los restantes grupos. Este es el grupo mayor en tamaño, abarcando poco más de la mitad de la muestra.

Los dos restantes grupos conformados principalmente por jóvenes de clase baja, y especialmente el último donde dos de cada tres son de esa procedencia. Las diferencias en lo que refiere a la repetición son importantes, alcanzando niveles medios en el tercer grupo y elevados en el cuarto, es decir, en el de clase más baja. Por otra parte, existen distancias muy claras en lo que respecta a sus opiniones, pudiéndose clasificar el primero de los grupos como los “ideologizados” de la educación, en tanto el último grupo podría definirse como el de los “desplazados” que atribuyen al sistema sus dificultades.

De este modo, en el grupo de los “ideologizados” no es aceptada la idea de que no valga la pena estudiar, aunque las tasas de repetición que experimentan podrían moverlos a discutir los límites que les impone el abandono escolar y el rol de los jóvenes como estudiantes. En el cuarto

grupo, en cambio, se da un efecto muy peculiar: quienes lo conforman recurren a la justificación externa del fracaso escolar. Sin embargo, una mayor exposición al proceso de repetición no les hace dudar de la racionalidad instrumental de la educación ni pone en duda su ideología. En estos jóvenes el fracaso escolar produce dolor y aceptación aunque no rebeldía, preservándose el individuo a partir de una justificación que asigna las razones del mismo al propio sistema.

CUADRO 10
Análisis de *clusters* a partir de opiniones, repetición y clase social de jóvenes de 20 a 29 años (Módulo INE)

Dimensión	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
“Racionalidad instrumental”	—	++	—	
“Justificación sistémica”	-	-	-	++
“Desideologización educativa”	++	—		
Tasa de repetición	media	baja	media	alta
Incidencia de educación materna primaria	47%	47%	57%	64%
Incidencia de educación materna media	44%	40%	35%	30%
Incidencia de educación materna terciaria	9%	12%	8%	6%
DENOMINACIÓN PROPUESTA	desencantados	paradigmáticos	ideologizados	desplazados

Fuente: Elaboración propia en base al Módulo de Educación de la Encuesta Continua de Hogares del INE.

Nota: El símbolo + significa una correlación positiva con la dimensión en la conformación del *cluster*. El signo - lo contrario. Una repetición del signo implica un efecto mayor.

En definitiva, la información analizada en este apartado permite señalar los siguientes rasgos, que podrían convertirse en hipótesis de futuras investigaciones:

- La experiencia de repetición causa desánimo respecto a la marcha de sus estudios en quien la experimenta. Dicho de otro modo, representa

un costo subjetivo para el individuo, el cual parece tener mayor impacto entre los jóvenes de clase media.

- La repetición parece asociarse a distintas causas de acuerdo a la clase social. Así, mientras que los jóvenes de clase baja y media reaccionan marcando las exigencias del sistema educativo, en los de nivel más alto aparece la reacción contraria, pudiendo ser un indicio del reconocimiento de la responsabilidad individual ante dicho fenómeno.
- Del mismo modo, las consecuencias parecen también diferenciarse de acuerdo al origen social. Mientras que en los jóvenes de clase media y baja la repetición pondría en duda la validez del proceso educativo, la asociación del rol de estudiante en el joven e incluso las limitaciones que el propio abandono impone sobre las posibilidades futuras, en los jóvenes de nivel más alto provoca la reacción contraria, es decir, la reafirmación de la validez de la inversión educativa, de la propia juventud como momento ideal para llevarla a cabo, a la vista de las limitaciones que puede imponerle el abandono en sus posibilidades futuras.
- De estas consideraciones se podría entonces concluir que la repetición como “segunda chance” funciona efectivamente pero solo en los jóvenes que provienen de hogares de origen social más elevado, donde el acervo educativo y económico de sus padres, aunada a cierta “ideología educativa”, ayuda a sostener una inversión educativa que de otro modo podría verse afectada.
- En los jóvenes de clase baja, en cambio, la situación es la inversa, dado que no están establecidas las condiciones de sostén de esa inversión en sus propios hogares. Podría entonces aventurarse que entre los jóvenes de esta clase el instrumento tendría más bien un efecto “punitivo”, afirmado en las opiniones de la inaccesibilidad del sistema, corroyendo las bases para establecer una ideología educativa entre los mismos.
- Finalmente, en los jóvenes de clase media, los efectos serían similares a los de clase baja, aunque la afectación de las opiniones no sea tan fuerte. En estos jóvenes, sin embargo, es mayor la asociación de la repetición al desánimo, lo que podría estar pautando el desajuste entre las expectativas que se habían formado y las barreras que puede significarles esta situación.

5. ACTITUDES DE LOS DOCENTES: ¿UNA CULTURA DE LA REPETICIÓN?

5.1. Introducción

El presente capítulo tiene por objeto analizar el contenido de la discusión suscitada en torno al tema de la repetición en los “grupos focales” compuestos por maestros y directores en los departamentos de Montevideo, Colonia y Lavalleja. La metodología ensayada respondió al interés por conocer con más propiedad las actitudes y opiniones de los principales actores del sistema –y más en particular, de los docentes– con respecto a la institución repetición y a la emisión de la Circular 441. Más que un estudio de actitudes, el análisis procura echar luz sobre la supuesta “cultura de la repetición” a la que hace mención la bibliografía especializada, a partir del análisis de estructuras actitudinales más profundas y presumiblemente más estables, que las opiniones y actitudes consideradas aisladamente.

Con respecto al punto que nos ocupa, la pregunta es, naturalmente, cómo se aplica la noción de cultura cuando se trata de un grupo profesional en particular o de una institución específica. Con frecuencia se hace referencia a la distinción ente cultura general y subculturas para distinguir variaciones al interior de las sociedades. No obstante, esta distinción alude a otros aspectos que no son relevantes para este análisis. Más bien, el foco de atención del mismo se concentra en una categoría profesional en particular o, si se quiere, en una organización compleja como lo es la educación. De alguna forma, cuando se hace referencia a la “cultura de la repetición” se está aludiendo a ambas cosas a la vez: a los docentes como categoría profesional, y al marco institucional más general. Por lo tanto, el estudio de las estructuras actitudinales en este trabajo puede ser rotulado indistintamente como un estudio de la “cultura organizacional” o de la “cultura profesional” (Martin J. (1992)).

Finalmente, la solidez de las estructuras culturales tiene dos caras: por una parte, es una garantía organizacional que favorece el funcionamiento de un sistema y asegura su estabilidad, pero por otra parte, puede volverse una rémora ante la necesidad del cambio o de la innovación. En el mejor de los casos, esa solidez puede transformarse en un verdadero *ethos* de los actores del sistema que viabiliza y refuerza el cumplimiento de los objeti-

vos y de las normas formales de la organización, mientras que en condiciones de cambio, la transformación puede verse dificultada por su propia existencia.

5.2. Análisis de la información

a) *La repetición como problema*

Para un segmento importante de los maestros y directores participantes en los grupos focales, la repetición en primer año es globalmente entendida como un problema (“*es un problema en Uruguay*”, “*¿fallamos nosotros, el método, el currículo, el medio?*”, “*tengo un niño de 14 años en segundo año*”), aunque localizado primordialmente en determinado tipo de escuelas públicas de contextos desfavorables, pero no en otros contextos ni en escuelas privadas (“*me duele que haya tanto abismo entre escuelas públicas*”).

De las expresiones manifestadas, todo indica que para los maestros no está en cuestión la repetición como institución (o como procedimiento), sino, lo que no es lo mismo, la repetición elevada atribuida a condiciones contextuales externas y no al sistema de repetición per se. A su vez, la homogeneidad del cuerpo docente en torno a los criterios de evaluación es notable. Prácticamente no existen opiniones diferentes de los maestros acerca de los contenidos del primer grado de la enseñanza primaria ni sobre los criterios de evaluación que deben ser aplicados al final del curso. Es probable que esta homogeneidad pueda ser atribuida a las características del sistema público del país debido a su estructura vertical complementada por una formación sistemática común de los docentes.

Un aspecto interesante es que, en no pocos casos, las mismas personas afirman que se *debe* exigir lo mismo pero, que en la práctica, se *hace* otra cosa. De algún modo, se trata de un conflicto irresuelto sobre las propias actitudes y conductas de los maestros (“*me pregunto: ¿son las mismas oportunidades para todos?*”). En la práctica, las exigencias difieren según las escuelas y los contextos y que los maestros no aplican la misma vara para medir (“*promociones en algunos barrios son repeticiones en otros*”, “*tengo que bajar el requerimiento mínimo*”, “*es una premisa para un contexto inexistente*”).

Con respecto a los padres de los alumnos, los maestros participantes en los grupos suelen considerar que las metas a lograr por los alumnos de primero son más fácilmente comprensibles para sus padres que los contenidos correspondientes a otros grados, pudiendo resumirse en los verbos: leer, escribir, contar, sumar y restar (“*los padres dicen: “leer, escribir, sumar y restar”, “en primero tienen claro que van a leer y escribir”*”).

En términos generales, si bien los participantes de los grupos tienden a asumir que los directores comparten en grandes líneas los criterios de los maestros respecto a la promoción en primero de escuela, también se subrayan diferencias. Con frecuencia se entiende que aquellos directores con mayor estabilidad en una misma escuela, mayor vinculación con el cuerpo docente y/o con criterios personales más elaborados y cierto convencimiento sobre los mismos, tenderían a coincidir básicamente con los maestros en sus juicios sobre la promoción/repetición. En cambio, otros directores resultarían más permeables a las influencias de inspectores y jerarquías en general (“*si la dirección no es fuerte.....*”).

A los inspectores se les atribuye un mayor interés en lo cuantitativo, en las cifras de promoción y repetición, más que en los logros de aprendizaje de los alumnos y en las condiciones en que se encuentra para pasar de grado. Visto de otra forma, el posicionamiento de los inspectores es visto como contrario a los objetivos últimos del sistema, viola las atribuciones formales del maestro, se basa en razones espurias provenientes de su aspiración de ascenso en la carrera burocrática y excluye criterios técnico-profesionales. De los casos estudiados, es en el departamento de Lavalleya donde la acción de una inspectora aparece como más influyente en hacer descender la repetición en primer año³¹ (“*teníamos que pasar a casi todos los niños”, “hubo escuelas con 300 niños y ningún repetidor”, “me dijeron: “atente a las consecuencias, los padres pueden ir a la inspección”, “a mí me dijeron: si viene la inspectora departamental no digas que quedan repetidores”*”).

Con una frecuencia destacable, se supone que el interés de las autoridades del sistema proviene de la aspiración de mejorar los indicadores

³¹ Conviene recordar, a propósito, que el departamento de Lavalleya tuvo en los últimos años la tasa más baja de repetición en los primeros años de la enseñanza primaria y que abatió a la cuarta parte la repetición en el año de aplicación de la Circular 441.

educativos del país y/o, sobre todo, responder a condicionamientos impuestos por organismos multilaterales, en especial, suministradores de crédito como el BID, el Banco Mundial o el FMI (“*la repetición es un indicador internacional de nivel de educación*”, “*es por obediencia al FMI*”, “*si no, no nos darían los recursos*”, “*si no, el BID no va a prestar más plata*”, “*en alguna parte lo leí*”).

Un segmento importante de maestros y directores se ubican a sí mismos en una posición de “resistencia” ante tales influencias (“*porque venga un inspector y me diga que lo pase, no lo paso*”). Así los docentes y directores se asumen a sí mismos como los verdaderos defensores de los valores de la enseñanza pública y de sus objetivos finales (“*estamos haciendo como una resistencia porque lo que quieren los inspectores es que pase todo el mundo*”), resaltando que los directores tienen en ciertas ocasiones su propia capacidad de decidir sobre este y otros temas (“*el director es el que tiene tropa*”, “*el inspector tiene título y no manda*”).

b) La decisión de la promoción o repetición

Los maestros participantes en los grupos, en forma prácticamente unánime señalan que la decisión sobre la promoción o repetición debe ser adoptada por el maestro, opinión que corresponde a la normativa formal. Los argumentos se expresan en razón de su calificación y en el sobrentendido que son comparativamente los que tienen un mejor conocimiento sobre los alumnos (“*siempre decide el maestro*”, “*es el maestro el que realmente sabe*”, “*nadie mejor que el maestro sabe si está maduro*”).

Manteniendo la atribución de ese rol, preeminentemente se refieren procedimientos, frecuentes y voluntarios de consulta a partir de la iniciativa del maestro (como propio de la cultura institucional establecida). El procedimiento más habitual, y tal vez el evaluado más positivamente, es el efectuado con los maestros paralelos (“*el apoyo de los paralelos es fundamental*”, “*el apoyo de mi compañera paralela es fundamental*”), y en segundo término con los directores, en algunos casos para todas las situaciones, y en otros reservada para aquellas situaciones del niño de especial dificultad, o bien por razones de tipo reglamentario.

En términos generales los procedimientos más favorablemente evaluados por los maestros son aquellos que preservan su capacidad de decisión

o que, en algún grado, la trasladan a un equipo que también decide sobre otros cursos. En suma, la interacción entre el maestro y la autoridad se interpreta, en definitiva, como un cuestionamiento serio al rol del maestro, a su autonomía y, por ende, a su autoimagen y autoestima profesional (“*uno tiene que ser firme, la maestra sos vos*”).

c) *Las vivencias ante la repetición*

La decisión sobre la repetición del alumno en general y en primer año en particular conllevaría habitualmente para los maestros sentimientos contradictorios (“*es horrible decidir*”, “*he pasado noches sin dormir*”, “*querría que pasaran todos*”). Las decisiones están caracterizados por la tensión, al tener que optar entre el bienestar inmediato de los alumnos, y la necesidad de realizar una evaluación grupalmente justa y tomando en cuenta el bienestar futuro de los niños (“*las caritas de los nenes cuando ven que repitieron..*”, “*te ponés a llorar con ellos*”, “*te da lástima por los que se esforzaron, pero querés ser justa*”, “*sabés que le estás haciendo un bien*”). Así también son notorios en algunos casos los sentimientos de frustración e impotencia, en especial ante los factores externos al aula (“*me siento frustrada, horrible*”, “*sentís impotencia en estos contextos*”).

Una dificultad adicional estaría dada por el hecho de que sería necesario esperar hasta muy cerca del final del curso ya que sería común que los alumnos de primer grado realizaran grandes avances en poco tiempo (“*el primero de octubre de un día para otro maduran*”, “*son una caja de sorpresa*”). Pese a tal énfasis en las dificultades de la situación los participantes de los grupos indicaron un muy bajo nivel de arrepentimiento ante las repeticiones decididas en el pasado, lo cual puede ser entendido como una previsible consonancia cognitiva entre conductas pasadas y creencias actuales.

En cambio, aparece como más frecuente el arrepentimiento a partir de promociones efectuadas y posteriormente evaluadas como inconvenientes (“*nunca nos equivocamos cuando lo dejamos repetidor*”, “*me hace sentir irresponsable cuando no debería haberlos pasado*”).

Los entrevistados tienden a coincidir respecto a que la vivencia del niño ante la repetición en primer año se encuentra altamente condicionada por la forma como se le presente tal eventualidad, en especial por parte del

maestro y, sobre todo, por su núcleo familiar (“*al niño solo no le pasa por la cabeza que es un problema*”, “*hay niños que no se dan ni cuenta*”, “*depende lo que signifique para los padres*”).

Los maestros suelen manejar la noción de la repetición como una *nueva oportunidad* y refieren, en varios casos, metáforas e imágenes con las que pretenden hacer comprensible y al mismo tiempo confortar a los niños repetidores. Algunas que refieren a la necesidad de respetar los tiempos de maduración individual, como ser la de un gusano que debe esperar el momento indicado para poder transformarse en mariposa, o la de una fruta que tiene que llegar a la madurez para poder abandonar el árbol.

d) Las consecuencias de la repetición

Como fue expresado, suele generarse un amplio acuerdo respecto a concebir la repetición, y en particular en primer año, como una oportunidad que se brinda al alumno (“*el objetivo de la repetición es dar otra oportunidad*”, “*consideramos que repetir primero es otra oportunidad*”, “*el objetivo de la repetición es respetar los tiempos*”).

Por otra parte, habitualmente se asume que la autoestima del niño es mejor preservada por una repetición que le hace más factible tener éxito al recursar primer año, que por una aprobación inconveniente que lleve a un segundo grado de posible fracaso que se acumule con el anterior (“*es más traumático que pasen y vean que no saben lo que saben los compañeros*”, “*si repite lo hacés sentir el capo de la clase*”, “*en segundo un niño que no sabe leer es más perjudicial para él emocionalmente que repetir*”).

Adicionalmente, si bien se entiende que la repetición difícilmente no tenga alguna connotación frustrante, se cree que la misma tendería a ser relativamente menor en escuelas en las que repite primer grado una alta proporción de niños, transformando a la repetición en una circunstancia de algún modo “normal” (“*pierde su grupo de pares*”, “*¡es tan común!*”).

La visión contraria se tiene respecto a la situación donde se promueve a un niño que debería repetir primer año. Un importante segmento de los participantes coincide en que lo previsible es que no logre aprender adecuadamente en su futuro escolar, y en particular en segundo año, aquello que no adquirió en primero (“*lo que no se aprende en primero no se*

aprende más”). La no repetición implicaría además trastornos en el funcionamiento del grupo de segundo año y disminuiría su nivel de desempeño, dificultando de tal modo la labor del maestro (*“el problema ahora aparece en segundo”, “la maestra de segundo se enloquece”, “llegaron a tercero niños que no sabían leer ni escribir, no saben lo mal que me sentía”*).

Una de las situaciones que harían dudar de la conveniencia de la repetición es cuando el niño ya ha experimentado una o más repeticiones en primer año (*“más de dos años (de repetición en primero) lo tenés que pensar muchísimo”*). Otra circunstancia que promovería incertidumbre es cuando se presumen altas posibilidades de deserción, que podrían verse aceleradas tras tal repetición en primero (*“no van a repetir de nuevo, van a dejar de ir a la escuela”*). Por otra parte, niños con dificultades específicas personales o en su entorno, que hacen suponer que difícilmente puedan por ejemplo concluir el ciclo escolar, harían reflexionar sobre la eventual inutilidad de la repetición (*“no lo dejé repetidor porque sé que antes de sexto se va a ir de la escuela”, “se toma en cuenta que de mi escuela al liceo llega el 20% de los que pasan por primero”*).

En cierto modo es paradójico que en varias ocasiones se indica que la “oportunidad” de la repetición en primer año conviene sobre todo brindársela a aquellos niños con potencial personal y familiar para aprovecharla, lo cual conduciría, ante desempeños escolares similares, a que niños con peor potencial promovieran y otros con mejores condiciones no lo hicieran. Otros maestros, en cambio, encuentran más pertinente una mayor disposición a promover a niños con más recursos que a otros con menos, suponiendo que en este último caso el logro de un exitoso primer año resultaría un recurso más imprescindible.

e) Los determinantes de la repetición

Las carencias a nivel de contexto sociocultural resultan ampliamente jerarquizadas como el principal determinante de la repetición en primer año. Se atribuyen a las diferencias entre las distintas escuelas públicas y entre estas y las escuelas privadas (*“el problema es del contexto del niño, no de la escuela”, “hay algunos signados para repetir ya cuando vienen con la madre a anotarse”, “cuando los ves entrar ya sabés quiénes lo van a lograr”, “en las escuelas privadas los programas y los maestros son los*

mismos que en las públicas y los resultados diferentes). ¿Resignación del maestro? ¿Profecía autocumplida?

Se menciona igualmente la inadecuada estimulación en el entorno familiar que promueva un desarrollo normal. Y además, la posibilidad de que el niño encuentre en la familia un apoyo eficaz para su actividad escolar (*“en nivel marginal no les miran ni los cuadernos”, “no tienen un lugar para hacer los deberes”*).

Se considera que tales condiciones se retroalimentan con un menor grado de asistencia a la educación preescolar en comparación con otros niveles socioculturales (*“en las escuelas de práctica ya entran leyendo”*). Los alumnos provenientes de contextos desfavorecidos presentarían una mayor dificultad para familiarizarse con la institución, adquirir comportamientos y realizar tareas escolares (*“no orinan en el “water” porque nunca vieron uno”*). Asimismo, en estos contextos se daría un menor acceso a instancias de diagnóstico y tratamiento para las dificultades específicas (*“tengo un niño que repitió cuatro veces primero y no tiene ningún diagnóstico hecho”*).

Además suele entenderse que en estos niveles críticos la actitud familiar ante la educación escolar puede ser diferente, básicamente de menor aprecio que lo habitual en el resto de la sociedad, en el marco de una visión típicamente fatalista (*“no esperan salir de esa situación”, “piensan que nunca van a salir de pobres”*).

Por otra parte, las escuelas en contextos desfavorables frecuentemente contarían con menos recursos (técnicos, materiales etc.) que otras de contextos menos críticos (*“muchas veces no tenemos lápices ni gomas”*). Al tiempo que se presentaría una creciente dificultad para derivar a los alumnos con problemas evaluados como serios a escuelas especiales (*“los niños que iban a Especial ahora están en común”*).

Haber cursado educación preescolar se entiende como un importante favorecedor de la promoción en primer año, lo que en principio contradice la idea, también vigente, que todo se debe al contexto y no al sistema educativo. Sin embargo, la “eficacia” de la educación preescolar dependería considerablemente de la cantidad de años cursados, el nivel de asistencia y la calidad del desempeño de la institución específica. Uno de los juicios

más imprevistos, sin embargo, se refiere a la afirmación de algunos participantes que defienden la extensión del régimen de repetición a los niños de 4 y 5 años de edad, suponiéndose que de esa forma se garantizaría mejor un nivel mínimo en el acceso a primer año (*“tendría que haber repetición en preescolar”*).

f) *Primer año y el ciclo primero-segundo*

En general se coincide en percibir a primer año como un curso especialmente exigente para el maestro (*“Primero te exige todo de vos”, “ponés todo de ti”, “es desgastante”, “cansa mucho hasta mayo”, “es el grado más difícil”, “llega julio y digo: ‘no quiero saber más de primero’”, “a mí me agota”*). Tales dificultades se entiende que se incrementan en los contextos críticos en virtud de las carencias ya anotadas (*“tuve 35 en primero y era como el Comcar (institución de reclusión), era imposible domarlos”, “tuvimos que trabajar con la puerta trancada (para que los alumnos no salieran)”*).

Esto presumiblemente explicaría lo que suele entenderse como visible tendencia, especialmente en Montevideo –y no en Colonia– de los maestros a evitar el primer grado (*“nadie se pelea por primero”, “le disparan a primero”, “nadie quiere agarrar primero”, “los maestros viejos y más experimentados huyen de primero”*). En concordancia, en el trabajo en primer año resultaría relativamente frecuente que los cargos estén ocupados por maestros que no cumplen con las exigencias de efectividad y experiencia (*“yo recién recibida no salía (preparada) para primero, no tendrían que habérmelo dado”, “nuevita me pusieron en primero”, “maestro nuevo que llega a las escuelas, maestro que va a primero”*).

Con atendible reiteración los maestros, en especial los más jóvenes, así como los directores, subrayan lo que consideran como inadecuación de la formación docente para el ejercicio como maestro en primer grado. Y, complementariamente, para el trabajo en entornos socioculturales difíciles. Entre otros motivos porque las prácticas se realizan habitualmente en escuelas en otros contextos (*“la formación docente no acompaña los tiempos que estamos viviendo”, “vienen con una formación disociada de la realidad”*).

Un segmento atendible de los maestros participantes en los grupos, en mayor medida en Colonia y Lavalleja, expresa cierto conocimiento directo

de la categorización de primer año dentro de un ciclo más amplio. Especialmente en tales casos, es indudable que la evaluación de tal ordenamiento y de las actividades de coordinación resultan positivas, entendiéndose, por otra parte, que tales condiciones harían disminuir regularmente el número de repetidores en primero (*“cuando pasan con el maestro repiten menos niños”*).

De esta forma, un segmento minoritario pero significativo de los participantes admite como una opción no desdeñable la posibilidad que la evaluación final de los alumnos recién se efectúe a fin de segundo año (*“con un año en estos contextos no alcanza”*, *“el contexto crítico, el ciclo de primero recién culmina en segundo”*). Pero otro segmento importante de los maestros considera que, de cualquier modo, convendría mantener la posibilidad de la repetición en primero, aunque admitirían un mecanismo que permitiera el pasaje a segundo a la mitad del año lectivo.

g) La Circular 441

La aparición de la Circular 441 en 1999 en general se recuerda como un evento básicamente negativo. Evaluación crítica que con frecuencia está más centrada en la forma como se implementó (en especial en cuanto a momento y forma de la comunicación) que en su contenido (*“llegó en forma tan brutal, tan grosera”*).

El suceso es recordado especialmente como una comunicación de las autoridades de la enseñanza sobre el fin del curso, y efectuada primariamente a través de los medios masivos de comunicación (*“lo hicieron con toda la pega a fin de año”*, *“salió primero en la tele”*, *“nos enteramos por los padres”*). La forma de implementación habría promovido una situación para docentes y padres marcada por la confusión (*“los padres decían: ‘en la tele me están diciendo que no puede repetir’”*, *“no me olvido más: abro la puerta y los padres me dijeron....”*).

En las discusiones en los grupos es frecuente que no se maneje con precisión el contenido de la circular (*“nunca la vi ni la leí”*). Sobre todo, se recuerda que la Circular recomendaba la no repetición en primer año y flexibilizaba las condiciones para la promoción, si bien se habría manifestado un relevante grado de diversidad respecto al grado de directividad

que implicaba (“*nos dijeron: ‘hay que cumplirla’*”, “*le quita autoridad al maestro*”, “*desautorizando al maestro en toda su labor del año*”).

La influencia efectiva de la circular habría sido bastante disímil entre las diferentes escuelas (“*pasaron en bloque*”, “*nadie le dio corte*”). Por lo común, se entiende que las escuelas se diferenciaron entre sí, en razón de la “fortaleza” de la dirección y del cuerpo docente, de la labor de los inspectores, y en general, en el grado de “resistencia compartida” a una intervención en general percibida como inapropiada.

La evaluación de los efectos de la circular cuando se pregunta si efectivamente tuvo alguna influencia, es predominantemente negativa (“*me tocaron en segundo los que pasaron: fue funesto*”, “*llegaron a los segundos y terceros niños que no sabían leer ni escribir, no saben lo mal que me sentía*”, “*eso fue terrible*”).

En la mayor parte de los casos se considera que la Circular 441 habría quedado como un tema del pasado (“*nadie más la tuvo en cuenta*”). Pero en otros, en cambio, y en particular en el departamento de Colonia, habría ganado recientemente en influencia a partir de su utilización por parte de los inspectores departamentales.

Por último, con relativa facilidad se enmarca este evento en el contexto más general de las intenciones que se presumen provienen del sistema educativo y sus autoridades (“*era una finalidad estadística, no educativa*”, “*fue tramoya para préstamo del BID*”).

h) Las soluciones imaginadas al problema de la repetición

Los participantes en los grupos plantearon con diversos grados de acuerdo entre sí, variadas formas en que suponen podrían disminuirse las actuales tasas de repetición en primer año.

En concordancia con la priorización del contexto socioeconómico de la escuela como factor de fracaso escolar, se supone que modificaciones a nivel socioeconómico y cultural serían las más relevantes (“*tiene que haber trabajo, plata en las casas*”, “*mientras hagan caca en una bolsa y duerman en el piso ya está*”), por más que habitualmente no se visualizan como factibles a corto plazo.

En forma general, se supone que mejoras en la retribución económica de los maestros facilitarían una mayor dedicación de los mismos a sus tareas en una sola escuela, especialmente, si permiten disminuir el multiempleo (*“que la maestra no esté sobrecargada de trabajo”*) así como también la contribución de una mayor disponibilidad de recursos en cuanto a locales y materiales.

Pero también suelen plantearse varias alternativas al interior de las instituciones escolares, en general, con grados de acuerdo importantes. Los entrevistados tienden a coincidir en la conveniencia de que los grupos estén integrados por un adecuado número de alumnos, la posibilidad de contar con maestro de apoyo, así como disponer de un equipo inter o multidisciplinario para el diagnóstico y tratamiento de los niños en forma inmediata a la detección de sus problemas, o bien, la atención especial de los niños con dificultades que lo ameriten (*“que haya equipo multidisciplinario dentro de la escuela”*).

También suele coincidirse con respecto a la pertinencia de incentivar la concurrencia al mayor número posible de años de educación preescolar, y eventualmente mejorar la calidad de la misma. Por lo menos, haciendo efectiva la obligatoriedad actualmente vigente. En varias ocasiones se manifestó conveniente que se incorpore la posibilidad de repetición en el preescolar, y en algún caso se propone que se organice un “preprimer año” en las escuelas de contexto desfavorable, además de los dos niveles de preescolar existentes.

En varios casos se estima conveniente aumentar el tiempo de permanencia en la escuela de los alumnos de primer año y en general de los alumnos de todos los grados. Una vez que se planteó la idea, tiende a generarse un significativo grado de acuerdo en evaluarla como pertinente, especialmente en contextos socioculturales críticos (*“4 horas es muy poco”, “nuestros niños tienen que estar más tiempo en la escuela”*). Sin embargo, y a pesar de los resultados notoriamente favorables de las escuelas de tiempo completo, no es esta la opción recomendada por la mayor parte de los entrevistados. Los mismos evalúan más bien negativamente la vigente experiencia de tiempo completo (*“no escuché a ninguna maestra satisfecha”*). Este juicio se hace más crítico a partir de las características de su aplicación concreta (*“la propuesta es excelente”, “no está bien instrumentado”*).

Por otra parte, especialmente en Montevideo, es frecuente que se consideren necesarios cambios en la formación de los maestros y una mayor actualización de los ya graduados. La recomendación en este caso es simple: que mejoren sus habilidades para trabajar en primer año y en contextos desfavorables. Con menos frecuencia, se sostiene como útil a la existencia de programas de formación para las familias de los alumnos, así como evitar que la población de algunas escuelas se torne demasiado homogénea con un entorno sociocultural de condiciones poco estimulantes (“*la escuela se mimetiza con el contexto*”, “*no es bueno mezclar niños de asentamientos con otros*”).

Así como no resulta frecuente que se propongan soluciones que impliquen modificaciones ya sea en contenidos como en programas (“*el programa no es un problema*”), tampoco surgen salvo esporádicamente las alusiones a medidas que modifiquen el sistema de evaluación y promoción (“*para bajar la repetición no hay que sacar la repetición*”).

5.3. A manera de resumen

El análisis efectuado a partir de la realización de los grupos focales puede resumirse en el conjunto de puntos siguientes:

- Existe indudablemente una cultura de la repetición fuertemente arraigada en el cuerpo docente. Por lo menos, esto es así si por tal se entiende la presencia de un cuerpo fundamental de *creencias empíricas* y *orientaciones valorativas* asociadas, que consideran la repetición como un instrumento básico e irremplazable del proceso de enseñanza del maestro y de aprendizaje del niño.
- Las creencias están basadas principalmente en la práctica empírica directa de los maestros a través de su propia experiencia. A partir de la misma, se deriva la percepción de un conjunto bastante amplio de virtudes de la repetición en contraste con muy escasas consecuencias que son indicados como negativas.
- La repetición es reconocida como problema en las escuelas de contextos críticos socioculturales por ser muy elevada, pero no se la cuestiona como procedimiento pedagógico más general independientemente del contexto.

- El rol del maestro en la evaluación de la promoción/repetición de los alumnos es central a juicio de los maestros. Es notoria la tensión permanente entre los maestros y los inspectores. La misma se manifiesta en la falta de legitimidad atribuida a estos últimos y la sensación de tener que soportar una presión (intromisión) con respecto a una faceta central del rol docente.
- Los procedimientos de implementación de la Circular 441 (cronograma y difusión) son consensualmente criticados y rechazados por los docentes, además del cuestionamiento a los aspectos propiamente sustantivos.
- El componente expresivo-simbólico parece ser el eje que ordena y da consistencia a las creencias de los maestros sobre los eventos del debate en torno a la repetición. Para una parte importante de los participantes en los grupos focales, no son las autoridades quienes representan mejor los intereses fundamentales de la educación pública, sino los propios docentes.
- Las reacciones de los docentes a las iniciativas de la autoridad educativa y en particular a la Circular 441, están influidas por una creencia más general acerca de la orientación de una reforma del sistema a la que se le atribuye haber entregado la educación pública del país a los organismos externos de crédito, a través de la dependencia de los objetivos del BID, Banco Mundial y FMI. Parece ser difícil, al respecto, encontrar juicios de carácter no ideológico que se aparten de esta interpretación.

A partir de la experiencia de los “grupos focales” queda la sensación que el clima emocional del cuerpo docente y en particular de los maestros de escuelas con carencias críticas se desenvuelve en condiciones negativas agravadas por el contexto más general. La profesión del maestro ha caído desde muchos puntos de vista, con respecto a los ingresos, con respecto al prestigio otorgado en el pasado, y además, en lo relativo a las condiciones de trabajo, debiendo trabajar en contextos cada vez difíciles, en especial debido a la marginalidad que se ha instalado en la zona metropolitana.

En un contexto de esta naturaleza, la adecuación de la enseñanza a los tiempos diferentes de los niños de condiciones sociales distintas podría

volverse una alternativa válida; sin embargo, cuando se interroga sobre qué hacer, es claro que en el imaginario de los docentes no aparecen esas opciones. Si bien emergen evidencias indicativas de cierta flexibilidad no formalizada en la promoción/repetición, la práctica es vista como un margen de libertad individual del docente en el cumplimiento de su rol.

Puede afirmarse, para concluir, que efectivamente existe un núcleo de creencias que da lugar a una cultura que valoriza altamente la repetición como instrumento pedagógico. Los debates en los grupos muestran, sin embargo, que no hay razón para pensar que tales patrones no puedan cambiar o aproximarse a soluciones menos extremas y más balanceadas. Las tensiones y los dilemas que preocupan a los maestros no son diferentes a los mismos problemas que fundamentan la Circular, pero la reflexión y el debate sobre alternativas recién está comenzando. En todo caso, para evaluar adecuadamente la experiencia de la Circular 441, es necesario tener en cuenta que tanto el cronograma como las circunstancias prácticas, como se procesó, no fueron los más favorables.

6. CONSIDERACIONES FINALES

El presente capítulo resume brevemente las principales conclusiones del estudio procurando responder a un conjunto de preguntas relevantes tanto en el plano teórico como empírico. Así por ejemplo, el cuerpo de hipótesis que orientaron el mismo: ¿resultan en definitiva medianamente plausibles para comprender las determinantes de la repetición? ¿Captan también adecuadamente su incidencia sobre la trayectoria escolar a nivel individual e institucional? ¿Qué enseñanza dejan los hallazgos en materia de política educativa? ¿Qué se pudo aprender de la experiencia de la Circular 411? ¿Es razonable pensar que la experiencia intentada con la Circular puede volverse exitosa si se mejora el paquete de medidas que la acompañan?

6.1. Incidencia de la repetición

Un repaso de los hallazgos puede hacerse ordenando la presentación de acuerdo a la tradicional división de factores que distingue entre los de carácter “extraescolar” e “intraescolar”. Expresado en forma sumaria el cuadro de la repitencia en la educación pública primaria en el país mostró

una serie de rasgos relativamente atípicos en relación a la región. De allí la relevancia de focalizar el estudio sobre este tópico.

En primer lugar, Uruguay presenta niveles de repetición escolar comparativamente muy altos respecto al grado de avance general del sistema educativo del país *vis-à-vis* la región y el mundo.

En segundo lugar, la repetición en la enseñanza primaria se encuentra extremadamente estratificada según contexto socioeconómico, concentrándose en los niños que provienen de los hogares y contextos más desfavorables.

En tercer lugar, la estructura de la repetición por grados, característica de la educación primaria en Uruguay, sigue una pauta diferente a la registrada en la mayor parte de los países de la región. En Uruguay el principal “filtro” del sistema se registra en los años iniciales del ciclo (primer y segundo año) para decaer luego regularmente en los grados siguientes. La pauta promedio de América Latina, en cambio, evidencia la persistencia de la repetición en todos los grados de primaria cuando no el crecimiento en los grados superiores. Por esta razón, comparativamente, la configuración de Uruguay resulta relativamente más favorable desde el punto de vista de la política de combate a la repetición al encontrarse fuertemente concentrada en los primeros años.

La situación del país parece reflejar con bastante precisión las dificultades típicas de *integración inicial* de los niños de contextos y hogares más carenciados a un contexto cultural y normativo diferente al de su ámbito natural de convivencia. En la actualidad cualquier política que tenga éxito en abatir la repetición inicial de 1^{er} y 2^o grado tendría efectos más que significativos ya que estaría incidiendo sobre casi el 60% de la repetición en todo el ciclo de primaria.

En cuarto lugar, la tendencia de la repetición pone de manifiesto una elevada rigidez al cambio que no permitió abatir significativamente las tasas de repetición a lo largo de las dos últimas décadas. Este hecho contrasta agudamente con la evolución experimentada por otros indicadores educativos. De acuerdo a la evidencia internacional, las tasas de repetición deberían haber acompañado paralelamente los niveles alcanzados por la cobertura de la educación inicial y por los niveles de aprendizaje, pero esto no fue así.

Finalmente, las tendencias recientes de la repetición siguen una pauta en la cual las situaciones más críticas tienden a cristalizarse en los contextos de mayor urbanización y grado de metropolización y no necesariamente en los contextos de desarrollo intermedio, rurales o con niveles más bajos de población urbana.

En cuanto a los “factores intraescolares” es necesario distinguir entre las estructuras formales e informales del sistema educativo. En el primer caso se alude al marco normativo, a la organización y a los procedimientos (por ejemplo, organización por ciclos, unidades anuales de evaluación, criterios de evaluación) establecidos institucionalmente en el marco regulatorio del sistema. La dimensión “formal” resulta del carácter jurídico que las organizaciones adquieren cuando son constituidas como instituciones privadas o públicas.

En el segundo caso, se trata en cambio de los componentes informales normativos y culturales, espontáneos, y generados en el mismo seno del sistema. Ninguna organización compleja funciona en la realidad exclusivamente de acuerdo a la estructura formal o alternativamente, de acuerdo a la estructura informal. De hecho, el examen de la relación entre ambas y su relativa consistencia es uno de los principales puntos que permite examinar el eventual nivel de conflicto y resentimiento de la función de la organización. Una fuerte coincidencia entre ambas estructuras es favorable para que la organización alcance sus fines en la medida en que la estructura informal refuerza las normas formalmente establecidas.

Desde un punto de vista teórico, el estudio efectuado está centrado precisamente en este tema. De hecho, la Circular 411 constituye un buen ejemplo de un intento por modificar una estructura normativa considerada ineficiente para el logro de esos objetivos institucionales. Ello no se hizo por la vía de la modificación reglamentaria (salvo con la supresión de la evaluación de inasistencias) y sí, en cambio, se apeló al cambio de los criterios de evaluación procurando obtener como resultado el abatimiento de la repetición en el primer año de la enseñanza primaria. Como regla general, las políticas de promoción automática o de fusión de grados en subciclos implican cambios en la estructura formal y la pregunta que se coloca naturalmente, es qué tipo de respuestas se encuentra en el plano informal por parte de los actores.

Al respecto, considerando los dos tipos de estructura, el presente estudio ha mostrado dos cosas: en primer lugar, que el diseño institucional de la estructura por ciclos organizada en unidades anuales y evaluadas con criterios de pasaje/no pasaje de año, contribuye a dificultar la trayectoria educativa de un vasto conjunto de niños que son los que más requieren de mecanismos de integración social. En segundo lugar, como se examina más adelante, que la innovación ensayada con la Circular chocó con una “estructura informal” resistente culturalmente a modificar los criterios establecidos y asentados en el cuerpo docente desde larga data.

6.2. Efectos de la repetición

Con respecto a las hipótesis sustantivas, el estudio apoya también tres consideraciones complementarias.

En primer lugar, los análisis desarrollados en el estudio ponen en tela de juicio la efectividad de la repetición como instrumento pedagógico idóneo en el proceso de aprendizaje y por sus efectos sobre la trayectoria escolar. En particular, la ineficiencia de la repetición se hace más notoria en los contextos sociales en donde dicho instrumento es aplicado con mayor intensidad (por ejemplo, contextos socioeconómicos críticos).

En segundo lugar, el estudio puso en evidencia que la repetición en el ciclo de primaria posee significativos efectos negativos de corto, mediano y largo plazo sobre la trayectoria escolar y en particular sobre la deserción y el abandono escolar prematuro en etapas posteriores del ciclo primario correspondientes al denominado Ciclo Básico de la educación media.

En tercer lugar, estos efectos diferidos de la repetición en las etapas iniciales del ciclo escolar indican que se trata de una práctica pedagógica ineficiente allí donde más se lo aplica cuyos efectos contribuyen a incrementar los niveles de inequidad del sistema.

6.3. El valor pedagógico de la repetición

Tal como se formulara en el capítulo introductorio, existe a nivel internacional un importante debate acerca del valor pedagógico de la repetición. Los hallazgos del trabajo confirman resultados de investigaciones recientes que enjuician la efectividad del instrumento de repetición como

herramienta pedagógica funcional al aprendizaje. A partir de la información aportada por el estudio, es posible argumentar que dicho instrumento constituye, en cambio, uno de los mecanismos más efectivos de marginación de los niños que acceden al sistema con déficit socioeconómicos de sus hogares. Como culminación de ese proceso, la práctica de la repetición refuerza el carácter expulsor del sistema educativo precisamente para aquellos sectores más necesitados de la existencia de puentes institucionales de integración social.

El análisis efectuado en el Capítulo IV mostró concluyentemente que el abandono escolar temprano está asociado a la experiencia de repetición en la enseñanza primaria cualquiera sea el nivel socioeconómico del hogar del niño aunque tal comportamiento no es una consecuencia directa de la repetición. Más bien, el abandono temprano debe ser visto como parte de un proceso de largo plazo a través del cual los niños con experiencia de repetición acumulan experiencias que los margina gradualmente del sistema educativo. En este sentido, el abandono escolar puede ser entendido como un proceso que se desarrolla en la interacción del estudiante con su medio escolar.

Conceptualmente, la explicación del nexo entre la repetición y el abandono escolar que se propone, se basa en una suerte de microteoría de la marginalidad y de la teoría del comportamiento desviado³². En efecto, la teoría asume que existe una serie de pasos sucesivos que conducen a un creciente extrañamiento o alienación del estudiante con respecto a su medio escolar. En términos simplificados estos pasos tienen que ver tanto con acciones y actitudes del estudiante como con las respuesta que recibe de la institución y de sus principales actores. Sumariamente, el proceso acumulativo de marginalización consta de una serie de pasos de creciente intensidad en los que está presente cierta desconexión del estudiante con su medio escolar. Naturalmente, parece razonable asumir que la repetición en el primer año de escuela constituye un primer paso en ese sentido.

³² Véase la clásica elaboración de las formas adaptativas anómicas de Merton, la conceptualización y los estudios de Goffman relativos al "estigma", así como diversos estudios sobre la construcción de la marginalidad, en particular, Becker y Garfinkel. Al respecto, véase Merton R.K., **Social Theory and Social Structure**, The Free Press, 1949; Goffman E., **Stigma: notes on Management of Spoiled Identity**, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1963; Becker H., **The Outsiders**, Free Press, N. York, 1963; Garfinkel H., "Conditions of Successful Degradation Ceremonies", A.J.S., N° 61, 1956.

En general, puede afirmarse que la secuencia de etapas supone un proceso creciente de marginalización que sería posible registrarlo a través de una serie de manifestaciones comportamentales y actitudinales. Las más importantes se refieren al bajo aprovechamiento de los aprendizajes, al malestar o insatisfacción que el estudiante desarrolla con su medio escolar en diferentes órdenes (normas, exigencias, obligaciones, condiciones de estudio), a la reducción de las expectativas de alcanzar niveles superiores en sus estudios (anticipo de abandono temprano, por ejemplo) y otras manifestaciones que se expresan en el tipo de grupo de referencia y de pertenencia del estudiante.

En suma, es posible afirmar que la vertiente que estudia la dinámica de marginalidad como proceso conducente al abandono escolar, ofrece un conjunto de instrumentos conceptuales de gran interés para comprender uno de los aspectos más deficitarios del desempeño escolar y de la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas. Esta aproximación, sin embargo, padece de algunos problemas relativos a la propia definición de las variables explicativas del abandono escolar y de la marginalidad.

En principio, la dinámica de estigmatización creciente que empuja a los estudiantes hacia los márgenes del sistema escolar, parece tener mayor vigencia cuando los sistemas normativos y las exigencias son elevadas y están altamente estructuradas. La intensidad de la marginalidad en este sentido es mayor cuanto mayor es la estructuración del marco normativo y mayor es el peso de los criterios e implementación efectiva del paquete de gratificaciones y puniciones que se adoptan en los establecimientos escolares. En este sentido, la marginalidad puede no ser extendida y afectar a un número reducido de alumnos, aunque la intensidad de la marginalidad sea elevada.

En cambio, cuando el sistema es más permisivo, cuando la norma no es sentida como compulsiva por el grupo de pares o cuando se distienden los elementos en que se sustentan los procesos de estigmatización, es más probable que la marginalidad o la falta de integración adquiera un carácter menos radical y eventualmente menos determinante del abandono escolar. En este sentido, las estrategias y el tipo de respuestas que dan los docentes y autoridades ante los "casos problemáticos" son altamente determinantes del grado de profundización del proceso de marginalización. Por lo tanto, la aplicación de la teoría de la marginalidad institucional al análisis de los

efectos de la incidencia de la repetición sobre la trayectoria escolar parece plausible de acuerdo a estas consideraciones.

Como corolario de lo dicho, parece igualmente importante agregar que son estos efectos negativos la razón fundamental de las nuevas modalidades de la promoción automática y de la promoción por ciclos dado que tiene menos que ver con los efectos positivos de la misma, que con la disminución de los efectos negativos de la repetición como instrumento eje de la evaluación y mecanismo central del sistema de incentivos y castigos al aprendizaje.

Si bien este debate en torno a la repetición se encuentra lejos de cualquier consenso en uno u otro sentido, los hallazgos del estudio ponen en evidencia la necesidad de desarrollar en el país una reflexión informada y sistemática acerca de las ventajas y desventajas asociadas a la estructura de flujo por repetición que caracteriza al sistema educativo. En otras palabras, parece necesario y razonable debatir políticas educativas que tiendan a eliminar los efectos negativos asociados a la repetición, generando, simultáneamente, complementos adecuados que permitan producir los efectos positivos en términos de aprendizaje que la repitencia no parece ser capaz de generar.

6.4. La estructura informal: actitudes e ideología de la repetición

No es necesario reiterar en este punto las consideraciones efectuadas en el Capítulo V acerca de las percepciones y valoración que los docentes hacen de la repetición como instrumento pedagógico, como tampoco sobre la Circular 441 como solución posible. También en este punto los resultados del estudio realizado mediante “grupos focales” han sido concluyentes. Existe indudablemente una “cultura de la repetición” asentada en el cuerpo docente hasta el punto en que si dependiera de algunos docentes, la institución repetición sería extendida al nivel preescolar.

La prioridad otorgada a la secuencia de conocimiento (en el caso de primer año, a la lectura y manejo inicial de números) en los tiempos previstos curricularmente, no parece dejar ningún margen de flexibilidad ante otros objetivos de la educación como la integración del niño al sistema escolar y en definitiva a la sociedad.

Ante la heterogenidad de niveles de maduración psicológica e intelectual de los alumnos, la ansiedad comprensible de los docentes por “homogeneizar” los grupos de acuerdo a los niveles prescriptos por el ordenamiento curricular formal, conduce a la afirmación de la práctica de la repetición como mecanismo homogeneizador considerado idóneo. En consecuencia, en la percepción predominante del cuerpo docente, la igualación se obtiene al costo de rezagar a los niños que acceden al sistema escolar con mayores carencias o déficit de origen. Con ello, para una proporción considerable de niños se inicia así un proceso temprano de “extraedad” que tendrá consecuencias que perduran y se hacen más críticas en la medida en que el alumno progresa en su trayectoria escolar.

En el análisis de la cultura de la repetición se pudo apreciar que tanto las percepciones como la valoración y la dimensión expresivo-simbólica en torno a la repetición constituyen un cuerpo consistente que otorga sentido a la autopercepción del rol del docente y a sus funciones primordiales.

El cuerpo de creencias es bastante homogéneo en cuanto destaca una serie de virtudes de la repetición, como por ejemplo, que el alumno que debe repetir se beneficia a la larga porque alcanza a aprender lo que debía aprender bajo el convencimiento que si no aprende ciertos conocimientos en el primer año no lo hará posteriormente. De la misma forma, la cultura se basa en minimizar los efectos negativos en el plano psicológico (frustración, marginalidad, estigmatización) de la repetición asumiendo que esas consecuencias no son de la magnitud que se les atribuye o invirtiendo los términos al asignarles un efecto positivo cuando el repitente “se siente superior a los compañeros de curso en el año en que repite”. La idea, en todo caso, es que los efectos negativos son en definitiva transitorios o eventualmente, en el largo plazo, beneficiosos. Las creencias empíricas en que se funda la valoración elevada de la repetición como instrumento pedagógico provienen por lo general de una percepción de corto plazo que no va más allá de los efectos que tiene en el segundo año de primaria y esporádicamente de mediano plazo. Por otra parte, no se cree que la repetición aumente la probabilidad del abandono prematuro.

Es muy notoria, por otra parte, la convicción fatalista que asume cierto destino inevitable de los niños con carencias socioculturales extremas en el entendido que no le permitirían superar sus condiciones de origen. Tal

percepción se complementa con la opinión generalizada que atribuye a los factores extraescolares la incidencia de la repetición –o de una elevada repetición en los contextos deprivados socialmente– sin que el sistema educativo tenga algo que ver con estos resultados. Sin lugar a duda, estas creencias constituyen los ejes centrales de la ideología docente en torno a la repetición.

En cuanto a las soluciones sugeridas por los docentes, el estudio de los grupos focales mostró que el cuerpo dominante de medidas y políticas de combate a la repetición, que se consideran, se nuclea en torno a las estrategias tradicionales de mejoramiento educativo excluyendo cualquier otra alternativa: menos alumnos por clase, mayor horario escolar, más materiales didácticos y de apoyo, expansión del preescolar y así por delante.

Hay dos argumentos confluyentes que parecen explicar la vigencia de esta constelación de actitudes. Por una parte, la prolongada tradición de la educación primaria en el país dentro de la cual la función de evaluación de la promoción/repetición ha sido uno de sus ejes centrales y fundamento del rol del docente. Tanto la socialización del docente desde sus primeras etapas de formación, así como su propia práctica laboral determinada por la estructura normativa formal, se han articulado consistentemente para formar un universo cerrado de códigos, significados y valores en los cuales la repetición resulta un componente natural y evidente de la práctica pedagógica.

Por otra parte, existe un desconocimiento total por parte del cuerpo docente sobre otros regímenes o modalidades de promoción que operan en otros países como así también sobre los debates desarrollados en torno a la función pedagógica de la repetición. En el marco de América Latina hace muchos años que proliferaron experiencias de creación de subciclos, “promoción automática”, “promoción flexible”, “ciclos multigrado”, “módulos integrados”, o “enseñanza de progresión continuada” en diferentes países de la región que no forman parte de la percepción de los docentes en Uruguay.

La impresión que se recoge del análisis de los grupos focales es que tal vez por estas razones la experiencia tradicional de una enseñanza organizada en unidades anuales en donde se evalúa la promoción/repetición

al fin de cada año lectivo aparece a los ojos de los docentes como la forma natural y evidente de organizar la docencia y la evaluación. Parece probable también, sostener que es precisamente esta percepción la que dio lugar, por una parte, al rechazo masivo que encontró el intento innovador efectuado por la Circular 441 en el cuerpo docente o, alternativamente, la atribución de intereses espurios detrás de su propuesta (por ejemplo, interés en mejorar las apariencias de las estadísticas educativas, compromisos con los organismos de crédito, con el BID, etc.).

Finalmente, para cerrar estas consideraciones es importante señalar que no existen razones pedagógicas o teóricas para asumir que la estructura de organización de la enseñanza primaria por subciclos anuales, tal como se conoce en el Uruguay, es necesariamente mejor o superior a otro tipo de estructura. La legitimidad que otorga la tradición no es una buena razón, o en el mejor de los casos, es de dudosa validez. Además de constituir un argumento básicamente conservador, no se sustenta en buenos resultados en materia de eficiencia y equidad del sistema que podrían fundamentar la propuesta de no cambiar nada.

Naturalmente, el combate a los elevados índices de repetición puede ser abordado mediante otro tipo de políticas. Así se ha hecho en el pasado a través del Plan Varela recurriendo a medidas de tipo convencional con resultados positivos que tuvieron como efecto desplazar el umbral de la repetición hacia un nivel más satisfactorio (Capítulo I). Debe quedar claro, sin embargo, que no existe en principio ningún tipo de incompatibilidad entre una estrategia de mejoramiento de los niveles de repetición mediante medidas de promoción flexible o sistemas multigrado y las medidas a las que se ha recurrido tradicionalmente. Recientemente, algunas innovaciones introducidas, como las “escuelas de tiempo completo” o la significativa expansión del nivel preescolar para niños de 4 y 5 años, se han mostrado efectivas en la reducción de la repetición.

6.5. Caminos a seguir

La experiencia frustrada de la Circular 441 mostró varios aspectos que es necesario señalar. En primer lugar, demostró que es posible abatir la repetición en el primer año de primaria por la vía de la flexibilización de la promoción tal como lo indica el análisis efectuado en el Capítulo III. En segundo lugar, puso en evidencia los efectos positivos en materia

de equidad. En tercer lugar, mostró que el esfuerzo no fue suficiente debido al crecimiento de la repetición en el segundo grado al año siguiente a su aplicación. En cuarto lugar, que el clima institucional en el que se desarrolló la innovación operó en desmedro de la misma.

Tal como se discutió con mayor detenimiento en el Capítulo III, influyeron en los magros resultados de la Circular un conjunto de factores entre los que se cuentan: a) un cronograma excesivamente forzado de implementación de la Circular (comunicación de la Circular a los maestros un mes antes de la finalización de los cursos); b) el no cumplimiento de otras actividades complementarias previstas para llevar a cabo la misma (elaboración de una nueva pauta de evaluación para los maestros, dictado de cursos previstos para instruir a los maestros de escuelas carenciadas); c) la falta de continuidad de la experiencia por el cambio de administración; y d) el clima de confrontación general y el enfrentamiento de los gremios docentes con la autoridad educativa en torno a la reforma.

Pese a este conjunto de obstáculos, el análisis de los resultados de la aplicación de la Circular efectuado en este trabajo, sugiere que un nuevo intento por implementar alguna modalidad de promoción flexible tendría alta probabilidad de tener éxito si se contemplan una serie de requisitos que no estuvieron presentes en la experiencia original.

Más que una experiencia de promoción flexible, la modalidad que debería estudiarse es la creación de un subciclo que incorpore en una sola unidad los primeros y segundos años actuales con evaluación al final del ciclo. El fundamento de la división de niveles corresponde a los estadios psicológicos que se distinguen en el proceso de maduración del niño. Esto supone que los grados de 3° a 4° año (8 y 9 años de edad) y los de 5° a 6° (10 y 11 años) corresponden a etapas o estadios diferentes.

Cualquier aproximación a una innovación de esa naturaleza debería ser de carácter sistémico y no basarse, mediante medidas aisladas. En principio, y a modo de sugerencia, el paquete de medidas debería contemplar por lo menos:

- a) la creación de una unidad ejecutora encargada inicialmente de relevar las experiencias de promoción flexible y de ciclos multigrado realiza-

das en otros países, acumular y codificar la información con vistas al diseño.

- b) la difusión de información y la promoción de un debate informado entre los actores del sistema acerca de la estructura, determinantes y consecuencias de la repetición en el país, el conocimiento de las experiencias realizadas en otros países, de sus evaluaciones y de los puntos en debate.
- c) el diseño del nuevo sistema de subciclo educativo bianual correspondiente a 1º y 2º grado del sistema vigente de acuerdo a los insumos provenientes del debate, de las instituciones asesoras y de la información recogida en otros países.
- d) la elaboración de nuevas pautas y criterios de evaluación y seguimiento de los alumnos a lo largo de los dos años
- e) la creación paralela de una práctica regular de movilidad de los maestros desde primer año a segundo año junto con sus alumnos.
- f) la complementación de la dedicación docente mediante la contratación de profesores encargados de reforzar la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje en segundo año del subciclo.
- g) la creación de normas o mecanismos que garanticen la asignación de los mejores docentes a los primeros años.

En cualquier caso, el objetivo del presente estudio no ha sido la elaboración de una propuesta precisa de política, sino la identificación de ciertas líneas de orientación que pueden ser ejemplificadas por las medidas señaladas. En este sentido, con este ejercicio se ha tratado de abrir el abanico de opciones y combinaciones que podrían confluir hacia un mejor desempeño del sistema educativo.

La multiplicidad de estudios comprendidos en este trabajo ha sido de indudable utilidad para despejar falsos dilemas y focalizar las conclusiones sobre los aspectos que importan en la compleja problemática de la repetición. Al mismo tiempo, los análisis indicaron no solo lo que hacer, sino lo que no hacer y, adicionalmente, cómo debe hacerse.

7. REFERENCIAS

- BANCO MUNDIAL (1996). Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial, Washington, D.C.
- BECKER H. (1963). *The Outsiders*, Free Press, N.Y.
- CIDE y Ministerio de Instrucción Pública *Informe sobre el estado de la Educación en el Uruguay*, Montevideo, Uruguay, 1965.
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal (1967). Documento 3-24/VI/67, Montevideo, Uruguay.
- Consejo de Enseñanza Primaria (CEP) (1999/ a). *Acta de Resolución N° 392*, noviembre, Montevideo.
- Consejo de Enseñanza Primaria (CEP) (1999/ b). Circular N° 441, noviembre, Montevideo.
- GARFINKEL H. (1956). *Conditions of Successful Degradation Ceremonies*, A.J.S., N° 61.
- GOFFMAN E. (1963). *Stigma: notes on Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs. N.J., Prentice Hall.
- FILGUEIRA C., CARDOSO S. y LLAMBÍ C. (2000). *Censo Nacional de Aprendizajes 1999: Estudio sobre la predisposición al Abandono Escolar*. ANEP, Montevideo.
- FUENTES A. (2002). *Eficacia del programa Post-Escolar de estudios para alumnos de Escuelas Rurales, (7º, 8º y 9º años rural)*, ANEP, Montevideo.
- GARCÍA-HUIDOBRO E. (2000). *La Deserción y el Fracaso Escolar*, en UNICEF, Educación Pobreza y Deserción Escolar, UNICEF, Santiago de Chile.
- KLUCKHOHN C. (1962). *The Concept of Culture*, en Kluckhohn R. (Ed.) *Culture and Behavior*, The Free Press of Glencoe, N.Y.

- LLAMBÍ C. (2002). *Aportes al seguimiento del Plan 96 del Ciclo Básico de Educación Media: un estudio de cohortes de Estudiantes*. ANEP, Montevideo.
- MARTIN J. (1992). *Cultures in Organizations*, Oxford University Press, N.Y.
- MEMFOD (2003a). Censo Nacional de Aprendizajes 1999: Resultados y Desafíos, Capítulo Introductorio, Montevideo.
- MERTON R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*, The Free Press.
- NEUBAUER R. (1996). *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?*
- OREALC-UNESCO-IBE/UNICEF (1996) *Repetición escolar: Una perspectiva global*, Ginebra.
- PRESNO M. (2003). *La Repetición en la Escuela: Juicios y Percepciones de los maestros de primer año*. Monografía (no publicada).
- SCHIEBELBEIN E. y WOLF L. (1993). *Repetición y Rendimiento inadecuado en Escuelas Primarias de América Latina: Magnitudes, Causas, Relaciones y Estrategias*. Proyecto Principal de Educación, Boletín N° 30.
- SCHIEBELBEIN, E. (1996). *Efficiency and Quality of Latin American Education*, UNESCO-OREALC.
- TORRES, R. M. (1995). *Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?* Evaluación, Aportes para la Capacitación, 1.
- UNESCO-OREALC (2000). *Informe subregional de América Latina de EFA*. Santiago, Chile.
- UNESCO (1993/ a). *Education for All: Status and Trends*, Paris.
- UNESCO (1993/ b). *World Education Report*, Paris.
- WHITE RILEY M., FONER A., y WARING W. (1988). *Sociology of Age* en Smelser N. (Ed) *Handbook of Sociology*, Sage Pub.

8. ANEXO

CUADRO 1

Modelo ajustado de la probabilidad de obtener un puntaje en las pruebas de aprendizajes menor al puntaje mediano

Exp(B)	Sig.	Efecto s/probabilidad		
Género	1 Hombre; 0 Mujer	0,97	0,844	Disminuye
Repetición	1 Sí; 0 No	1,32	0,278	Aumenta
Categoría	1 Público; 0 Privado	1,08	0,832	Aumenta
Establecimiento	1 Escuela tiempo completo			
	0 Escuela urbana normal	0,63	0,030	Disminuye
No cursa preescolar	1 Sí (no cursa); 0 No	1,36	0,530	Aumenta
Cursa preescolar desde los 3 años	1 Sí; 0 No	0,74	0,114	Disminuye
Educación materna	1 Primaria; 0 Otra	2,03	0,003	Aumenta
Educación materna	1 Media; 0 Otra	1,18	0,500	Aumenta
Educación paterna	1 Primaria; 0 Otra	1,22	0,384	Aumenta
Educación paterna	1 Media; 0 Otra	1,02	0,929	Aumenta
Nivel socioeconómico	1 Primer quintil; 0 Otro	3,87	0,000	Aumenta
Nivel socioeconómico	1 Segundo quintil; 0 Otro	2,42	0,009	Aumenta
Nivel socioeconómico	1 Tercer quintil; 0 Otro	1,99	0,046	Aumenta
Nivel socioeconómico	1 Cuarto quintil; 0 Otro	1,89	0,058	Aumenta
Vive con ambos padres biológicos	1 Sí; 0 No	0,90	0,597	Disminuye
Maternidad temprana de la madre	1 Sí; 0 No	1,48	0,075	Aumenta
Expectativas familiares	1 Solo Primaria; 0 Otro	3,23	0,030	Aumenta
Expectativas familiares	1 Solo Educ. Media; 0 Otro	1,18	0,452	Aumenta
Hogar con 4 o más hijos	1 Sí; 0 No	1,69	0,007	Aumenta
Montevideo y área metropolitana	1 Sí; 0 No	1,10	0,628	Aumenta
Pérdida de familiar	1 Sí; 0 No	1,15	0,616	Aumenta
Separación de padres	1 Sí; 0 No	2,17	0,035	Aumenta
Mudanzas	1 Sí; 0 No	0,96	0,888	Disminuye
Nacimiento de hermanos	1 Sí; 0 No	1,04	0,908	Aumenta
Enfermedades	1 Sí; 0 No	1,34	0,177	Aumenta
Cambios en situación económica o laboral	1 Sí; 0 No	0,99	0,959	Disminuye
Cambios de escuela	1 Sí; 0 No	0,76	0,433	Disminuye
Otros cambios	1 Sí; 0 No	1,22	0,572	Aumenta
Constante	0,20	0,000		

Fuente: Elaboración propia en base al análisis de resultados de pruebas de aprendizajes en jardinería, primero y segundo grado, año 2001. El modelo comprende 892 casos, siendo clasificados con éxito el 73% de los casos: 74% entre los que obtienen puntajes por debajo de la mediana, y un 71% en el resto. El R2 de Nagelkerke es de 0,297.

CUADRO 2
Probabilidad de continuar en el sistema escolar según último año
aprobado y experiencia de repetición por clima educativo del hogar a
partir de Regresiones de Cox

Educación Materna				
Año	Primaria		Terciaria	
	Repite	No repite	Repite	No repite
0	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
1	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
2	0.9925	0.9988	1.0000	1.0000
3	0.9793	0.9979	1.0000	1.0000
4	0.9576	0.9942	1.0000	1.0000
5	0.9098	0.9922	1.0000	1.0000
6	0.5954	0.9183	0.8936	0.9968
7	0.5210	0.8624	0.7858	0.9927
8	0.4158	0.7816	0.5841	0.9927
9	0.2677	0.6462	0.4551	0.9735
10	0.1929	0.5713	0.4551	0.9555
11	0.1567	0.5058	0.4551	0.9501
12	0.0936	0.4015	0.4551	0.9100
13	0.0806	0.3829	0.4551	0.8851
14	0.0806	0.3762	0.4551	0.8746
15	0.0806	0.3463	.	0.8439
16	0.0806	0.2876	.	0.7052
17	.	0.2876	.	0.6694
18	.	0.2876	.	0.5420
19	.	0.2876	.	0.5420
20	.	.	.	0.0000

Fuente: Magdalena Furtado (MEMFOD, "Trayectorias educativas: el problema de la deserción", Montevideo, 2004), a partir del Módulo de Educación de la Encuesta Continua de Hogares del INE.

CUADRO 3
Efectos de distintos determinantes sobre la probabilidad de avance en el sistema educativo equivalentes a enseñanza primaria completa en jóvenes de 14 a 19 años. Total del país urbano, año 2001

<i>Variable dependiente: logro educativo máximo primaria, jóvenes de 14 a 19</i>						
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
1 Montevideo 0 Interior	-0,647	0,270	5,739	1	0,017	0,52
1 Varón 0 Mujer	0,696	0,288	5,856	1	0,016	2,01
1 Asistió a prescolar 0 No	-1,792	0,275	42,409	1	0,000	0,17
1 Repite en primero 0 No	1,799	0,367	24,014	1	0,000	6,04
1 Repite en segundo 0 No	1,236	0,392	9,939	1	0,002	3,44
1 Repite en tercero 0 No	0,787	0,432	3,312	1	0,069	2,20
1 repite en cuarto 0 No	1,575	0,417	14,277	1	0,000	4,83
1 Repite en quinto 0 No	1,650	0,453	13,280	1	0,000	5,21
1 Repite en sexto 0 No	1,944	0,735	7,007	1	0,008	6,99
1 Repite más de una vez 0 No	-0,407	0,534	0,580	1	0,446	0,67
1 Abandona definitivamente 0 No sabe si vuelve	1,105	0,302	13,393	1	0,000	3,02
1 Educación materna primaria 0 Otra	0,900	0,291	9,584	1	0,002	2,46
1 Primer quintil de ingreso 0 Otro	0,626	0,288	4,721	1	0,030	1,87
1 Tiene meta terciaria 0 No	-1,104	0,388	8,106	1	0,004	0,33
1 Vive con hijos 0 No	-0,365	0,862	0,180	1	0,672	0,69
1 Forma pareja 0 No	0,488	0,742	0,432	1	0,511	1,63
1 Trabaja 0 No	-0,122	0,316	0,150	1	0,699	0,88
1 Recurre a amigos p/decisiones educativas 0 No	-0,446	0,303	2,168	1	0,141	0,64
1 No recurre a nadie p/decisiones educativas 0 Sí	0,036	0,298	0,015	1	0,903	1,04
1 De acuerdo con que vale la pena estudiar 0 No de acuerdo	-0,234	0,268	0,765	1	0,382	0,79
1 De acuerdo con que docentes no se preocupan por estudiantes 0 No de acuerdo	0,429	0,296	2,109	1	0,146	1,54
1 De acuerdo con que sistema exige de más 0 No	-0,260	0,294	0,786	1	0,375	0,77
1 De acuerdo con que lo mejor que puede hacer joven es estudiar 0 No de acuerdo	-0,576	0,348	2,741	1	0,098	0,56
1 De acuerdo con que abandono limita posibilidades 0 No de acuerdo	-0,333	0,304	1,198	1	0,274	0,72
1 De acuerdo con que repetir es lo que mas desanima 0 No de acuerdo	-0,496	0,289	2,953	1	0,086	0,61
Constante	-1,649	0,578	8,126	1	0,004	0,19

Fuente: Elaboración propia en base al Módulo de Educación de la Encuesta Continua de Hogares del INE. El modelo comprende 1.340 casos, siendo clasificados con éxito el 93% de los casos: 97% entre los que tienen logros por encima de Primaria, y un 52% en el caso de quienes solo completan como máximo ese nivel educativo. El R2 de Cox y Snell es 0,281 y el de Nagelkerke 0,566.

Autores

Glauco Aguiar es Máster en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Cursa el Doctorado en Educación en la PUC-Río. Es investigador asistente del Laboratorio de Evaluación de la Educación (LAED/PUC-Río). Su investigación se centra en los factores asociados a los resultados escolares.

Paloma Aguilar es Licenciada en Economía por la Universidad Católica Boliviana y actualmente está realizando la Maestría en Gestión y Políticas Públicas en la Universidad de Chile. Ha trabajado en el Ministerio de Educación de Bolivia y Grupo Integral S.R.L. Sus intereses en investigación son dirigidos a la educación. Es investigadora asociada del Instituto de Estudios Avanzados en Desarrollo.

Ângela Albernaz es Máster en Economía por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Es economista del Banco Nacional de Desarrollo Social (BNDS). Investiga temas relacionados a la articulación entre educación y economía

Fátima Alves es Máster en Educación por la Universidad Federal Fluminense. Cursa el Doctorado en Educación en la PUC-Río. Investigadora asistente del Laboratorio de Evaluación de la Educación (LAED/PUC-Río). Investiga temas de política educacional relacionados a la eficacia y a la equidad en educación.

Paola Barrientos es Licenciada en Economía por la Universidad Católica Boliviana y actualmente cursa la Maestría en Economía de la Universidad

de Aarhus (Dinamarca). Ha trabajado en la Secretaría de la Comunidad Andina de Naciones y en el Ministerio de Desarrollo Económico de Bolivia. Tiene trabajos escritos sobre gasto social, equidad y educación. Su interés profesional se centra en temas de desarrollo económico, integración regional, políticas sociales y equidad. Es investigadora asociada del Centro de Investigaciones y Asesoramiento Social y Económico y del Instituto de Estudios Avanzados en Desarrollo.

Paola Bohórquez es Licenciada en Economía, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires y realizó un Postgrado en Economía en el Instituto Torcuato Di Tella. Se desempeñó en la Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable en el Proyecto “Gestión de la Contaminación”. Financiado por el BIRF- Banco Mundial; en la Secretaría de la Pequeña y Mediana Empresa. Ministerio de Economía. Programa de Reconversión Empresarial. Financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); en la Fundación de Investigaciones Económicas Latinoamericanas, FIEL colaborando en diferentes proyectos de investigación del Dpto. de Economía de la Educación; Reforma del Estado y del Sector Educativo en particular; por último fue consultora en la Jefatura de Gabinete de la Presidencia de la Nación en estudios sobre pobreza y aspectos sociales, económicos y fiscales de las provincias argentinas. Actualmente es funcionaria de la oficina del PNUD en Buenos Aires.

Alicia Bonamino es Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Es profesora del Programa de Postgrado en Educación de la PUC-Río. Investiga la evaluación en educación y su relación con las políticas educacionales.

Santiago Cueto es psicólogo educacional (Ph.D. de la Universidad de Indiana, 1993). Como secretario ejecutivo del Fondo de Investigaciones Educativas coordinó los estudios aquí presentados. Sus estudios han estado orientados a identificar determinantes del rendimiento en educación básica, sobre todo en contextos de alta pobreza y la medición del rendimiento educativo. Actualmente se desempeña como director ejecutivo de GRADE en Lima, Perú.

Julia A. Curia es Licenciada en Economía de la Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencias Económicas, Argentina. Colaboró en el trabajo “Análisis del Gasto Público Nacional y Provincial”, Consejo

Federal de Inversiones (CFI), Argentina. Participó en la elaboración del diagnóstico y propuesta para el sector educativo que integra el trabajo de Asesoramiento sobre las posibilidades de promover la instalación de emprendimientos industriales y de servicios en las localidades de Cutral C6 y Plaza Huincul, Provincia de Neuqu6n, elaborado por la Fundaci6n de Investigaciones Econ6micas Latinoamericanas (FIEL). Consultora para la revisi6n y an6lisis de los proyectos presentados al Instituto de Financiamiento Educativo (IFE), Ministerio de Educaci6n de la Naci6n, Argentina. Particip6 en la elaboraci6n de la propuesta sobre Financiamiento de la educaci6n elemental y secundaria a trav6s de un sistema de *voucher*, Fundaci6n de Investigaciones Econ6micas Latinoamericanas (FIEL). Consultora para la elaboraci6n de una Propuesta para el ajuste del sistema de informaci6n del Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educaci6n (PRISE), Unidad de Coordinaci6n Nacional de Programas con financiamiento Externo en el Sector Educaci6n. Responsable de la Divisi6n Programaci6n de la Unidad de Coordinaci6n y Ejecuci6n Provincial (UCEP) del Programa de Inversi6n Sectorial en Educaci6n con financiamiento externo de la Provincia de Neuqu6n (PRISE y PRODY-MES I), Neuqu6n. Actualmente es asesora del Ministro de Educaci6n de la Provincia de Neuqu6n, Argentina.

María Echart es Licenciada en Economía Polítca de la Universidad Católica Argentina. Realizó seminarios de especializaci6n en polítcas de desarrollo econ6mico en la Universidad de Alabama y el Centro de Treinamiento para o Desenvolvimiento Econ6mico (Brasil) con becas del Departamento de Estado (USA) y el Banco Mundial. Fue asesora de la Comisi6n de Educaci6n de la C6mara de Diputados de la Naci6n, Argentina, miembro del Consejo Asesor de Educaci6n B6sica y miembro del Comit6 Científico del Instituto de Desarrollo de la Calidad Educativa – IDECE del Ministerio de Educaci6n de la Argentina. Adem6s, fue Secretaria de la Asociaci6n Argentina de Economía Polítca. Actualmente es Investigadora Visitante de la Fundaci6n de Investigaciones Econ6micas Latinoamericanas, FIEL. Ha publicado diversos estudios sobre determinantes de la educaci6n, descentralizaci6n y reforma educativa y gasto social.

Gregory Elacqua es profesor e investigador de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ib6ñez en Chile. Se ha desempeñado como asesor del Ministerio de Educaci6n de Chile y consultor para organismos internacionales en temas de polítcas educativas en Am6rica Latina, EE.UU.

y Zambia. Ha publicado diversos estudios sobre políticas educativas y privatización educacional. Es miembro del Consejo Ampliado de la Corporación Expansiva. Estudió en la Universidad de Boston y realizó un Magíster en la Universidad de Columbia en Nueva York. Actualmente está realizando un doctorado en la Universidad de Princeton.

Rodrigo Fábrega Lacoa es Director del Programa Inglés Abre Puertas del Ministerio de Educación de Chile. En el sector público se ha desempeñado como Director del Programa Servicio País del Consejo Nacional para la Superación de la Pobreza; Subdirector del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo; y Director del Centro de Información para la Juventud. Ha sido consultor del PNUD, BID, UNESCO y SECAB entre otros organismos internacionales en implementación de programas sociales. Es Ingeniero Comercial, Máster en Teoría y Política Educativa y Ph. D. en Educación Comparada e Internacional por Penn State University.

Blanca Ferroni es especialista en Psicopedagogía y Gestión Educativa Institucional. Fue docente de la Dirección General de Escuelas, Provincia de Buenos Aires, Vicedirectora del Centro Educativo Complementario dependiente de la Dirección de Psicología de la Provincia de Buenos Aires, Directora de Escuela e Inspectora de Enseñanza Oficial en la rama de educación privada. Es asesora pedagógica y de planeamiento estratégico en diversas escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Carlos Filgueira obtuvo su Maestría en Ciencias Sociales de FLACSO en 1962. A inicios de los años 70 accedió por concurso de oposición y méritos a la dirección del Instituto de Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, hasta que el régimen militar iniciado en el año 1973 decide cerrarlo. En 1975 funda y dirige el Centro de Informaciones y Estudios del Uruguay (CIESU). Paralelamente es consultor de diversos organismos internacionales. En los últimos años de su vida mantuvo una actividad académica y profesional muy intensa: asumió la dirección de la carrera de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Uruguay y siguió como catedrático Grado 5 de Sociología en la Facultad de Ciencias Económicas de la UDELAR. Además, como analista y finalmente como gerente de la Gerencia de Investigación y Evaluación del CODICEN, desarrolló nuevos diagnósticos y análisis para contribuir a la educación en el país. Falleció en agosto de 2005.

Creso Franco es Ph. D. en Educación por la University of Reading/Inglaterra. Es profesor del Programa de Postgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Investiga la evaluación de redes escolares, las políticas educacionales públicas, desvelando mecanismos de producción, conservación o eventual superación de las desigualdades sociales relacionadas con la educación.

Alvaro Fuentes participó como investigador del Programa IPES en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Uruguay durante 2003. Es consultor frecuente de la Oficina de CEPAL en Montevideo en temas económicos y sociales. Actualmente se encuentra elaborando su tesis para recibir el título de Licenciado en Economía por la Universidad de la República. Sus principales áreas de interés en la investigación son los temas vinculados con los aspectos sociales de la economía, con énfasis en pobreza y distribución del ingreso y educación.

Leonardo C. Gasparini es Licenciado en Economía por la Universidad Nacional de La Plata, Postgrado de Capacitación en Economía, Instituto Torcuato Di Tella y Ph.D. en economía por la Universidad de Princeton. Es profesor titular de “Economía de la Distribución” en la Maestría en Economía de la Universidad Nacional de La Plata, profesor titular del curso “Distribución del Ingreso” en la Maestría en Economía de la Universidad de San Andrés, profesor titular del curso “Economía Laboral”, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata y profesor titular del curso “Economía Espacial”, Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata. Es además director de la Maestría en Economía de la Universidad Nacional de La Plata, e investigador del Departamento de Economía de la Universidad Nacional de La Plata. Fue Vocal de la Asociación Argentina de Economía Política. Entre sus últimas publicaciones se destacan:

- “On the measurement of unfairness: an application to high school attendance in Argentina”. *Social Choice and Welfare*, 19: 795-810, 2002.
- “Los programas sociales focalizados”. En *Crecimiento y Equidad en la Argentina*, cap. 14, FIEL, Buenos Aires, 679-699, 2001.

María Guadalupe Huerta Alva es Maestra en Calidad de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de las Améri-

cas, Puebla. Profesora de educación básica por el Instituto Normal del Estado de Puebla. Se ha desempeñado como docente, asesora e investigadora educativa en áreas relacionadas con el desarrollo social y educación no formal en organismos civiles, particulares y gubernamentales. Actualmente pertenece al grupo de investigación sobre tecnologías de información y comunicación para la educación y el desarrollo social de la Universidad de las Américas Puebla, México.

Paola Llinás es Licenciada en Ciencias Política por la Universidad del Salvador y especialista en Gestión Educativa por FLACSO. Es candidata a Máster en Ciencias Sociales y Educación en FLACSO.

Florencia Luci es Licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires y Máster en Políticas Sociales por la UBA. Becaria del CONICET. Estudiante de Doctorado de la Universidad de París V, Sorbonne. Es profesora Ayudante de la Universidad de Buenos Aires.

Naércio Aquino Menezes-Filho é professor de economia do IBMEC-SP e da Universidade de São Paulo e diretor de pesquisas do Instituto Futuro Brasil. PhD em economia pela Universidade de Londres, Naércio publicou vários artigos em revistas de economia nacionais e internacionais e coordenou projetos para o BID e Banco Mundial. É editor da *Brazilian Review of Econometrics*. Suas principais áreas de pesquisa são: educação, mercado de trabalho, organização industrial, pobreza e desigualdade.

Florencia Mezzadra es Máster en Política Educativa Comparada por la Universidad de Harvard. Coordinadora de Proyectos del Área de Educación de CIPPEC. Ha publicado estudios sobre financiamiento educativo y política educativa.

Oscar Molina es Licenciado en Economía por la Universidad Católica Boliviana y Máster en Economía de la Universidad de Chile. Fue investigador y asistente de investigación del Departamento de Economía de la Universidad de Chile. Sus áreas de interés se focalizan en temas de políticas sociales. Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales. Actualmente es profesor del Departamento de Economía y miembro del Centro de Investigaciones Económicas de la Universidad Privada Boliviana.

Gonzalo Muñoz Stuardo es sociólogo y Magíster en Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es Vicecoordinador Nacional de Educación Básica en el Ministerio de Educación en Chile y profesor de la Escuela de Sociología de la Universidad Diego Portales. Ha publicado varios trabajos sobre educación con Dagmar Raczynski.

Oswaldo Nina es Licenciado en Economía por la Universidad Católica Boliviana y Máster en Economía por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Fue director del Instituto de Investigaciones Socio-Económicas (IISEC) y profesor de Departamento de Economía de la Universidad Católica Boliviana. Es autor de numerosas publicaciones en revistas especializadas. Sus áreas de investigación son descentralización en educación, organización industrial y comercio internacional. Actualmente es director de la empresa consultora Grupo Integral S.R.L., investigador asociado del Instituto de Estudios Avanzados en Desarrollo y profesor de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Isabel Ortigão es Doctora en Educación (Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro). Es investigadora asistente del Laboratorio de Evaluación de la Educación (LAED/PUC-Río) y coordinadora adjunta del Curso de Especialización en Educación Matemática: Teoría y Práctica Pedagógica de la PUC-Río. Es autora de artículos en el área de educación matemática.

Elaine Pazello é doutora em economia pela FEA-USP e professora do Departamento de Economia da FEA-RP / USP. Suas principais áreas de pesquisa são: economia da educação, mercado de trabalho, pobreza e desigualdade de renda.

Laura Helena Porras Hernández es doctora en tecnología educativa por Concordia University, Montreal, con especialidad en desarrollo e investigación en medios y desarrollo de recursos humanos. Maestra en tecnología educativa por la misma universidad y licenciada en ciencias de la educación por la Universidad de las Américas, Puebla. Ha laborado como consultora para organizaciones profesionales y empresas tanto de México como Canadá y también como docente en diferentes instituciones. Actualmente es profesora investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y pertenece al grupo de investigación sobre tecnologías de información y comunicación para la educación y el desarrollo social de la Universidad de las Américas, Puebla, México.

André Portela Souza é professor de economia da Fundação Getúlio Vargas-SP e PhD em economia pela Universidade de Cornell. Publicou vários artigos em revistas de economia nacionais e internacionais. Suas principais áreas de pesquisa são: pobreza, economia do desenvolvimento e desigualdade.

Dagmar Raczynski es Licenciada en Sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile y M.A. y Ph.D. en Sociología por la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Es directora de Asesorías para el Desarrollo en Santiago de Chile. Profesora Titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile y docente del Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Fue investigadora de la Corporación de Investigaciones Económicas para América Latina entre 1975 y 1998. Entre sus publicaciones recientes destacan “*Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?*”, UNICEF - Asesorías para el Desarrollo, Santiago, 2004, en colaboración con C. Bellei, G. Muñoz y L. Pérez; “Una Experiencia de Acción Afirmativa. El Programa de las 900 Escuelas (Chile)” en J.E. García-Huidobro (Ed.), *Políticas Educativas y Equidad*, Universidad Alberto Hurtado-UNESCO, UNICEF y Fundación Ford, 2004; y “*Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*”, Ministerio de Educación, 2006, en colaboración con G. Muñoz.

Axel Rivas es Máster en Ciencias Sociales y Educación por FLACSO. Estudiante de Doctorado en la Universidad de Londres. Director del Área de Educación de CIPPEC. Profesor de la Universidad de Buenos Aires, Universidad Alberto Hurtado de Chile y Universidad Torcuato Di Tella de Argentina. Es autor de diversas publicaciones sobre política educativa y educación comparada, entre ellas el libro *Gobernar la Educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*.

Federico Rodríguez es investigador del Programa IPES en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Uruguay desde el año 2000. Es docente de Metodología de la Investigación, Informática aplicada a Ciencias Sociales y Técnicas Cuantitativas a nivel de grado y postgrado en las Facultades de Ciencias Humanas y de Psicología de la Universidad. Es Licenciado en Sociología por la Universidad Católica del Uruguay (1998) y candidato a Magíster en Políticas Públicas en la Uni-

versidad ORT - Uruguay. Actualmente es consultor de ANEP en el área de Evaluación de Aprendizajes e integra el Laboratorio de Análisis y Tratamiento de la Información de la UCU, en el marco del cual trabaja como docente e investigador con distintos programas de tratamiento y análisis de datos. Sus principales áreas de interés en la investigación son las Políticas Públicas con énfasis en educación; Integración y Exclusión Social con énfasis en Pobreza, Equidad y Familia, tanto a nivel nacional como comparativo en América Latina.

Bertha Salinas Amescua es doctorada en tecnología educativa por la Université de Montreal, cursó una especialidad en investigación educativa y es licenciada en comunicación por la Universidad Iberoamericana. Ha participado en redes de educación popular en América Latina apoyando la formación de promotores rurales y programas de apoyo a las radios comunitarias. Actualmente se desempeña como profesora investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación y pertenece al grupo de investigación sobre tecnologías de información y comunicación para la educación y el desarrollo social de la Universidad de las Américas, Puebla, México. Es consejera del Consejo de la Sociedad Civil y miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1993.

Natália Sátyro es Máster em Ciência Política (Universidad Federal de Minas Gerais / UFMG). Investiga temas relacionados con la descentralización de políticas públicas.

Cecilia Velea es Máster en Educación por la Universidad de París V, Sorbonne. Candidata doctoral, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París. Coordinadora de Proyectos del Área de Educación de CIPPEC. Ha publicado distintos trabajos sobre la elección de la escuela desde una perspectiva sociológica.





El Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina y el Caribe es un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

Desde su creación en 1995, el PREAL ha tenido como objetivo central contribuir a mejorar la calidad y equidad de la educación en la región, mediante la promoción de debates informados sobre temas de política educacional y reforma educativa, la identificación y difusión de buenas prácticas y la evaluación y el monitoreo del progreso educativo.

Los estudios presentados en estos dos volúmenes fueron desarrollados en el marco de las actividades del segundo concurso del Fondo de Investigaciones Educativas gestionado por el PREAL con apoyo del Banco Mundial por medio del Global Development Network (GDN). Dicho concurso, para el año 2003-2004, se organizó en torno de la pregunta ¿Cómo se promueve la equidad en la educación inicial, primaria y secundaria en América Latina?

La publicación de este libro, como las actividades del PREAL, son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), The Tinker Foundation, GE Foundation, entre otras.



Inter-American Dialogue
1211 Connecticut Ave. N.W. Suite 510
Washington, D.C. 20036 U.S.A. • Tel.: (202) 822 9002
Fax: (202) 822 9553 • E-Mail: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org



CINDE • Santa Magdalena 75, Piso 10
Oficina 1002 • Providencia
Santiago, Chile • Tel.: (56-2) 334 4302
Fax: (56-2) 334 4303 • E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org