

Revista de pedagogía crítica

Nº 21, AÑO 17
ENERO - JUNIO 2019
ISSN 0719-8019
VERSIÓN EN LÍNEA

Paulo Freire

Temas de este número:

Evaluación en la práctica pedagógica

Evaluación para el Aprendizaje

SIMCE

Evaluaciones estandarizadas

Enseñanza de la danza

Educación emocional

Educación de jóvenes desescolarizados

Formación docente universitaria

Integrismo religioso y escuelas laicas

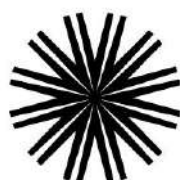


**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD ACADEMIA
DE HUMANISMO CRISTIANO
Facultad de Pedagogía

Paulo Freire
Revista de Pedagogía Crítica

Año 17, N° 21, Enero – Junio 2019



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 17, N° 21, Enero – Junio 2019
ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

Dirigir toda correspondencia al Editor de la revista:

fcabaluz@academia.cl

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Huérfanos 1886, Santiago.

Teléfonos 22 787 8363 – 22 787 8342

ISSN 0717 – 9065

ISSN ON LINE 0719 – 8019

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los artículos sin la debida autorización, salvo para citas o comentarios

Paulo Freire

Revista de Pedagogía Crítica

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía

Año 17, N° 21, Enero – Junio 2019

Autoridades

Fabián González Calderón
Rector (s)

Hugo Osorio Riveros
Vicerrector Académico (s)

Claudio González Díaz
Vicerrector de Administración y Finanzas

Cecilia Leblanc Castillo
Secretaria General

Beatriz Areyuna Ibarra
Decana Facultad de Pedagogía

Paulo Freire

Revista de Pedagogía Crítica

Año 17, N° 21, Enero – Junio 2019

Comité Científico Internacional

Michael W. Apple, Universidad de Wisconsin, Estados Unidos
Raimundo Cuesta Fernández, Universidad de Salamanca, España
Silvia Finocchio, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Universidad de Buenos Aires, Argentina
José Contreras Domingo, Universidad de Barcelona.
Susana Orozco Martínez, Universidad de Barcelona.
Patricia Gabbarini, Universidad Nacional de Córdoba.
Marco Raúl Mejía Jiménez, ONG Planeta Paz - Universidad Pedagógica y Tecnológica, Colombia
Anahí Guelman, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Ruth Mercado Maldonado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México
Alejandro Álvarez Gallegos, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Estela Quintar, Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL, México
Antoni Verger Panells, Departamento de Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona., España
Antonio Olmedo Reinoso, University of Roehampton, Londres, Reino Unido

Comité Científico Nacional

Abraham Magendzo Kolstrein, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2017, Chile
Iván Nuñez Prieto, Premio Nacional de Educación, 2015, Chile
Beatrice Ávalos Davidson, Centro de Investigación Avanzado en Educación de la Universidad de Chile, Chile
Rolando Pinto Contreras, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile
Mirtha Abraham Nazif, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile
Donatila Ferrada Ferrada, Universidad Católica del Maule, Chile
Luis Osandón Millavil, Universidad de Chile, Chile.
Eduardo Santa Cruz Grau, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Chile
Carlos Manuel Calvo Muñoz, Universidad de La Serena, Chile
Graciela Rubio Soto, Instituto de Historia y Ciencias Sociales Universidad de Valparaíso, Chile
Gabriel Villalón Gálvez, Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Tarapacá, Chile
Andrea Precht Gandarillas, Universidad Católica del Maule, Chile
Julio Hizmeri Fernández, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
Gianina Dávila Balace, Universidad Arturo Prat, Chile
Francisco Cisterna Cabrera, Universidad del Bío Bío, Chile
Jaime Caiceo Escudero, Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Paulo Freire
Revista de Pedagogía Crítica
Año 16, N° 20, Julio – Diciembre 2018

Equipo Editor

Claudia Araya Castillo
Roxana Hormazábal Fajardo
Fabián Cabaluz Ducasse
Jorge Urquhart Matheu
Luis Navarro Navarro

Colaboradores en este Número

Pilar Guzmán Córdoba
Coordinadora dossier temático “La evaluación como espacio de aprendizaje y disputa”

Versión Online disponible en
<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/index>

Contacto
revistapaulofreire@academia.cl

CONTENIDO

DIVERSIFICANDO LA EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ORIENTACIONES DESDE LA NORMATIVA LEGAL Y UN IMPULSO HACIA LA INCLUSIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL <i>Francisco Gárate Vergara</i>	pp. 29 – 45
EPA/SIMCE: RESISTENCIAS Y CONSECUENCIAS EN LA CAPACIDAD DE ARGUMENTAR DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO MEDIO DE UN COLEGIO DE LA REGIÓN METROPOLITANA <i>Sandra Rivera Mejías</i>	pp. 46 – 61
EL SIGNIFICADO DEL SIMCE PARA LOS ESTUDIANTES: ENTRE LA DIFERENCIACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS <i>Emanuel Arredondo González</i>	pp. 62 – 87
LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS COMO CONDICIONANTES DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA <i>Miriam Andrea Ferrando</i>	pp. 88 – 107
REFLEXIÓN DOCENTE COMO DINAMIZADOR DE LA CONCIENCIA CORPORAL EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA <i>Nataly Pérez Cisternas</i>	pp. 108 – 125
FORMACIÓN EMOCIONAL CON UN SENTIDO MORAL HUMANISTA- CRISTIANO: ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL AMOR <i>Felipe Mujica Johnson</i>	pp. 126 – 141
EDUCACIÓN DE JÓVENES DESESCOLARIZADOS EN EL SALVADOR: ENTRE EL TEMOR Y LA ESPERANZA <i>Víctor San Martín Ramírez</i>	pp. 142 – 163
EL USO DEL ANÁLISIS INSTITUCIONAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA <i>Susana Orozco Martínez, Roxana Hormazábal Fajardo y Emma Quiles-Fernández</i>	pp. 164 – 185
INTEGRISMO RELIGIOSO Y NACIONAL EN ESPAÑA. EL ATAQUE CONTRA LAS ESCUELAS LAICAS DE ANDRÉS MANJÓN (1910) <i>Jordi Brasó y Xavier Torrebaddella</i>	pp. 186 – 213

CONTENTS

DIVERSIFYING THE EVALUATION IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE: GUIDELINES FROM THE LEGAL REGULATIONS AND A PUSH FOR INCLUSION FOR SOCIAL JUSTICE <i>Francisco Gárate Vergara</i>	pp. 29 – 45
EPA/SIMCE: RESISTANCES AND CONSEQUENCES IN THE ABILITY TO ARGUMENT OF STUDENTS FROM THE FIRST YEAR OF MIDDLE SCHOOL OF A METROPOLITAN REGION SCHOOL <i>Sandra Rivera Mejías</i>	pp. 46 – 61
THE MEANING OF SIMCE FOR STUDENTS: BETWEEN DIFFERENTIATION AND RESPONSIBILITY FOR RESULTS <i>Emanuel Arredondo González</i>	pp. 62 – 87
THE STANDARDIZED EVALUATIONS AS A CONDITION TO DIDACTIC ACTION <i>Miriam Andrea Ferrando</i>	pp. 88 – 107
TEACHING REFLECTION AS A DYNAMIZER OF THE CORPORAL CONSCIENCE IN THE TEACHING OF DANCE <i>Nataly Pérez Cisternas</i>	pp. 108 – 125
EMOTIONAL FORMATION WITH A HUMANIST-CHRISTIAN MORAL SENSE: ANALYSIS IN FUNCTION OF LOVE <i>Felipe Mujica Johnson</i>	pp. 126 – 141
EDUCATION OF DESCOLLARIZED YOUNG PEOPLE IN EL SALVADOR: BETWEEN FEAR AND HOPE <i>Víctor San Martín Ramírez</i>	pp. 142 – 163
THE INSTITUTIONAL ANALYSIS AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN THE EDUCATIONAL TRAINING AT THE UNIVERSITY <i>Susana Orozco Martínez, Roxana Hormazábal Fajardo y Emma Quiles-Fernández</i>	pp. 164 – 185
RELIGIOUS AND NATIONAL INTEGRITY IN SPAIN. THE ATTACK AGAINST THE SECULAR SCHOOLS OF ANDRÉS MANJÓN (1910) <i>Jordi Brasó y Xavier Torreadella</i>	pp. 186 – 213

ARTÍCULOS

DIVERSIFICANDO LA EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ORIENTACIONES DESDE LA NORMATIVA LEGAL Y UN IMPULSO HACIA LA INCLUSIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

DIVERSIFYING THE EVALUATION IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE: GUIDELINES FROM THE LEGAL REGULATIONS AND A PUSH FOR INCLUSION FOR SOCIAL JUSTICE

Francisco Gárate Vergara*

Resumen

El presente escrito tiene su concepción en el desarrollo de una escuela inclusiva para la justicia social, en donde la evaluación es un elemento pendiente y cuya comprensión ayudará para el logro de una educación de calidad y transformadora. Se busca mostrar la visión y características pedagógicas con la implementación de las nuevas políticas educativas en torno a la diversidad e inclusión, con respecto al diseño universal de los aprendizajes y la vinculación con la evaluación para el aprendizaje y, desde este elemento, un impulso para la justicia social. Se cuestiona cómo se entregan elementos con vacíos pedagógicos en base a la enseñanza – aprendizaje y evaluación de los aprendizajes, sin considerar la diversidad presente en las aulas y el aprendizaje de toda la comunidad educativa. Se generan recomendaciones de cambio cultural y participativo y en la diversificación de las técnicas e instrumentos, en torno a las competencias curriculares. Se indica una evaluación completa y compleja en base a las habilidades, contenidos y actitudes desarrolladas y evaluadas con diversas técnicas e instrumentos, que aportarán para el logro de una evaluación diversificada para la inclusión de calidad educativa en el sistema educativo chileno, promoviendo la transformación de la escuela en pos de la justicia social.

Palabras Claves: Evaluación, Justicia Social, Escuela Inclusiva

* Francisco Garate Vergara. Doctor Planificación e Innovación Educativa, Universidad de Alcalá de Henares, Madrid. Académico Universidad Andrés Bello. fjgaratevergara@gmail.com
Fecha de Recepción: 28 de abril de 2019
Fecha de Aceptación: 24 de mayo de 2019

Abstract

The present writing has its conception in the development of an Inclusive School for Social Justice, where evaluation is a pending element, and whose understanding will help to achieve a quality and transformative education. The aim is to show the vision and pedagogical characteristics with the implementation of the new educational policies around the diversity and inclusion with respect to the Universal Design of the Learning and the link with the evaluation for the learning and, from this element, get an impulse for Social Justice. It is questioned how elements with pedagogical gaps are delivered based on teaching - learning and evaluation of learning, without considering the diversity present in the classrooms and the learning of the entire educational community. Recommendations of cultural and participative change are generated and in the diversification of techniques and instruments. around the curricular competences. A complete and complex evaluation is indicated based on the skills, contents and attitudes developed and evaluated with various techniques and instruments to contribute to the achievement of a diversified evaluation for the inclusion of educational quality in the Chilean educational system, promoting the transformation of the school into of Social Justice.

Keywords: Assessment, Social Justice, Inclusive School.

La evaluación siempre ha sido compleja y generar reflexiones en torno al tema crea diversas inquietudes y más preguntas que respuestas -aunque así debe ser en torno a la ciencia pedagógica-. De igual manera, forja una complicación; es algo que atemoriza y causa sensaciones y emociones negativas y positivas dependiendo de quién es el evaluador y el evaluado. Este es un tema que siempre ha sido discutido y llevado por diversos procesos en la historia de la educación y del sistema educativo chileno. Santos Guerra (2003) aduce que “la complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones” (p.73).

En este sentido, la discusión siempre presente es la disposición de equivalencia entre calificación y evaluación en diversos espacios académicos y escolares. Sin embargo, existe una diferencia conceptual que se encuentra clarificada teóricamente, aunque en la práctica y aún más en la práctica pedagógica de las profesoras y profesores se contraviene, más aún con la reglamentación hasta ahora vigente – Decreto 67/2018 –, que debe realizar una clarificación en torno a estos conceptos. La evaluación es un concepto muy amplio y para algunos polisémico, aunque una parte no menor de los expertos

acepta la descripción que el Grupo de Evaluación y Medición de la Universitat de València propuso hace algunos años, caracterizando la evaluación como “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (como se cita en Jornet, 2009, p.4). Evidenciándose como un concepto como una acción que se desarrolla durante todo el proceso de enseñanza–aprendizaje, Por otra parte, la calificación se refiere a una actividad momentánea que únicamente persigue expresar el nivel del estudiante. Y es que calificar consiste en “juzgar el grado de suficiencia o la insuficiencia de los conocimientos demostrados por un alumno u opositor en un examen o ejercicio” (Leyva, 2010).

El vincular el currículum con la evaluación es más bien una secuencia lógica y, si en los currículums se han producidos cambios, ¿por qué la evaluación debería estar estática? La evaluación debe comprender una situación dinámica, más aún cuando se han cambiado las bases curriculares de todos los niveles educativos, desde el año 2013 con enseñanza básica y media y posteriormente en la educación parvularia el 2018. No solo basta un cambio curricular, sino que además se deberían mejorar e innovar las practicas pedagógicas y sus respectivas didácticas al servicio del aprendizaje. En tal sentido, la evaluación debería ser parte del proceso integral del aprendizaje y, en relación a esto, es que la normativa está en proceso de cambio por decreto para el año 2020.

En las escuelas se evidencian diversos problemas en torno a la educación de calidad de características inclusivas, se sigue sosteniendo una práctica pedagógica oficial en torno a la integración escolar, a nivel cultural en los centros educativos, manteniéndose una “folclorización” de las múltiples culturas que componen las comunidades educativas y no consiguiendo una inclusión de todas ellas para la construcción de una cultura escolar contextualizada. Desde la política educativa interna, se mantiene la lógica

“neoliberalizante” de la educación, haciendo difícil proponer cambios en base a las regulaciones y normativas ministeriales. En las prácticas pedagógicas se avanza en torno a la transformación que realiza el profesorado, pero sin tener un triángulo equilátero de importancia entre las Prácticas, Políticas y Culturas educativas se dificulta el logro de la inclusión. De esta forma, hablar de atención a la diversidad (por cultura, etnia, religión, género, capacidad, etc.) conlleva un cambio en la evaluación, la organización y la metodología y, por lo tanto, un tipo de cultura escolar específicamente inclusiva que tenga un proceso de transformación a la justicia social. Por otra parte, las políticas públicas en Chile se manifiestan de carácter externo y hegemónicas y sin colaboración de la escuela y academia para la construcción de una política que permita la descentralización y considerar las diversas realidades de las comunidades educativas en su contexto educativo-social.

A lo largo de la historia de la educación chilena, siempre se ha buscado homogenizar, específicamente en el interior de los centros educativos, omitiendo el hecho de que siempre las comunidades educativas han sido diversas; dependiendo de la época, fuimos siendo testigos del traspaso de exclusión a la segregación y posteriormente a la integración escolar. Podemos decir que la política pública en materia educativa ha logrado la cobertura de niños, niñas y jóvenes a través de los Proyectos de Integración Escolar (PIE), avanzando progresivamente con ciertos atisbos al desarrollo de la inclusión educativa. Los PIE en base al Decreto 1/1998, que, en su definición legal, se proyectan como un medio para la incorporación a la sociedad de niños, niñas y jóvenes, con algún tipo de discapacidad, establece estrategias de cambio para escuelas y liceos, resaltando que la integración es 'una cuestión de derechos'. No obstante, existe una limitación al hablar de integración cuando se realiza una homologación semejante a la inclusión educativa, y se obvia el trasfondo teórico, epistemológico y práctico (Gárate, 2019).

La mayor preocupación y las dificultades que existen para la inclusión se dan por diversos motivos. Una de ellas es que, para algunos centros educativos, así como también para sus proyectos educativos, se ha instaurado el concepto de integración más que el de inclusión, eludiendo la diferencia epistemológica y conceptual que deriva desde la Declaración de Salamanca y el Marco Regulatorio para las Necesidades Educativas Especiales de 1994 por la UNESCO, a la cual Chile adscribió desde un comienzo. La llamada política de 'integración escolar' del Ministerio de Educación de Chile y la progresiva elaboración de 'proyectos de Integración' en las escuelas constituyen una de las innovaciones educativas más discutidas, por su trasfondo pedagógico. Para Marchesi, Palacios y Coll (2001), la integración escolar se ha fundamentado, principalmente, en una opción ideológico-cultural a favor de las minorías y con la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que, al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente.

En el año 2009, fue promulgada la Ley General de Educación N° 20.370, en la cual se establecen principios inclusivos y, para dar respuesta a aquello, en las bases curriculares, programas pedagógicos, orientaciones y decretos impulsados por el MINEDUC, se realizan cambios conceptuales y de mediano fondo para el desarrollo de la inclusión educativa. Es en el año 2010, cuando el MINEDUC expone en el documento 'Orientaciones para la implementación del Decreto N° 170 en programas de integración escolar' un cambio de enfoque en la modalidad de trabajo, proponiendo una perspectiva de carácter inclusiva en la educación en la que se valoran las diferencias individuales y el respeto por la diversidad. De igual forma, se mantienen, a la fecha, los PIE como una 'estrategia inclusiva del sistema escolar' al favorecer la presencia de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la sala de clases, compartiendo las mismas experiencias de aprendizaje que el resto de sus compañeros y compañeras. Se evidencia, así, un conflicto epistemológico para

entender la inclusión y su diferencia con la integración como parte sistémica de una política, práctica y cultura; obviando las distintas barreras para el aprendizaje como un factor de diversidad compleja en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Posteriormente, la promulgación en el año 2015 de la Ley de Inclusión N.º 20.845 viene a limitar y entrapar aún más el concepto de inclusión en todas sus dimensiones. El poder político oficial entiende la inclusión como un problema de financiamiento y de acceso, en referencia a selección de parte de los centros educativos, y no de las medidas pedagógicas que se debieran adoptar para hacerse cargo de la diversidad y el logro de la inclusión en las comunidades educativas. Aunque en respuesta a las bases del currículum, el Ministerio de Educación pone a disposición de todos los establecimientos educacionales del país el Decreto N.º 83 del mismo año 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica.

Para ello, se aborda en primer lugar un marco referencial que establece los principios y definiciones que guían los criterios y orientaciones curriculares, entre los cuales se encuentran: a) Igualdad de oportunidades; b) Calidad educativa con equidad; c) Inclusión educativa y valoración de la diversidad y d) Flexibilidad en la respuesta educativa. Señalando que el primer paso para responder a las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje se relaciona con la promoción de prácticas inclusivas, las cuales se enmarcan en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual tiene por objetivo proporcionar a los estudiantes múltiples medios de presentación y representación, de ejecución y expresión, y finalmente de participación y compromiso a partir de los resultados obtenidos en una evaluación inicial, lo que le permite al docente conocer la diversidad de estudiantes que conforman su aula. De esta forma, se maximizan las oportunidades de aprendizaje de todo el universo de estudiantes, considerando la diversidad de habilidades, estilos de aprendizaje,

ritmos de aprendizajes y preferencias, incluidas aquellas de los estudiantes con NEE. A partir de ello, se establecen las adecuaciones curriculares que cada niño, niña o joven con NEE requiera, y que, beneficiosamente, se centran en la diversidad del aula y no en el déficit particular de cada estudiante.

Por otro lado, la Ley General de Educación, en la cual se sustenta el Decreto N.º 83, establece que los estudiantes con NEE pueden participar en las mediciones de calidad de la educación con las adecuaciones que requieran. Sin embargo, no se establece el cómo y el cuándo esta situación entra en vigencia, ni tampoco qué sucede con el estudiantado que, durante este periodo, ha sido evaluado bajo las mismas condiciones que sus pares sin NEE. Estos estudiantes con NEE son a veces incluso marginados por sus propios establecimientos educacionales, los que solicitan a los apoderados evitar su asistencia durante los días de aplicación de estas mediciones, pasando por alto los principios que sustentan la definición de las adecuaciones curriculares que cada niño o niña requiere, tales como la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la valoración de la diversidad y la flexibilidad en la respuesta educativa. Cabe destacar que en la actualidad se establece una visión panorámica de resultados, sin considerar que la modalidad de presentación y ejecución no responde a la diversidad encontrada al interior del aula de clases, por lo tanto, la cifra final no resulta representativa. Sin embargo, el contexto nacional educativo se jacta de estos resultados, proclamando y garantizando el éxito escolar del total de sus estudiantes a partir de un proceso en el cual su propio estudiantado con NEE es discriminado y evaluado bajo condiciones que no respetan la diversidad.

En las escuelas se evidencian diversos problemas en torno a la educación de calidad de características inclusivas, es decir, se sigue sosteniendo una práctica pedagógica en torno a la integración escolar. En referencia a aquello, aparecieron las Evaluaciones Diferenciadas, que en su momento se pretendía ver como una solución. No obstante, podemos indicar que, en la práctica, la mayoría de las veces pasan a ser disposiciones con base en la homogeneidad,

desde la determinación de apoyos especializados y la gestión técnico-pedagógica. Sin embargo, ante la ausencia y letargo de políticas educativas desde los niveles centrales del país, como el Ministerio de Educación en el ámbito educacional, condiciona a los centros educativos en la autonomía de sus políticas y culturas para brindar una educación para la diversidad e inclusión con una mirada a la Justicia Social. Los cambios, en razón de paradigma, no son comprendidos en las comunidades educativas a nivel de todos los estamentos, como lo son los cambios en las bases curriculares, elementos de evaluación y cambios en las metodologías y didácticas con la incorporación del Diseño Universal de los Aprendizajes. En ellos se estableció como principio que no existe un único estudiante y que prevalece su diversidad, que es para todos y todas las estudiantes, y que todos pueden aprender juntos.

Las investigaciones a nivel nacional e internacional han descrito y tomado razón sobre la base de que no todos aprendemos igual, y de que cada miembro de un grupo de curso aprenderá de manera distinta y avanzará más en unas áreas que en otras, en donde los ritmos y estilos de aprendizajes e inteligencias serán parte del trabajo y proceso de aprendizaje constante y sistemático. Aquí surge la pregunta. ¿Cómo evaluamos los aprendizajes? Pero, antes de responder, deberíamos preguntarnos como docentes: ¿Qué evaluar?, ¿Cuándo evaluar?, ¿Por qué evaluar?, entre otras preguntas basales, pero muchas veces se omite la mas importante: ¿Para qué evaluar?

Para esto, es necesario tener un conocimiento del currículum con el fin de sostener una coherencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, disponer como desafío ético-profesional el aprendizaje. El sistema educativo y las políticas de estandarización y de competencia (ranking) nos tensionan a calificar, más que a evaluar, debido a las evaluaciones estandarizadas, como el SIMCE y las evaluaciones institucionales, como son las semestrales, globales o de nivel; sin considerar la cantidad de notas en relación a la cantidad de horas que tenga la asignatura, elemento descrito y prescrito en

los decretos de calificación, evaluación y promoción anteriores, pero aún vigentes. Al respecto, se debe señalar que surgen las teorías de la contestación a la reproducción, lideradas por autores desde la pedagogía crítica. Apple (1979) y Giroux (1981), que argumentan que las escuelas no solo no son impotentes, sino que no deben serlo. Las escuelas, como sistemas formados por personas, y las personas como agentes humanos, son capaces de provocar cambios y producir nuevas oportunidades

Esto, en parte, ha condicionado, a través del agobio, el calificar en vez de evaluar y, en consecuencia, no generar reflexiones pedagógicas que permitan realizar y decidir los cambios desde la técnica y la diversificación de los instrumentos de evaluación. La justicia tampoco parece algo fácil de establecer en un aula, donde se concentran diferentes puntos de vista. Ahora bien, varios autores han señalado una serie de elementos que hacen las evaluaciones más coherentes y comprensibles, y, de esta manera, más cercanas a los citados deseos. En este sentido, cabe destacar a Suskie (2000) con los pasos para fomentar unas prácticas evaluativas justas.

Si estamos aplicando una diversidad de estrategias en los aprendizajes, según lo señalado el Decreto 83, como estrategia metodológica que promueve el DUA en relación a nuestras bases curriculares en Competencias con Habilidades, Conocimientos y Actitudes. Por eso se ha producido lo que Ahumada (2005) ha llamado “la evolución del concepto de evaluación”, lo que conlleva que debemos enseñar y, por consiguiente, evaluar contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales. En tal sentido, con mayor razón debemos diversificar la evaluación. Una buena evaluación requiere de múltiples fuentes de evidencia, recolectadas en el tiempo. En consecuencia, sería necesario pensar en el proceso y no en el instante. Visualizar el proceso como si fuera un álbum de fotografías y no solo una instantánea y, en razón de ello, utilizar diversas técnicas de recogida o de tomas fotográficas para obtener un sentido integral.

Una evaluación favorecedora de los procesos de inclusión tiene que partir de la base de que todo estudiante es capaz de aprender, que posee potencialidades -se debe focalizar la atención en lo positivo en lugar de hacerlo en las dificultades- y que merece respeto y que le propiciemos los apoyos especializados requeridos. Del mismo modo, la evaluación debe tener objetivos claros, que especifiquen resultados, prestando atención también a los procesos. El camino hacia estos resultados que servirán de referencia puede tomar distintas rutas, atendiendo a la diversidad del estudiantado: de conocimientos previos, ritmos, estilos, capacidades y motivación para el aprendizaje. Por cuanto los objetivos están definidos por áreas de conocimiento, habilidades y actitudes transversales, los cuales deben permitir diversos grados y niveles de adquisición, estimulando siempre expectativas altas favorecedoras del aprendizaje.

Acotando y realizando una comparación entre las dimensiones de la evaluación y tipos de contenidos, se puede señalar que la técnica e instrumento idóneos para realizar esta tarea es relacionar la dimensión específica con el contenido, con la finalidad de realizar una evaluación diversificada y coherente entre el objetivo, el proceso y el resultado de aprendizaje. En la dimensión motriz podríamos centrarnos en lo procedimental, que corresponde a los aspectos técnicos, tácticos y físicos; la dimensión cognitiva, relacionada a lo procedimental tendría relación con los conceptos, hechos, principios, beneficios, análisis – discusión; y, finalmente, la dimensión social, que se relaciona con las habilidades y capacidades sociales y las habilidades personales. Por consiguiente, como se observa en la figura N° 1, que señala la relación del contenido/dimensión y los diferentes instrumentos recomendados, junto a una buena técnica de evaluación para el aprendizaje, se generará un aprendizaje diversificado, significativo y transformador.

Figura N.º 1: Dimensiones y sus Instrumentos en Evaluación Diversificada

Dimensión Conceptual	Dimensión Procedimental	Dimensión Actitudinal
• Pruebas escritas • Guías de trabajo • Cuadernos de campo • Bitácora de contenidos • Glosarios • Cuestionarios • Portafolios • Rúbricas • Paper (informes de investigaciones) • Mapas conceptuales • Disertaciones • Exposiciones	• Rúbricas • Listas de cotejo • Pautas de apreciación • Test de ejecución • Pautas de observación • Escalas de frecuencia	• Escala de Likert • Escala de apreciación • Lista de cotejo • Registro anecdótico • Rúbricas

Fuente: Elaboración Propia. Gárate (2018)

La evaluación de los estudiantes en la diversidad para el desarrollo de la inclusión se valida al establecer distintas técnicas, procedimientos e instrumentos que utilicen múltiples fuentes de evaluación. Esto permite valorar de manera diferente a los estudiantes con respecto a otros en sus acciones educativas. Evaluar de manera diversificada no significa que los niveles de calidad relativos a los aprendizajes y objetivos no se desarrollen tal como se tienen planificados, sino que se han de implementar otras estrategias de manera que la enseñanza no se convierta en una actividad que enseña solo para la evaluación, pues eso sería calificación. Las actividades de evaluación para Colomina y Rochera (2002) constituyen momentos privilegiados que el profesor y profesora pueden utilizar para ayudar y ajustar las ayudas pedagógicas al estudiante de manera que se hagan comprensibles los conocimientos contruidos en el aula. En tal sentido, la evaluación se constituye como un medio regulador de la enseñanza, que permite hacer ajustes a las ayudas pedagógicas que dará a los estudiantes en la construcción de conocimientos. Los ajustes a la diversidad de necesidades, capacidades e intereses del estudiante establecen las bases para una evaluación diversa, enriquecedora, formadora, contextualizada y transformadora.

Figura N.º 2: Beneficios de la Evaluación para el Aprendizaje



Fuente: MINEDUC, 2007

De esta manera, como plantea Santos Guerra (2003, 2005), dime cómo evalúas y te diré qué tipo de persona y profesional eres. Debemos entender la evaluación como un fenómeno moral y ético y no solamente técnico; generarla como un proceso de aprendizaje y no como un acto aislado. Para evaluar debe existir un conocimiento especializado y dicha evaluación debe ser la catalizadora de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, estando siempre al servicio del aprendizaje. La evaluación no es solo del docente, tiene que ser participativa. Además, no debe ser individualista, sino colegiada. No olvidar que la evaluación tiene un componente verificador y otro atributivo y que su lenguaje sirve para entendernos y también para confundirnos. En este sentido, el contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador. El rigor de la evaluación va a estar centrada en utilizar diversos instrumentos. No olvidemos que la evaluación aplicada de forma precipitada y no suficientemente reflexionada disminuye su credibilidad y, muchas veces, es irreversible. Finalmente, es importante hacer una

metaevaluación, es decir evaluar las evaluaciones, para no perder el foco (Santos Guerra, 2014).

En relación a esto se abre una gran posibilidad con la implementación del Decreto N.º 67 de Normas Mínimas Nacionales sobre Evaluación, Calificación y Promoción del año 2018, que debe entrar en vigencia para el año escolar 2020. Son las comunidades educativas y sus cuerpos colegiados y participativos los que deben establecer los criterios que logren una evaluación diversificada, que promueva y consiga la justicia social. Además, se debe considerar una evaluación que busque una escuela y una sociedad más justa, que denuncie las situaciones de injusticia y que promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Se debe desarrollar potencial político, técnico y metodológico de la evaluación para que contribuya a reconocer los distintos elementos, interacciones y las características que deben tener los sistemas y escuelas para educar desde y para la Justicia Social.

Pérez Gómez (2008) al proponer un cambio en la mirada de la función docente, indica que

“Ha de sufrir evidentemente un cambio tan radical como el resto de los componentes del Sistema Educativo. La mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículum ad hoc y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos; evaluar procesos y tutorizar el desarrollo global de los individuos y de los grupos. Evidentemente, este docente requiere unas competencias profesionales mucho más complejas que las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, orientar y cuestionar el aprendizaje de los estudiantes (p. 95).

La evaluación ha de contribuir a la mejora de los niveles de inclusión de la educación, facilitando la construcción de estrategias para que todos y todas puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos,

intereses y necesidades. La justicia educativa – lo que implica su calidad – también se deberá medir por la capacidad de los sistemas escolares de incorporar y potenciar a todos los niños, niñas y jóvenes. Un rol importante de la evaluación es visibilizar cuando esto no ocurre, dando cuenta de actos, sistemas, procesos y resultados injustos (Murillo, et al. 2011). Una educación en y para la Justicia Social exige que esta logre un desarrollo integral de los y las estudiantes. En consecuencia, la evaluación de la educación debe dar respuesta al cumplimiento de esta misión. Para que los sistemas educativos contribuyan a la generación de una educación justa, es necesario exigirles que den cuenta, oportuna y verazmente, de su capacidad para igualar oportunidades, procesos y resultados y ser un motor de movilidad social para todos. Desde esta perspectiva, la evaluación debe explicitar y visibilizar los antiguos y nuevos problemas y fuentes de desigualdad que afectan a los sistemas educativos y repercuten en la formación de sus ciudadanos. Por otra parte, debe estar en constante análisis y reflexión de estas características y condiciones:

- Verificar la universalidad e igualdad en el acceso a la educación.
- Dar cuenta de la heterogeneidad social y cultural de los estudiantes en escuelas y entre escuelas.
- Evaluar la calidad del proceso de enseñanza–aprendizaje en el aula.
- Informar respecto de las condiciones y recursos para aprender.
- Monitorear el respeto y ejercicio de derechos de los niños, niñas y jóvenes en la escuela.
- Evaluar la participación de estudiantes, las familias y comunidad en la escuela.
- Supervisar la eficiencia interna de las escuelas.
- Evaluar los resultados y desempeños académicos de los estudiantes.
- Valorar la actitud y el compromiso del profesorado.
- Evaluar el compromiso y las acciones de los directores y directoras.

- Supervisar la gestión de los administradores, las redes y los apoyos externos a la escuela.

Plantear una evaluación favorecedora de la inclusión no puede ser una decisión de un docente aislado, sino que es necesario que sea la consecuencia de un acuerdo compartido por la comunidad educativa en todos sus estamentos, siendo la comunidad la que asuma la responsabilidad de los aprendizajes. Es por esto por lo que esta evaluación favorecedora de la inclusión debe generarse de manera colectiva, aunando criterios y objetivos de esta dentro de comunidad educativa y siendo adoptada por resoluciones del Consejo Escolar. Si la Educación Inclusiva, a nivel epistemológico, articula su actividad en torno al principio explicativo de negatividad, ejerce constantemente una capacidad cuestionadora y transformadora. ¿Cómo entender, entonces, una Educación Inclusiva negativa? El principio de negatividad de ninguna manera será concebido como ausencia o carencia de algo, más bien, articula un mecanismo de rechazo, quebrantamiento, desprendimiento de aquello que ha sido institucionalizado, o bien, progresivamente se ha desgastado de acuerdo a la especificidad de cada encuadre cultural (Lecourt, 1970). Articula un sistema de desprendimiento sobre sus concepciones heredadas. Su actividad se funda en el ideal de transformación social y educativa. La naturaleza epistemológica de la Educación Inclusiva expresa una fuerza performativa (Ocampo, 2018). Es decir, altera los modos dominantes de escolarización, los vocabularios y los regímenes de verdad que los sostienen.

Por consiguiente, en la discusión por este tipo de inclusión se deben tener en cuenta algunos principios para la mejora en la calidad educativa y en la capacidad de transformar la sociedad desde la escuela. Para Paulo Freire (1970), la transformación social es mucho más que reforma. No se trata de reformas, medidas superficiales, arreglos circunstanciales, sino que de un proceso que llegue al centro del sistema y que lo coloque en jaque. Desde la (re) construcción y desde la escuela se deberán producir estos cambios en virtud del proceso político-

histórico. Con una evaluación para el aprendizaje y desde la construcción de aprendizajes significativos, pertinentes e innovadores y la valoración de la diversidad, se logrará una escuela inclusiva y en consecuencia el aporte a la transformación de la educación y al cambio para la mejora de la sociedad y tendrá la visión de la justicia social. Los sistemas de medición y evaluación de la calidad educativa deben dar un decidido paso que les permita ya no solo para dar cuenta de dicha calidad, sino que para enmarcarla en la necesidad de que ella aporte a la Justicia Social. En tal desafío, cobrará relevancia asumir en los análisis y, en igualdad de prioridad, los tres principios orientadores de una educación justa y para una Justicia Social: una alta calidad y justa distribución; el reconocimiento e identidad de grupos y colectivos socioculturales y, por último, una activa y plena participación de la comunidad y un protagonismo de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación autentica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Apple, M. (1989). *Ideology and the Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Colomina, R. & Rochera, J. (2002). Evaluar para ajustar la ayuda educativa. *Cuaderno de Pedagogía*, 318, 56-62.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores
- Gárate, F. (2018). Evaluación Diversificada: Una práctica Pedagógica Olvidada. *Revista Psicopedagogía de REPSI*, 157, 9-13.
- Gárate, F. (2019). Educación Inclusiva: Un desarrollo endógeno desde el Liderazgo Docente. *Revista Psicopedagogía de REPSI*, 160, 41-53.
- Giroux, H. (1981). *Ideology. Culture and the Process of Education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Joret, M. (2009). *La evaluación de los aprendizajes universitarios*. Documento presentado en la III Jornada de intercambio de grupos de formación del profesorado, Universidad de Cádiz, España.
- Leya, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Marchesi, A., Palacios, J. & Coll, C. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- MINEDUC. (2007). *Assessment for Learning: 10 principles*. Santiago: Assessment Reform Group.

- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Una Evaluación Justa para una sociedad justa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 3-5.
- Murillo, F. J., Román M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 4(1), 8-23.
- Ocampo, A. (2018): Editorial. Sobre la condición topológica de la Educación Inclusiva: elementos para una nueva crítica educativa. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 16-46.
- Pérez Gómez, A.I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (Ed.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2003) Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de persona y profesional eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 69-80.
- Santos Guerra, M. A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Santos Guerra, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- Suskie, L. (2000). Fair Assessment Practices: Giving students equitable opportunities to demonstrate learning. *AAHE Bulletin*, 52(9), 7-9.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca, España.

EPA/SIMCE: RESISTENCIAS Y CONSECUENCIAS EN LA CAPACIDAD DE ARGUMENTAR DE LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO MEDIO DE UN COLEGIO DE LA REGIÓN METROPOLITANA

EPA/SIMCE: RESISTANCES AND CONSEQUENCES IN THE ABILITY TO ARGUMENT OF STUDENTS FROM THE FIRST YEAR OF MIDDLE SCHOOL OF A METROPOLITAN REGION SCHOOL

Sandra Rivera Mejías*

Resumen

Desde 1988 que el SIMCE está instalado como sistema de evaluación que mide a los establecimientos en el sistema educativo chileno. Actualmente, tener un mal rendimiento en esta evaluación tiene consecuencias negativas tanto para el colegio como para los profesores. Incluso, de manera indirecta, las tiene para los estudiantes, en aquellos contextos en que se incentiva una enseñanza centrada en su entrenamiento. Es por ello por lo que algunas instituciones escolares han enfocado su labor en función de obtener un buen resultado en dicha prueba, realizando prácticas de entrenamiento estilo SIMCE, para que los estudiantes se familiaricen y practiquen bajo la dinámica de esta evaluación. Lo anterior se observó en una instancia de práctica profesional realizada en 2017 con un primero medio en la clase de Lengua y Literatura, en un colegio particular- subvencionado de Santiago. En este contexto la autora implementó un enfoque de evaluación formativo, que encontró límites y resistencias desde las prácticas evaluativas instaladas en el establecimiento que tienen consecuencia en la capacidad de argumentar de los estudiantes. En ese sentido, el presente artículo trata sobre las tensiones que emergen en la práctica entre dos maneras distintas de observar el aprendizaje y de trabajar la evaluación, específicamente entre métodos que tienen la finalidad de entrenar para obtener buenos resultados SIMCE y el enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EpA).

Palabras Claves: SIMCE, Evaluación para el Aprendizaje, prácticas evaluativas, tensiones, aprendizajes.

* Sandra Estefanía Rivera Mejías. Licenciada en Lengua y Literatura y Profesora de Enseñanza Media, mención Lenguaje. mejias.rivera@gmail.com.

Fecha de Recepción: 25 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 04 de junio de 2019

Abstract

Since 1988, SIMCE has been installed as an evaluation system that measures the educational establishments in the Chilean educational system. Currently, having a poor performance in this evaluation has negative consequences for both, school and teachers. Even, indirectly, it has them for students, in those contexts in which a teaching centered on their training is encouraged. That is why some school institutions have focused their work on obtaining a good result in this test, making SIMCE-style training practices, so that students become familiar and practice under the dynamics of this evaluation. The above was observed in an instance of professional practicum done in 2017 with a ninth grade (first year of middle school) in the Language and Communication class, in a subsidized private school in Santiago. In this context, the author implemented a formative evaluation approach to conduct an exploratory study, which found limits and resistances from the evaluation practices installed in the establishment. In this sense, this article deals with the tensions that emerge in practice between two different ways of observing learning and working with evaluation, specifically between methods that have the purpose of training to obtain good results SIMCE and the evaluation approach assessment for learning. The results, analyzed qualitatively, find mainly tensions between the purposes of the SIMCE and the evaluative practices of the school and resistance of the students towards formative evaluative practices.

Keywords: SIMCE, Assessment for Learning, evaluative practices, tensions, learnings.

1. PROPÓSITOS DEL SIMCE

Desde hace 30 años que el SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) está instalado como sistema de evaluación que mide a los establecimientos en el sistema educativo chileno. Las políticas nacionales derivadas de distintas leyes (LGE de 2009; Bono SNED, Ley SEP y Ley N° 20.529) generan que los resultados de esta evaluación traigan consecuencias que llevan a la clasificación de las escuelas y a competir entre ellas. Ahora bien, existe evidencia de que el SIMCE tiene múltiples propósitos los que se pueden agrupar en 2 macropropósitos: control y rendición de cuentas y apoyo a las prácticas pedagógicas (Flórez, 2013). En la misma línea, la rendición de cuentas provoca que las escuelas se vean presionadas a mejorar el puntaje por medio de prácticas tales como la reducción del currículo centrando la atención en las asignaturas evaluadas.

Los macropropósitos mencionados se encuentran en tensión, ya que el primero requiere que gran parte de la información sobre las pruebas se mantenga en confidencialidad, mientras que un propósito de apoyo requiere de la entrega

de información detallada. Así, el segundo propósito, de carácter formativo, también requiere que el evaluado tenga la confianza para equivocarse y así poder mejorar con retroalimentación, lo que se dificulta cuando la evaluación tiene consecuencias. Ahora bien, la información que se entrega es propensa a interpretaciones poco válidas, usos y consecuencias no intencionadas y hay ausencia de un uso profundo de la información por parte de los distintos actores del proceso educativo (Flórez, 2013). De acuerdo a lo anterior, y en concordancia con la evidencia internacional sobre la enseñanza para la prueba (Black, 2003; Harlen, 2005; William, Lee, Harrison & Black, 2004; Prieto & Contreras, 2008; Stobart, 2010), hay establecimientos que le dan mayor énfasis a la ejercitación para el SIMCE, generando prácticas que se ajustan a su lógica.

En ese sentido, la tensión entre los 2 macropropósitos termina por no promover el aprendizaje ya que, como señala Azúa (2012), existe una falta de conocimiento por parte de los docentes sobre las necesidades de aprendizajes en sus estudiantes cuando la retroalimentación no ayuda a estos a aprender de forma más eficaz, cuando se utiliza para comparar y categorizar, entre otras. De acuerdo a lo anterior, emerge la pregunta sobre qué hacen los actores de la educación con los informes de resultados.

2. EL SIMCE EN EL COLEGIO

De acuerdo a lo que señala Ortiz (2012) las posibles “acciones de mejoramiento” pueden incluir la sustitución de profesores, presión a los actores, aumento de horas de asignaturas medidas, o aumentar la cantidad de textos de lectura exigidos a los estudiantes. Stobart (2010) lo desliza como un aspecto oscuro de este tipo de estrategias, en tanto que los resultados mejoran por medios no relacionados al aprendizaje. A la vez, indica que este tipo de evaluaciones pasan a convertirse en un fin en sí mismo, ya que es el resultado el que cuenta y la calidad de aprendizaje se vuelve irrelevante.

Un ejemplo de lo anterior es el Colegio L.J. (seudónimo), ubicado en la comuna de Peñalolén, Santiago y cuya situación se resumen en el Cuadro 1. Este establecimiento tenía como meta lograr buenos resultados académicos en pruebas externas, tal como señalan en su página web esperan alcanzar los 300 puntos en el SIMCE. Para lograrlo, en segundo medio realizan una rutina de ejercitación de 45 minutos semanales, elaboran estrategias para responder la prueba, hacen un ensayo SIMCE mensual, que llevaba nota acumulativa y conllevaba premios para puntajes más altos. Este entrenamiento parte en primero medio, nivel en el que se intervino, por medio de una “rutina SIMCE” una vez por semana, cuadernillos con preguntas del tipo de las que predominan en la prueba externa, se prioriza la cobertura del currículo por sobre la profundidad de los aprendizajes.

A saber, en segundo medio se evalúa lectura. Al observar los modelos de prueba SIMCE que se han publicado, es posible señalar que este eje se evalúa, predominantemente, a partir de preguntas de selección única. Por ello, el colegio tiene un plan de ejercitación para la prueba, lo que sintoniza con lo que indica Stobar (2010) sobre que las pruebas de rendición de cuentas pueden llevar a que toda la escuela se esfuerce para prepararlos, incurriendo en la enseñanza para la prueba. Esto, plantea la duda de si el alza de puntaje se debe a aprendizajes de los estudiantes u obedece, por ejemplo, a un exceso de entrenamiento estratégico para un tipo de pregunta.

Lo anterior se puede vincular con lo que señala Santos Guerra (2003) sobre el conocimiento académico, que tiene un doble valor: valor de uso y valor de cambio. El primero es útil, tiene sentido, posee relevancia y significado, despierta interés y genera motivación, por tanto, lo que importa es el aprendizaje. Mientras, el segundo puede canjearse por una calificación, es decir, el foco es aprobar. En ese sentido, las ejercitaciones que realiza el colegio L.J tienen un valor de cambio. Por ello el alumno se vuelve un agente pasivo, en tanto que se limita a responder las evaluaciones determinadas por otros, sin ninguna participación y desarrollo de una voz personal en su proceso de aprendizaje. Aun cuando la Agencia ha

intentado promover el SIMCE como una evaluación formativa, resulta complejo utilizar la información, ya que las escuelas centran su atención en los resultados y no en los aprendizajes.

Dadas las altas consecuencias que generan los resultados negativos en el SIMCE, se comprende el interés que el colegio L.J. da a la ejercitación para dicha prueba y a las disciplinas evaluadas en ella. No es solo en búsqueda de posicionarse como un colegio de calidad, sino que responden a las presiones generadas. Por esto, es importante reflexionar sobre aquello a lo que conduce una prueba estandarizada estatal, desde las políticas de incentivos y consecuencias asociadas a esta evaluación, hasta las formas de aprendizajes y enseñanza que le subyacen. Es en este contexto en donde intervengo con una propuesta de evaluación formativa, específicamente Evaluación para el Aprendizaje (EpA).

Cuadro 1 – Situación Colegio L.J. frente al SIMCE

SIMCE en el colegio L.J.	
Consecuencias SIMCE	En la práctica
Aumento de horas de asignatura	De 6 horas semanales que indica el plan de estudio de enseñanza media en la asignatura de Lenguaje, se aumentó a 8 horas semanales.
Cantidad extra de textos exigidos a profesores y estudiantes	Cuadernillo de ejercitación SIMCE Cuadernillo Plan lector (10 min. al inicio de clases, una vez por semana) Cuadernillo Comprensión lectora (45 min. una vez por semana)
Resultados dejan en oscuridad qué saben o no los estudiantes	Se ejercita sin tomar en cuenta los resultados de años anteriores y su significado.
Concentración de esfuerzos en estudiantes evaluados	En segundo medio se realizan ensayos, los cuales tienen incentivos de premios y notas. En primero medio se ejercita solo y constantemente comprensión lectora (Prueba SIMCE Segundo Medio: Lectura).
Atención solo a resultados	Misma dinámica en la ejercitación, luego de que contestan las preguntas de alternativas, se revisa en plenaria y solo se señala la alternativa correcta.

3. EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Evaluación para el Aprendizaje (EpA), que corresponde a una de las líneas en la amplia literatura sobre evaluación formativa, es una lógica de trabajo más que una teoría rigurosa. Centra su atención en la interacción en la sala de clases: “en lo que se esté aprendiendo y en la calidad de interacciones y relaciones en el aula” (Stobart, 2010, p.170). A la vez, se pone el énfasis en la autorregulación y autonomía de los aprendices con respecto a su propio aprendizaje, lo que se lograría por medio de la autoevaluación y el diálogo en clases. La EpA tiene como tarea “facilitar el aprendizaje directo de algo (la adquisición) y el más indirecto aprender a aprender” (Stobart, 2010, p. 179). Por ello, uno de los elementos clave es el de hacer explícito lo que se aprende y qué se considera un aprendizaje satisfactorio, teniendo en cuenta que, en definitiva, es importante hacer que el currículum sea significativo para el aprendiz.

EpA se enmarca en la teoría del aprendizaje del Constructivismo social, enfoque que “trata de mantener en equilibrio el aprendizaje como actividad cultural y como búsqueda de significado. Así, el aprendizaje tiene [...] que ver [...] con la adaptación personal de saberes y significados socialmente creados” (Stobart, 2010: 176-177). Es decir, se hace hincapié en que el aprendizaje es un proceso social y activo de búsqueda de significado. Esta búsqueda de significado aportaría a la capacidad de aprender a resolver un problema determinado, que permitiría, a su vez, transferir ese aprendizaje a otros problemas. Aquí se observa un aprendizaje intencional, en el que los estudiantes tratan de aprender y el maestro ayuda como guía para ello (Stobart, 2010). De acuerdo a lo anterior, algunos de los puntos que fomenta EpA son la autonomía, diálogo, autorregulación, interacción en sociedad, búsqueda de significado, entre otros. A la vez, este enfoque está orientado a la justicia evaluativa, la democracia y toma en cuenta la diversidad para la creación de escenarios evaluativos.

4. PRINCIPIOS DE LA EPA

- Es parte de una planificación efectiva.
- Se centra en cómo aprenden los estudiantes.
- Es central en la actividad de aula.
- Es una destreza profesional docente clave.
- Genera impacto emocional.
- Incide en la motivación del aprendiz.
- Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.
- Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.
- Estimula la autoevaluación.
- Reconoce todos los logros.

De acuerdo a lo anterior, para este enfoque las pruebas desempeñan un papel importante solo si las respuestas se utilizan para identificar lo que se ha aprendido y lo que no. Todo esto con el objetivo de, desde ahí, tomar una acción que lleve al mejoramiento del aprendizaje (Stobart, 2010; Azúa, 2012). Por ello, se utilizan criterios de éxito los que marcan las intenciones del aprendizaje para “Ser más explícitos acerca de lo que se estudia y qué se requiere para una actuación satisfactoria” (Stobart, 2010, p.173) o, en otras palabras, dejar en claro cuál es la meta de aprendizaje a la que se tiene que llegar. Sobre esto, Azúa (2012) indica que “el uso de criterios de evaluación previamente conversados y comprendido por parte de los alumnos está presente en los diez principios de evaluación para el aprendizaje” (p.289). Cada criterio se compone de dimensiones, las que poseen niveles de progresión, cada uno distinto al anterior, los cuales deben compartirse con los estudiantes en un lenguaje acorde a su comprensión (Azúa, 2012). A partir de estos criterios se realizarán los escenarios de evaluación que serán los que dan la evidencia de aprendizaje de los estudiantes. Estos elementos permiten llegar a la retroalimentación eficaz, la que se define como un tipo preciso de orientaciones

sobre lo que el estudiante tiene que hacer paso a paso para ir mejorando su desempeño. Involucra a los estudiantes de manera directa en su evaluación, ya que deben reflexionar sobre la información entregada y tomar la decisión de cómo avanzar (Azúa, 2012). A su vez, se fomenta la coevaluación y autoevaluación, con la finalidad de hacer partícipes activos a los estudiantes en todos los procesos evaluativos trabajados en aula.

5. EFECTOS E IMPACTOS DE EPA

A pesar de que podría pensarse, a primera vista, que una evaluación formativa se tensiona ante pruebas estandarizadas y externas, existen estudios que han demostrado lo contrario, permitiendo entender que tal tensión entre una evaluación formativa y las pruebas estandarizadas no debiese existir. Black (2003) reúne un gran número de evidencia que sustenta la aseveración de que las prácticas de evaluación formativa logran elevar los estándares. Aun así, señala que EpA y su prioridad de promover el aprendizaje difiere de una evaluación que sirva a propósitos de rendición de cuentas, clasificación y certificación de la competencia, como es en este caso el SIMCE, ya que una evaluación formativa es tal cuando se utiliza la evidencia para adaptar el trabajo docente en pos del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, William et al. (2004) indican que las pruebas estatales hacen difícil la aplicación efectiva de EpA, ya que se cree que es incompatible enseñar bien con la necesidad de aumentar los resultados en pruebas estatales. Aun así, los mismos autores reafirman que se logró subir puntos en evaluaciones obligatorias externas, a partir del uso de EpA.

6. ELEMENTOS DE EPA EN EL PRIMERO MEDIO DEL COLEGIO L.J.

Ahora bien, para la implementación, tomé de este enfoque los siguientes elementos:

1. Criterios consensuados y establecidos a partir de una conversación y revisión previa de evidencias de trabajos anteriores.

2. Escenarios de evaluación, pensados a partir de la meta de aprendizaje propuesta por los criterios.
3. Retroalimentación, formal e informal. Esta se desarrolló como comentarios en los trabajos de los estudiantes y oralmente durante las clases. Estas observaciones indicaban los puntos logrados, los aspectos por mejorar y caminos para lograrlo.
4. Heteroevaluación / Coevaluación / Autoevaluación. Es decir, junto con la evaluación y calificación que yo realicé, se les pidió a los estudiantes que sugirieran acciones de mejora a sus compañeros y, finalmente, que evaluaran su propio desempeño.

7. RESPUESTA DE LOS ESTUDIANTES FRENTE A LA LÓGICA EPA

Para trabajar sobre los criterios se necesitó que los estudiantes respondieran algunas preguntas a través de un texto escrito, ya que no más de 4 estudiantes participaron de la plenaria grupal, no participaban en clases ya que señalaban que nadie escuchaba cuando ellos hablaban. No obstante, la meta de aprendizaje se logró acordar entre todos, aunque solo un alumno la propuso y los otros aceptaron. Asimismo, una vez que se les presenta la rúbrica con los criterios aceptaron la propuesta sin sugerir cambios. Luego, cuando se comenzó a realizar los escenarios de evaluación en el aula, se les debió ir recordando constantemente la meta para que al realizar las actividades tuvieran sentido para ellos. Sobre lo mismo, ninguna de estas en un comienzo, se realizaban por la motivación de aprender, sino porque la docente se los pedía, lo que permite concluir que están acostumbrados a ser dirigidos y a realizar tareas mecánicas.

Por otro lado, cuando se enfrentaron a la retroalimentación se resistieron a leer los comentarios realizados de manera escrita, estos los leyeron de manera rápida para completar la actividad propuesta para la clase, pero no tomaron demasiada atención a estos como para hacerse cargo de los aprendizajes que necesitaban mejorar. No obstante, de a poco en las retroalimentaciones en plenaria

comenzaron a participar con entusiasmo, dando consejos a sus compañeros, aunque no eran más de 10 estudiantes de 40 en aula. A la vez, cuando debían autoevaluarse y/o coevaluar, solo un pequeño número de estudiantes lo realizó en coherencia con la rúbrica, los demás calificaron por amistad y para subir su propia calificación.

Sobre los ejes de la disciplina, en lectura los estudiantes estaban acostumbrados a leer desde el cuadernillo de ejercitación, el cual contestaban de manera automática y mecánica. Cuando se les propuso una actividad distinta para hacer con la lectura, se motivaron y participaron activamente. En escritura realizaron el trabajo propuesto (ensayos, cartas al director, editorial, etc.) solo porque involucraba una calificación y porque la docente dijo que se debía hacer, no se implicaron con la posibilidad de escribir sus opiniones. En oralidad, al comienzo los estudiantes se resistieron a interactuar en clases, pero cuando se fue cuidando el escucharse en el aula fueron aumentando su participación y al finalizar el proceso la docente pasó a ser solo guía de sus conversaciones y debates.

De acuerdo a lo anterior, se puede observar que existe una resistencia de los estudiantes hacia las propuestas que les otorgan mayor autonomía en su propio aprendizaje. Esto conlleva consecuencias sobre su capacidad de argumentar y de pensar, lo que supone es una de las consecuencias que tiene el entrenamiento para la prueba, que los lleva a realizar actividades mecánicas, dirigidas y sin sentido para ellos. No obstante, los mismos estudiantes tienen sus espacios de resistencia en tanto que se apropian de la oralidad de manera más autónoma, hasta que le dan espacio a su voz en el aula. Espacio que solo se toman cuando la docente va motivando constantemente esa posibilidad. A pesar de ello y de las resistencias, los estudiantes lograron comprender la importancia de argumentar, lo que se logró a través del proceso EpA que se implementó, esto se observa en el Cuadro 2, que muestra lo que los alumnos señalaron al comienzo de la Unidad y luego al finalizar la misma.

Cuadro 2 – Percepciones de los alumnos antes y después de la unidad

La importancia de argumentar	
Al inicio de la unidad	Al finalizar la unidad
• Explicarme y expresarme mejor • Respetar turnos de habla • Explicarme bien • Saber más temas para sacar información • Ordenar ideas • Seguridad en los argumentos • Poner más atención • Argumentar los porqués • Poder convencer a una persona • Manejar argumentos propios y de otros • Lo suficiente para llevar a cabo una discusión	• Dar una opinión clara • Defender una postura • Defenderte de algún problema social • Hay que dar razones válidas sobre lo que se dice • Para convencer a otros sobre alguna idea • Tener pruebas de apoyo en una conclusión • Informarse sobre el tema el cual será debatido • Se respeta escuchando al otro • Para conocer las opiniones de otros • Escuchar el porqué de los demás • Se pueden deducir más cosas • Nos da más que decir • Comprender a las personas • Dar respuestas más concretas • No responder con garabatos • Muestras tus formas de defender tu postura • Se responde de una mejor manera • Para relacionarse con los demás • Para defender algún tema social • Defiendes algo importante para ti • Intercambiar ideas • Utilizar la información de manera adecuada • Observar otras realidades • Aprendí a ser firme con las cosas que digo o pienso • Para desarrollar nuevas habilidades de comunicación • Es importante escuchar los distintos puntos de vista • Porque hay que dar nuestra propia voz u opinión en la sociedad • Construir de manera consistente la opinión

Fuente: Elaboración propia.

8. TENSIONES Y RESISTENCIA ENTRE PRÁCTICAS EVALUATIVAS PRO-SIMCE Y EPA

Por tanto, se observan tres grandes tensiones que abarcan distintas aristas:

- 1) La primera tiene que ver con los propósitos que tienen las prácticas evaluativas del colegio (entrenamiento SIMCE / abarcar currículo) y el propósito de EpA. Lo anterior se ve reflejado específicamente en el hecho de que en el método evaluativo del colegio no se incluye en ningún momento al estudiante. Se toman los aprendizajes directos del currículo nacional y se generan, para un estudiante ficticio, rúbricas, actividades, metas de aprendizaje, también extraídas del currículo nacional. No existe una contextualización, no se toma en cuenta la diversidad en el aula, ni los intereses de los estudiantes.

Aquí el educando es un ente pasivo que recibe instrucciones que debe seguir para ser calificado y pasar de curso. No se siente parte de este proceso, asimila que es algo que le corresponde solo al profesor y procura seguir instrucciones que lo lleven a pasar de curso. La tensión se hace patente en la sala con la resistencia inicial de los estudiantes a hacerse parte de la meta de aprendizaje, hacia reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades, hacia hacerse partícipes de su propia evaluación y, sobre todo, de su propio aprendizaje. En definitiva, el choque está en el foco principal sobre la mejoría de aprendizajes. Para el colegio mejorar es cubrir todo el contenido y trabajar constantemente en lecturas, lo que se traduce en que mejorar es subir puntaje SIMCE. Para EpA, por el contrario, es poner atención en los aprendizajes de los estudiantes y que ellos se hagan cargo de estos y de lo que necesitan para mejorar, poner atención a sus propios procesos para ir avanzando en cumplir la meta que va definida por criterios contextualizados y consensuados con los educandos.

- 2) La segunda gran tensión, y que se esboza en la anterior, es la resistencia de los estudiantes, oposición o dificultad que no deriva de un sujeto consciente que se resiste por convicción, sino por costumbre. Es decir, cuando se enfrentan de un segundo a otro a ser partícipes principales en el aula, su pregunta es “¿Por qué?, si todo lo que me están pidiendo antes lo hacía la profesora y yo solo debo seguir instrucciones”; es probable que no haya pasado de esta manera en su cabeza, pero es la inquietud que expresaron en el aula: “Usted tiene que hacerse cargo”, con tono de incertidumbre ante la nueva disposición de clases. Así, presentaron resistencia al reflexionar sobre sus fortalezas, debilidades y al definir una meta de aprendizaje. Decidían no participar oralmente y al pedirlo en papel lo hicieron por “obligación”. Mostraron resistencia, en un comienzo, a participar en clases: no deseaban opinar, no deseaban debatir, no deseaban compartir sus intereses.

Otra resistencia fue ante la falta de puntos por actividad o de calificaciones. Durante el proceso de la Unidad no puse notas ni puntos, para asegurarme que leyeran los comentarios en sus trabajos y fueran mejorando sus escritos. Para ellos una calificación es el final de un proceso, de una actividad, mientras que el escenario de evaluación que les propuse se desarrolló durante todo el semestre a mi cargo. Esto, los ponía nerviosos, ya que cada cierto tiempo pedían notas o preguntaban: “¿va a poner décimas por esta actividad?”; necesitaban ser calificados constantemente; su deseo: ir sumando notas para asegurar el pasar de curso. De acuerdo a esto, no tuvieron buena disposición hacia la retroalimentación escrita y solo fue posible que la leyeran y se hicieran cargo porque que ello era necesario para llegar al producto final que sería calificado. Por tanto,

no lograron hacerse cargo de sus aprendizajes, de sus mejorías y de ir reflexionando sobre esto.

- 3) La tercera tensión se genera cuando la docente se enfrenta a la imposibilidad de eliminar el uso de cuadernillos. Si bien durante la intervención hubo libertad para implementar EpA sin impedimentos, en esto la docente tuvo que seguir las instrucciones al pie de la letra: 10 minutos de comprensión lectora en las mañanas, 45 minutos de plan lector a la semana, una vez a la semana trabajo en cuadernillo de ensayo SIMCE sin tiempo establecido. Esto fue inamovible y la profesora titular decidió hacerse cargo de ello, ya que no tienen incidencia en las clases de contenido. Observamos, por tanto, una ejercitación, a mi parecer, excesiva de la lectura, desvinculada de los procesos de aprendizajes, mecánica y con lógica de entrenamiento. Se practica, además, la lectura en desmedro de la escritura y la oralidad, ya que el foco del SIMCE es la comprensión lectora. Comprensión que no alcanzan, ya que es una lectura sin sentido, pues se utiliza para responder preguntas de alternativa de información explícita e implícita, en las que no se involucra al estudiante y sus reflexiones u opiniones de ninguna manera.

En definitiva, existen dos ejes de tensión al implementar EpA en el contexto del colegio L.J: una de choque de propósitos y de visión de la función del aprendizaje, y una tensión que deviene de los estudiantes, la cual también se desprende de las prácticas evaluativas a las que han estado sometidos, que dan importancia al resultado y no al proceso de aprendizaje, ni a los aprendizajes. No obstante, aun cuando existen estas tensiones, siendo lo más dificultoso para la implementación las resistencias de los estudiantes, más que las presiones del colegio L.J, se pudo implementar EpA y los principios fundamentales escogidos. No solo se implementó, sino que la participación en ascenso de los educandos en clases, la motivación que sentían al ir descubriendo que su voz era importante en

la discusión constante durante el proceso, el que pidieran debatir y, finalmente, observar la comparación entre lo que querían aprender al inicio de la unidad y lo que aprendieron al terminar esta, da cuenta que el intento de promover este tipo de evaluación valió la pena. Existe la posibilidad de que EpA coexista con las tensiones y resistencias de un colegio que enseña con prácticas para lograr resultados en SIMCE: Sí, existe la posibilidad. Se implementó y observó resultados positivos en la participación de los estudiantes y en la claridad sobre los aprendizajes que terminaron adquiriendo al finalizar la unidad. Ello podría verse potenciado si el período de implementación fuera más extenso que un semestre.

Ahora bien, al implementar este enfoque de manera individual, sin el apoyo ni conocimiento de la institución, de otros profesores y apoderados, hubo un desgaste extra en ir constantemente recordando los sentidos, la importancia de que fueran actores principales de sus aprendizajes, sacarlos de la inercia, de la indiferencia. Lo anterior debido a que en todas las otras materias volvían a ser sujetos pasivos, respondiendo mecánicamente a actividades y pruebas de papel y lápiz, totalmente ignorantes de la meta de aprendizaje, etc. Por esto, las resistencias de ellos a esta nueva manera de actuar en clases y de enfrentarse a sus aprendizajes se volvió la principal piedra de tope, ya que lo logrado en una clase se desvanecía con rapidez y resultó complejo motivar a que se posicionaran con autonomía. Una vez más se comprueba que el compromiso de todo el establecimiento es primordial para que estos procesos se realicen con menos lentitud y sin el desgaste de sentir que se da una batalla cada vez que el docente se enfrenta a sus estudiantes con esta nueva forma de evaluar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azúa, X. (2012). *¿Qué se evalúa cuando se evalúa?, Una experiencia de formación docente en evaluación para el aprendizaje*. Santiago: Universitaria.
- Black, P. (2003). *Formative and Sumative Assessment: Can they serve learning together?* ResearchGate.
- Flórez, M.T. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Santiago: CNED.

- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios pedagógicos XXXVIII*, (2), 355-373.
- Santos Guerra, M.A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional eres. *Revista Enfoque Educativos*, 5 (1), 69-80.
- Stobart, G (2010). Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje. En P. Manzano (Traduc). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación* (pp. 168-198). Madrid: Ediciones Morata.
- William, D., Lee, C., Harrison, C. & Black P. (2004) Teacher developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 1-18.

EL SIGNIFICADO DEL SIMCE PARA LOS ESTUDIANTES: ENTRE LA DIFERENCIACIÓN Y LA RESPONSABILIDAD POR LOS RESULTADOS

THE MEANING OF SIMCE FOR STUDENTS: BETWEEN DIFFERENTIATION AND RESPONSIBILITY FOR RESULTS

Emanuel Arredondo González*

Resumen

El sistema educativo chileno se ha caracterizado por su orientación de mercado, con un Estado como evaluador y árbitro de proveedores educacionales, siendo el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) el instrumento objetivo y comparable para evaluar su calidad. En este contexto, el siguiente artículo indagó en el significado que los estudiantes de escuelas municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares de la quinta región, generan sobre sí mismos, la escuela y actores con que se relacionan, tanto en su comunidad-escuela como en su vida cotidiana producto de los resultados del SIMCE. Se aplicaron 11 entrevistas en profundidad a estudiantes de diferentes tipos de escuelas. Los hallazgos evidencian que el SIMCE es un instrumento que es empleado en las escuelas y que permite la diferenciación de los estudiantes y la responsabilización por los resultados. El uso del SIMCE como medida de la calidad de la educación reporta consecuencias en los estudiantes que impactan en sus experiencias educativas.

Palabras Claves: Evaluación Estandarizada, Resultados, Estudiantes

Abstract

The Chilean educational system has been characterized by its market orientation, with a State as evaluator and referee of educational providers, being the Education Quality of Measurement System (SIMCE) is the objective and comparable instrument to evaluate its quality. In this context, the following article analyzed the meaning that the students of public schools, charter schools, and private schools, from the fifth region, generate about themselves, the school and the actors with which they relate, both in their school community in their daily life product of SIMCE results. 11 in-depth interviews were applied to students of different

* Emanuel Arredondo González. Sociólogo, Magíster en Educación. Escuela de sociología, Universidad de Valparaíso. Miembro Red Latinoamericana de Investigación en Evaluación Educativa. emanuel.arredondo@gmail.com.
Fecha de Recepción: 26 de abril de 2019
Fecha de Aceptación: 06 de junio de 2019

types of schools. The findings show that SIMCE is an instrument that is used in schools and that allows the differentiation of students and the responsibility for results. The use of SIMCE as a measure of the quality of education reports consequences on students that impact on their educational experiences.

Keywords: High Stake Test, Results, Students

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo chileno se ha caracterizado en las últimas décadas por una profunda orientación neoliberal. Su génesis se puede situar en las políticas implementadas en el golpe de Estado de Chile (1973), que tuvieron como objetivo privatizar los servicios ofrecidos y garantizados por el Estado (Chile, 1974; Chile 1980). Desde esta perspectiva, el cambio más profundo que sufrió la educación fue el cambio en la comprensión y sentido otorgado tanto por la ciudadanía como por las políticas públicas, pasando de ser considerada como un derecho a un bien de consumo.

No obstante, actualmente el sistema educativo chileno se encuentra en pleno debate desde la aprobación de la Ley de Inclusión y la Ley de la Nueva Educación Pública, que implica una de las más grandes transformaciones del sistema educativo desde el retorno a la democracia (Bellei, 2018). A pesar de aquello, persisten elementos anteriores que cuentan con vigencia legal y con una estructura gubernamental que afirma su funcionamiento. Uno de estos corresponde a la Agencia de la Calidad de la Educación y, dentro de ella, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

El SIMCE fue creado en 1982 como un indicador objetivo y comparativo de la calidad de las escuelas. Con la finalidad de entregar información respecto de la calidad de la educación a los padres para que escojan una escuela para sus hijos (Meckes y Carrasco, 2010), además, con fines pedagógicos para los educadores y, para controlar el cumplimiento del curriculum mínimo para el Estado (Falabella, 2015).

El SIMCE es considerado uno de los principales elementos que ha permitido dinamizar el mercado educativo, mediante la competencia entre las escuelas, la libre elección y el libre mercado. En otras palabras, se ha considerado que el mercado es más eficiente que el Estado para asegurar la calidad de la educación (Chubb & Moe, 1988). En este sentido, desde el año 1995 los resultados comienzan a ser publicados en la prensa nacional y organizados en un ranking (Himmel, 1997), para que así puedan ser empleados para tales fines. En este contexto, los resultados SIMCE, en conjunto con la creación del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED), regulan la entrega de incentivos en función de los resultados obtenidos.

De este modo, el Estado se constituye como un Estado fuerte, no por la inversión o el apoyo, sino por estandarizar, evaluar, demandar y castigar (Falabella, 2015). En otras palabras, el Estado es un árbitro dentro del mercado escolar. Con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el Estado tiene como finalidad la evaluación, la inspección, la clasificación de las escuelas de acuerdo a sus resultados y la difusión de los mismo. Las escuelas en este marco son las responsables por el desempeño asimismo como del incremento de los resultados de calidad.

En este marco, el siguiente artículo indaga en el significado que los estudiantes de escuelas municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares de la quinta región, generan sobre sí mismos, la escuela y actores con que se relacionan, tanto en su comunidad-escuela como en su vida cotidiana producto de los resultados del SIMCE.

1.1. CONSECUENCIAS A NIVEL INTERNACIONAL

Para Klenowski & Wyatt-Smith (2012), las evaluaciones estandarizadas han surgido fruto de la industrialización y la escuela universal, sirviendo la evaluación a los imperativos económicos; además, por el aumento de la clase

media y el capitalismo, siendo las evaluaciones medidas objetivas del logro de los estudiantes y; el surgimiento de miradas de la educación con foco en los propósitos de la enseñanza y la evaluación, siendo una dimensión política del logro de resultados.

Ahora bien, ¿cuál es la presunción respecto de las evaluaciones estandarizadas? Un primer elemento radica en la superioridad epistemológica de los indicadores que son medidos (Beltrán Llavador & Teodoro, 2017), siendo considerados objetivos y contruidos de manera consensuada (Hardy, 2017). Un segundo aspecto consiste en que actualmente los puntajes de las pruebas estandarizadas se han convertido en la única medida de los profesores de la calidad de las escuelas. Lo cual limita lo que es considerado calidad de la enseñanza y calidad de la educación (Jones, 2007).

En este contexto, hemos sido dominados por los números, al punto que estos definen nuestra subjetividad (Ozga, 2008). Keddie, Mills, & Pendergast (2011), señalan que la identidad que se genera es producto de ideologías más amplias, fomentadas por la eficiencia, la economía y la competencia, lo que implica una mayor responsabilidad de las escuelas por los resultados académicos de los estudiantes (Graham & Neu, 2004). En este contexto, Ball (2015), señalan que actualmente estamos gobernados por la tiranía de los números.

Au (2007), señala que las evaluaciones de alto impacto tienen un efecto sobre lo que se considera relevante de aprender, lo que se enseña y cómo se enseña. En otras palabras, se ha documentado el angostamiento curricular que provocan (Berliner, 2011; Au, 2011; Darling-Hammond, 2007; Polesel, Rice, & Dulfer, 2014; Jones, 2007; Sahlberg, 2010; Moon, Brighton, & Callahan, 2003; Hardy, 2017). Sobre este aspecto Berliner (2011), indica que restringen la creatividad y limitan la adquisición de las habilidades consideradas más útiles para el siglo XXI (Sahlberg, 2010).

Asimismo, Berliner (2011), señala que entre las consecuencias de las pruebas estandarizadas se encuentra el hacer trampa o inflar los puntajes (Linn,

2001; Koretz, 2008), la preparación excesiva (Moon et al., 2003) y el retiro de estudiantes con mal desempeño (Stobart & Eggen, 2012; Darling-Hammond, 2007).

Junto con lo anterior, Polesel, Dulfer & Turnbull (2012), evidencian que las pruebas estandarizadas tienen, además, un impacto sobre la salud de quienes participan en ellas (Linn, 2001). En el caso de los profesores, la aplicación de estas pruebas genera un ambiente estresante (Keddie et al., 2011), que se expresa en preocupación, ansiedad, nervios, sudor, lágrimas, dolor de estómago, irritabilidad, vómitos, dolos de cabeza y pérdida del sueño (Jones, 2007). Esta situación se profundiza al emplear los resultados para castigar o premiar a los docentes (Brooke, 2016), culpando de los profesores de escuelas pobres por el bajo desempeño (Stromquist, 2017). Todo lo cual socava la moral y el profesionalismo de los profesores (Klenowski & Wyatt-Smith, 2012)

En el caso de los estudiantes, Au (2011), señala que la evaluación estandarizada los reduce a cosas. En este contexto, para Ball (2015), los números son fundamentales para la construcción de la escuela moderna, debido a que se constituyen como una tecnología para de clasificación, división y exclusión (Linn, 2001).

En esta misma línea, para Knoester & Au (2017), el impacto de las pruebas estandarizadas se refleja en la segregación racial y de clase en las escuelas. Sobre este aspecto Horn (2003), evidencia que los estudiantes que no son blancos ni asiáticos, así como también los estudiantes con necesidades especiales, son los grupos más altamente afectados por las evaluaciones de alto impacto. Al mismo tiempo, los estudiantes de minorías culturales, de bajos ingresos o que pertenecen a ambientes en riesgo son discriminados (Scott, Webber, Lupart, Aitken, & Scott, 2014).

Para Peters & Oliver (2009), las pruebas estandarizadas promueven la estigmatización y la exclusión de estudiantes. Al respecto, Au (2011), señala que las pruebas estandarizadas determinan ganadores y perdedores, como una forma

de distinguir a unos estudiantes de otros, lo cual es empleado para mantener la estandarización.

Sin embargo, a pesar la evidencia mostrada anteriormente también se han reportado casos en los cuales las pruebas de alto impacto han permitido ampliar el curriculum, la integración de conocimiento y del desarrollo de estrategias de enseñanza centradas en los estudiantes (Au, 2007). Para Sahlberg (2010), la evidencia respecto del uso de las pruebas de alto impacto es controversial, debido a que existen casos en los cuales mejora la calidad y la eficiencia de la educación.

1.2. CONSECUENCIAS DEL SIMCE

Dentro de las consecuencias que ha generado el SIMCE a nivel nacional se encuentra el impacto sobre el curriculum, es decir, en la organización y selección de lo que se enseña (reducción curricular). En otras palabras, se ha otorgado menos estatus a las materias que no son evaluadas y generando una orientación instrumental hacia la prueba, que define lo que se enseña y lo que se ejercita en el aula (del Solar, 2009; Docencia, 2009; OPECH, 2005; Angulo, 2009; Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE, 2003; Equipo de Tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación, 2015; Flórez, 2013; Falabella y Opazo, 2014).

En este ámbito, los profesores al focalizarse en las habilidades y contenidos que son medidos por el SIMCE dejan de lado habilidades de orden superior, que constituyen las competencias claves del siglo XXI que en su mayoría no son evaluadas por el SIMCE (Bellei y Morawietz, 2016; Equipo de Tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación, 2015; Falabella, y Opazo, 2014).

En términos de las prácticas, a los profesores de las áreas en que se evalúa el SIMCE se les motiva a que utilicen pruebas que se ajusten al formato SIMCE, con preguntas de selección múltiple y centradas en los contenidos (Flores, 2013; Manzi, Bogolasky, Gutiérrez, Grau y Volante, 2014). Fruto de estos procesos, se han reportado experiencias de establecimientos en los cuales los estudiantes son preparados excesivamente para rendir estas pruebas (McMeekin, 2006).

En relación a los estudiantes, los con mejores expectativas de logro son seleccionados (Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE, 2003; Flórez, 2013; Falabella y Opazo, 2014) y aquellos que registran un menor desempeño se les presiona para que no se presentan a dar el SIMCE (Himmel, 1997) o son expulsados (Falabella y Opazo, 2014). Junto con lo anterior, se han reportado experiencias en las cuales los estudiantes son amenazados con “la repitencia de curso” o “notas al libro” y, además, con incentivos para el logro de mejores resultados (Falabella, y Opazo, 2014; Flórez, 2013). Lo que les genera ansiedad, al dudar de sus capacidades y conocimientos (Docencia, 2014a). Además, frente a los resultados de las evaluaciones los profesores por lo general atribuyen la responsabilidad a los estudiantes, como factores explicativos del rendimiento (Becker et al., 2014; del Solar, 2009).

En el caso de los docentes, se han reportado experiencias que dan cuenta del stress y agobio por el logro de resultados (Manzi et al, 2014; Flórez, 2013, Falabella y Opazo, 2014; Del Solar, 2009; Cornejo, 2014) más que la entrega de un apoyo orientado hacia la mejora de resultados de aprendizaje (Casassus, 2010; Meckes, 2007; Feldfeber, 2010).

En relación con lo anterior, los profesores tienden a disociar su propia práctica respecto a los resultados de evaluaciones cuando estos son negativos y por tanto invalidan cualquier tipo de información externa respecto a sus prácticas (Meckes, 2007), cuestión crucial en contextos de alta vulnerabilidad, donde los resultados bajos son reiterativos y tienden a ser deslegitimizados e interpretados sólo como una medida de control externo, generando una tensión permanente para quienes son evaluados (Meckes, 2007; Montt, 2009).

Fruto de los cuestionamientos anteriores, se ha evidenciado el sobre énfasis en la “responsabilidad individual” (Docencia, 2014b). Esta situación ha implicado que tanto las directivas escolares como los mismos docentes, personalicen los resultados SIMCE al desempeño de un profesor en particular

(Campos-Martínez & Fernández, 2014) y al ejercicio de los directores, quienes apuestan por “profesores SIMCE” (Docencia, 2014a).

Sobre la comunidad educativa se ha documentado que la presión por la estandarización proviene desde el exterior, no considerando ni a los profesores ni a los directivos, implica una pérdida de autonomía de la gestión institucional, desvalorización del conocimiento propio de las escuelas, sobrecarga sobre los docentes y competencia (Cornejo, 2014; del Solar, 2009). De esta manera, la estandarización implica la desprofesionalización de la labor docente (Cornejo, 2014).

2. MÉTODO

2.1. DISEÑO

El diseño de la investigación fue cualitativo (Taylor y Bogdan, 1992), no experimental (Kerlinger & Lee, 2002) y transversal.

2.2. TIPO DE ESTUDIO

La investigación tuvo una primera cualidad descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) y una segunda exploratoria (D’Ancona, 2001), debido a que existen pocas investigaciones que aborden la temática desde la mirada de los estudiantes y, en particular, desde una perspectiva cualitativa (Bellei, 2013).

2.3. PARTICIPANTES

La muestra se compuso de estudiantes pertenecientes a establecimientos educacionales particulares, subvencionados y municipalizados de la V región. Específicamente de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar, Villa Alemana y Quilpué. La muestra, se compuso de la siguiente cantidad de estudiantes, distribuidos en función de los tres tipos de establecimientos:

Tabla 1 – Detalle de los participantes de la investigación

N° Participantes	Tipo de Establecimiento	Edad	Sexo	Comuna
1	Municipal	20	Masculino	Viña del Mar
2	Municipal	17	Masculino	Viña del Mar
3	Municipal	19	Masculino	Quilpué
4	Subvencionado	18	Masculino	Viña del Mar
5	Subvencionado	20	Femenino	Viña del Mar
6	Subvencionado	20	Masculino	Viña del Mar
7	Subvencionado	18	Masculino	Quilpué
8	Subvencionado	21	Masculino	Quilpué
9	Particular	23	Femenino	Viña del Mar
10	Particular	22	Femenino	Viña del Mar
11	Particular	18	Femenino	Quilpué

Fuente: Elaboración propia.

2.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de información se utilizó la técnica de las entrevistas en profundidad (Taylor y Bodgan, 1992), guiada con una pauta de entrevista.

2.5. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Para el análisis de la información recolectada, se optó por el enfoque que propone la teoría fundamentada, que principalmente consiste en una orientación inductiva (Strauss y Corbin, 2002). Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de análisis ATLAS.ti 6.0 (San Martín, 2014).

2.6. PROCEDIMIENTO

Previo al contacto inicial con los participantes se realizó el contacto con una profesora del ámbito escolar, quien realizó los contactos con los estudiantes de colegios municipales, subvencionados y privados. Esta misma profesora contactó a otra colega quien derivó a otros estudiantes particulares.

El contacto inicial fue por medio de correos electrónicos o llamadas telefónicas. Por medio de estos canales, se invitó a participar a los estudiantes, explicándoles los objetivos de la investigación y los resultados a los que se esperaba llegar. Aceptando la invitación a participar, se procedió a fijar la hora y el día de las entrevistas.

Antes de comenzar la entrevista, nuevamente se les explicó en qué consistía la actividad y se les entregó un consentimiento informado. Firmando el consentimiento se procedía a realizar las entrevistas. Todas las entrevistas fueron grabadas, previa autorización de los participantes. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 40 minutos.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de la investigación. Como una forma de optimizar y mostrar los resultados de mayor relevancia, se presentan los análisis correspondientes a la codificación axial y selectiva (análisis relacionales).

3.1. CODIFICACIONES AXIALES

De acuerdo a lo enunciado, en esta sección se presentan los tres resultados emergentes de mayor profundidad. El primero relacionado con los elementos que los estudiantes consideran que influyen en los resultados SIMCE. El segundo, el significado que le asocian a la prueba SIMCE. Y el tercero, el significado que le otorgan a los buenos y malos estudiantes.

3.1.1. RESPECTO DE LOS RESULTADOS

Una de las principales consideraciones de los participantes de la investigación respecto de las pruebas a las que son sometidos son los resultados. A partir lo enunciado por los estudiantes, los resultados dependen de cuatro principales factores: la familia, el ambiente del establecimiento, los profesores y los mismos estudiantes. Gráficamente se presentan por medio de una figura que sintetiza los elementos mencionados:

Figura 1 – Factores explicativos de los resultados



Ahora bien, cabe la pregunta acerca de cómo interactúan entre sí. La familia, específicamente el rol de los padres es un primer elemento que marca la importancia en la comprensión de lo que se entiende por educación (el valor asociado a ella). Asimismo, la familia actúa como el catalizador de las expectativas sobre los estudiantes, mediado por experiencias exitosas y en muchos casos como agentes motivadores extrínsecos:

“(...) un alumno de colegio (...) municipal, le da lo mismo estudiar porque los papás no están ni ahí, su entorno no está ni ahí y ninguno de su familia es profesional y a nadie le interesa (...) en cambio a una persona de un colegio particular quizás si po’, quizás va a querer ser como su hermano mayor, como su papá” (Estudiante Subvencionado)

Un segundo elemento, que para los estudiantes explica los resultados de la prueba SIMCE, es el ambiente para el aprendizaje del establecimiento. El ambiente varía en cada uno de los establecimientos, siendo en el caso de los municipales un aspecto de mayor complejidad:

“(...) se ponían a discutir ahí con pistolas, no pistolas no, antes que yo entrara escuché que había alumnos que entraron con pistolas, pero aquí se ponían a pelear, de repente mostraban cuchillas o de repente les pegaban

hasta a los mismos profesores. Entonces por eso ya como que no me daban ganas de ir al liceo” (Estudiante Municipal).

“(...) el ambiente era bueno, se podía poner atención, se quedaban todos callados, era poco el desorden, mi grupo de amigos eran los que hacían desorden, se quedaban callados, se podía poner atención y ellos también ponían atención, no era tan complicado” (Estudiante Subvencionado).

“O sea, y uno no se desvía, y uno no se para en medio de la clase, porque tiene que ir al baño o no sé, porque le duela la guata, sino que las cosas son... así cuadradas” (Estudiante Particular).

El tercer elemento mencionado corresponde a los profesores, quienes cumplen un rol fundamental en el aprendizaje de los estudiantes. Los profesores se constituyen en el refuerzo de las expectativas de la familia sobre los estudiantes, depositando altas expectativas o una desesperanza aprendida:

“(...) en un liceo municipal ven a los alumnos como son, no tienen muchas expectativas de uno, más que decirte que tenga buena suerte y eso sería (Estudiante Municipal).

“(...) eran buenos porque se interesaban por los alumnos, se interesaban como en el aprendizaje, por ejemplo, reforzamiento, iban alumno por alumno preguntando “que te falta, que necesitas aprender”, ese tipo de cosas” (Estudiante Particular).

“Nos hablaban de los magister, de los doctorados, en el extranjero también, ellos tenían preuniversitario gratuito, se movían para que nosotros aprendiéramos a hablar inglés, chino, cosas que nos iban a servir para el futuro” (Estudiante Subvencionado).

Finalmente, los estudiantes son el último elemento identificado como sustancial para comprender los resultados de los establecimientos. Específicamente, es necesario comprender la motivación de los estudiantes y el sentido que le asocian al SIMCE. En términos generales para los estudiantes el SIMCE carece importancia y trascendencia por su naturaleza externa y poco relevante para el aprendizaje:

“(…) pueda que mida análisis, pero yo pienso que es lo mínimo... Igual es importante tener los conocimientos básicos en ciertas cosas, pero no creo que mida la calidad del nivel de estudio” (Estudiante Subvencionado).

“Más allá que medir no hace nada más; dice que está mal y listo. Entonces no veo que otra utilidad podrían hacer de eso” (Estudiante Particular).

Los elementos descritos por los estudiantes, tiene una clara interacción entre ellos, repercutiendo en los resultados de los estudiantes en la prueba SIMCE. En otras palabras, estudiantes que cuentan con el apoyo de los padres, que tienen profesores que motivan constantemente, con buenos ambientes para estudiar y con una mejor percepción de la utilidad de la prueba se obtendrían mejores resultados. Como ha sido evidenciado, han sido los estudiantes municipales quienes presentan menores desempeños y los particulares mejores resultados, fruto de la interacción de estos elementos.

3.1.2. SIGNIFICADO DE LA PRUEBA SIMCE

Los elementos que para los estudiantes son constitutivos del significado de la prueba SIMCE, se pueden organizar entre los sociales, subjetivos y aquellos vinculados con el aprendizaje.

En primer lugar, dentro de los aspectos sociales, los estudiantes en conjunto han tenido una postura crítica acerca de los usos y sentido de los resultados. Para los alumnos la prueba crea categorizaciones, marcando diferencias entre los establecimientos, unos con mayor prestigio y otros estigmatizados por los resultados obtenidos:

“(…) a mí no me molesta que por ejemplo los resultados salgan a la luz pública para que la gente vea, pero lo que me molesta es que esos resultados sean como digamos usados como para discriminar o para encasillar que por ejemplo por ser un colegio público es malo, o porque salió de un colegio privado, tiene que entrar al tiro a una universidad estatal. Eso es lo que me da como lata digamos” (Estudiante Particular).

En segundo lugar, para los estudiantes (aspectos subjetivos) el SIMCE carece de sentido, considerándolo irrelevante para la determinación de la calidad de un establecimiento:

“si al final te da lo mismo como esté catalogado el colegio. Si a ti te va bien y el colegio está mal catalogado (...)” (Estudiante Subvencionado).

“a lo mejor un poco de conocimiento si el niño se acuerda y que le enseñaron todo quizás, pero (...) no mide conocimiento, solo memoria (Estudiante Subvencionado).

Los elementos vinculados al aprendizaje corresponden al tercer aspecto. Para los estudiantes el SIMCE solo miden aspectos básicos y elementales, como la memoria y la repetición de información. En concreto, señalan, que estas pruebas no miden aprendizaje, solo miden una forma de aprender, no aportando información a los procesos formativos:

“El fin, así como original, era como clasificar y ver cual está mejor, pero el fin de eso es tomar ese análisis y mejorar cada cosa que tienen mal, pero no hacen eso entonces no sirve de nada al final” (Estudiante Particular).

Los tres elementos en conjunto configuran la apreciación compartida por los estudiantes respecto del SIMCE; no aporta información útil y de relevancia para la mejora de los aprendizajes. Esta situación se refleja en los discursos de los participantes, al señalar que los resultados no miden calidad, ni las capacidades de los estudiantes:

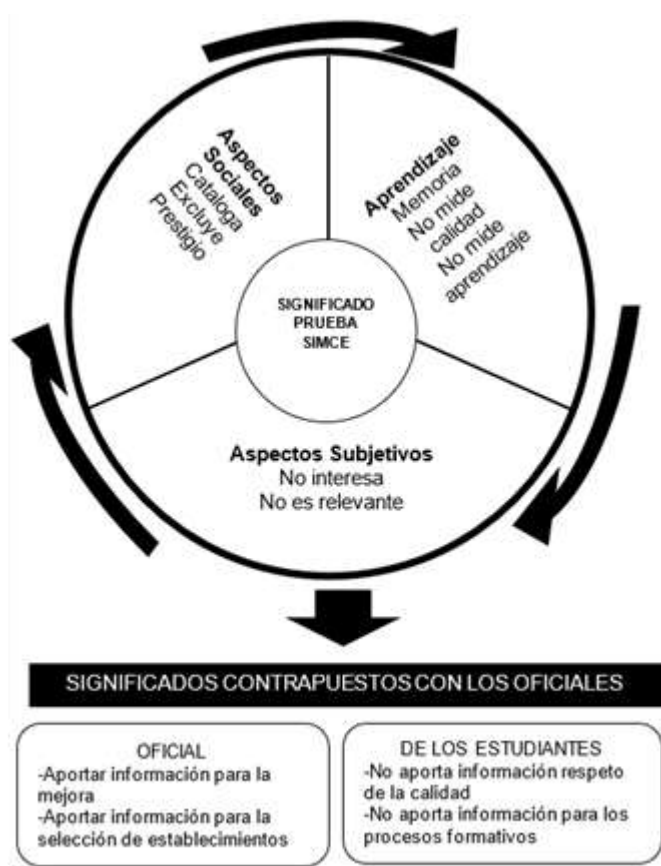
“En el SIMCE lo mismo, a lo mejor uno puede ir en un colegio súper bacán, súper preocupado, pero y si a uno le va mal o porque yo no sé nada, no mide eso, no mide bien el conocimiento, ni la forma de las personas. Es como una máquina, "sí ya hagan todos la prueba, a ya son bueno, malos" no, feo, malo” (Estudiante Particular).

“en base a una prueba de conocimiento, pero no de alternativas, un ensayo o preguntas de desarrollo, puede ser más largo, pero eso refleja el conocimiento verdadero, no preguntas que uno puede responder de memoria” (Estudiante Particular).

Al mismo tiempo sostienen que la calidad es un proceso más complejo que depende de los directores, de los profesores, de los estudiantes, de los orientadores y de los padres y apoderados:

“(...) porque va en muchas cosas, depende mucho del director, que tiene mucho que ver los educadores, los orientadores, de los padres y de los niños” (Estudiante Subvencionado).

Figura 2 – Significado de la prueba SIMCE



No obstante, de acuerdo a lo indicado por los estudiantes, los resultados son utilizados principalmente por los establecimientos con altos resultados como

una estrategia comunicacional y al mismo tiempo, como una forma de materializar la calidad de la educación impartida a sus estudiantes:

“Yo no sabía mucho que era el SIMCE, como éramos tan chicos, nos importaba nada que nos hubiera ido bien en el SIMCE, porque no sabíamos bien que era. Fue como si hubiéramos dado una prueba y nos hubiese ido bien. Pero los demás eran así como “somos el mejor colegio del mundo” y cosas así” (Estudiante Particular).

“Típico que en los colegios ponen un cartel tuvimos tanto en el SIMCE, nos fue bien y para las matrículas, más que nada en eso vi que fue donde influyó” (Estudiante Particular).

Por lo tanto, la visión compartida de los estudiantes se contrapone con la visión oficial de las pruebas. Para la Agencia de la Calidad medición de la calidad, para los estudiantes solo parte de un proceso de rendición de cuentas, descontextualizado y estandarizado, que evalúa a todos los estudiantes con el mismo tipo de instrumentos, que no recogen ni reconocen la diversidad de la complejidad de la evaluación de los aprendizajes.

3.1.3. EL SIGNIFICADO DE LOS BUENOS Y LOS MALOS ESTUDIANTES

Un aspecto que se desprende de lo planteado por los estudiantes es la construcción de la subjetividad, señalando aspectos se configuran para la comprensión de los “otros estudiantes”. Un primer aspecto relevante es la consideración de lo municipal como “como malo o de mala calidad”:

“(...) son pésimos (...) a diferencia del mío, eran peores, eran colegios más malos todavía” (Estudiante Subvencionado).

“(...) porque la calidad de los docentes es mala, no de todos, pero la calidad de los docentes es mala, los alumnos son malos” (Estudiante Subvencionado).

En este sentido, todo lo asociado a lo municipal es calificado como parte de un proceso de deterioro. En este contexto, los estudiantes que asisten a este tipo de establecimientos son considerados como malos estudiantes, faltos de motivación intrínseca, sin apoyo y con escasas oportunidades:

“(...) encuentro que son académicamente, si se puede decir inferiores, bajo todo aspecto, bajo todo ámbito, encuentro yo (...) porque estudian carreras técnicas, claro hay liceos que los preparan para eso, carreras técnicas de pocos años. Y se nota su nivel tanto académico, como socioeconómico también” (Estudiante Subvencionado).

En cambio, los estudiantes particulares son considerados como buenos estudiantes, como aquellos que obtienen altos resultados en las pruebas SIMCE, que tienen el apoyo de sus familias, mayor capital social, una mayor cantidad de recursos y, por ende, más oportunidades:

“En un liceo particular al hijo se le manda y se le exige que saque resultados, que sea de los primeros lugares, que se destaque entre los demás para que después en la vida sea un profesional” (Estudiante Municipal).

Además, para el resto de los estudiantes, los alumnos particulares, poseen características simbólicas que los diferencian de los estudiantes subvencionados y municipales. Para el resto, los particulares tienen otro linaje, otra forma de ver la vida, otro trato y otro aspecto:

“(...) son realidades muy distintas, porque una persona que tiene para pagar un colegio particular, que a cuanto estaría, unos 600 mil pesos, de por sí son personas que son hijos de personas que los dos son profesionales, que ellos también tuvieron que estudiar, que ellos también tuvieron papás que también tuvieron plata para pagarles un colegio particular, tienen otro linaje” (Estudiante Subvencionado).

Entrevistador: “Y, ¿qué diferencia se nota en ellos?”

Estudiante: “Mmm... bueno, en la manera de expresarse, como ven el mundo, como ven el futuro (...)” (Estudiante Municipal).

Tanto para los estudiantes subvencionados como municipales, los estudiantes particulares, fruto de lo anterior, tienen mayores capacidades y mayores aprendizajes, lo que los dota de la consideración de mejores estudiantes, de estudiantes de calidad:

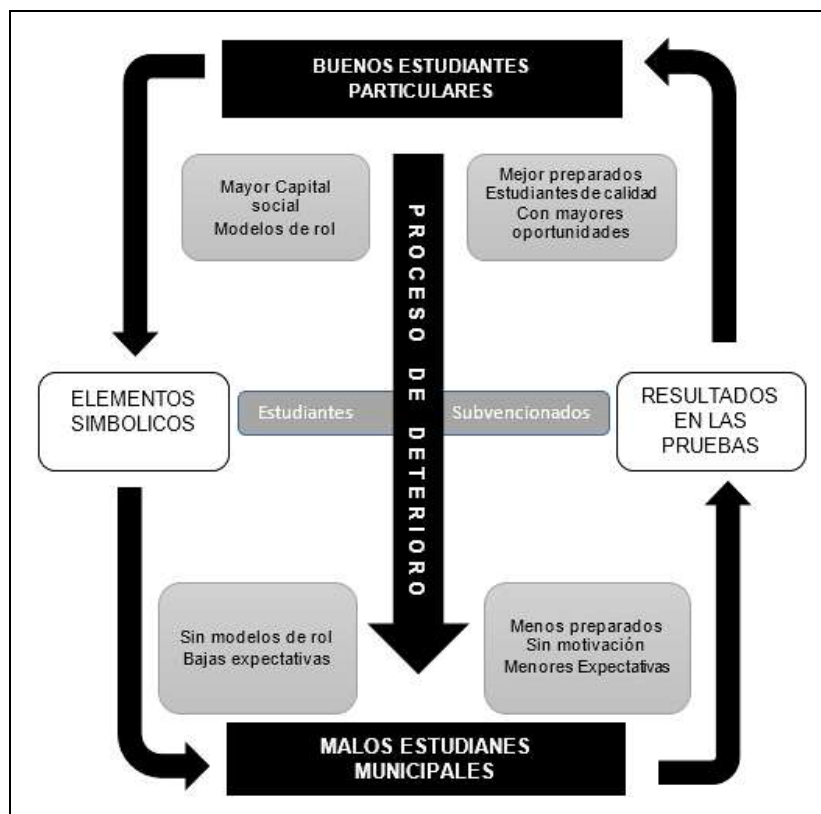
“son, o sea, son buenos... eh... obviamente la educación es mejor (...) la calidad de los profesores es mucho mejor también, la calidad de los alumnos sí se nota” (Estudiante Subvencionado).

Para los estudiantes, las consideraciones anteriores se ven reforzadas por los resultados de las pruebas SIMCE, puesto que denotan mayores oportunidades y logros y al mismo tiempo, mayores expectativas en el ámbito laboral como académico, lo que se manifiesta en:

“las notas, por ejemplo, en los puntajes, resultados, en lo que están haciendo ahora, en qué universidades están, en qué carreras, medicina, todas esas carreras más complicadas” (Estudiante Subvencionado).

En este sentido, el significado que adquieren lo buenos y los malos estudiantes, se ve reforzado por dos componentes. Por un lado, todos los elementos simbólicos, subjetivos, y por elementos concretos, como los resultados de las pruebas, objetivos. Ambos elementos se refuerzan mutuamente para generar jerarquías de excelencia y al mismo tiempo, distancia entre las expectativas, así como de los proyectos de vida de los diferentes estudiantes. Estos dispositivos se nutren mutuamente, configurando un círculo vicioso que es legitimado por los estudiantes y adquiere valor propio, pasando por alto las arbitrariedades de esta construcción. Estos elementos se plasman en la siguiente figura:

Figura 3 – Los buenos y los malos estudiantes



3.2. CODIFICACIÓN SELECTIVA

Finalmente se presenta la codificación selectiva, como la síntesis principal de resultados de la investigación.

3.2.1. SIGNIFICADO DE LOS PROCESOS EVALUATIVOS

A lo largo de las codificaciones axiales, tácitamente los estudiantes hablan de la vinculación de los procesos evaluativos con la dinámica del sistema educacional chileno. En este sentido, la segregación es alta, consistente y sistemática. Este escenario, contribuye a construir imaginarios socialmente compartidos de aquellos que son mejores y peores, mucho de lo cual está anclado en prejuicios y desconfianzas:

“(…) igual dividirlos, no me parece muy bueno, porque así todo el mundo, no sé cómo explicarlo la verdad... Mmm... Que como que se discrimina mucho, porque yo he visto gente que ve esa estadística y dice “ah, típico, municipales” pero no es su culpa, porque el sistema está mal” (Estudiante Particular).

El rol del SIMCE, en este contexto, consiste en reforzar la distancia, puesto que actúa como elemento clave para la determinación objetiva de la calidad (aunque los estudiantes se muestran abiertamente contrarios a esta idea) que se suma a las diferencias que simbólicamente se establecen con otras realidades y con otros estudiantes:

“(…) los particulares siempre van a tener más afluencia que los municipales, o sea, no afluencia, sino que más, sino que va a haber mucho más interés... por ejemplo la televisión va a entrevistar a un colegio particular que aun municipal y si van a un municipal van a ir por morbo, por saber qué come el alumno, cómo se compró el uniforme, qué en cuantas cuotas pagó el uniforme, es como que van por morbo, que más por querer saber otra cosa” (Estudiante Subvencionado).

Todo lo que ha sido distanciado no puede volver a reunirse. Los dispositivos simbólicos que contiene el sistema educacional, sumado a los dispositivos evaluativos, profundizan la distancia entre estudiantes, sus familias y los establecimientos:

“Yo creo que en la sociedad actual muchas cosas se hacen por el roce social, como por el contacto. Entonces en ese caso siento que están como más desvalidos” (Estudiante Particular).

Al mismo tiempo, el SIMCE genera un efecto en los estudiantes, así como en los docentes, que se vincula con la responsabilización por los resultados. Si bien se ha señalado, que existe una serie de elementos que los explican, los estudiantes se consideran responsables de los mismos, obviando que los factores indicados pueden explicar su desempeño:

“En términos educacionales ha tenido generaciones buenas y generaciones malas, pero siempre va dependiendo no de los profesores, sino de los estudiantes que pasan por el liceo” (Estudiante Subvencionado).

De esta manera, los estudiantes se transforman en los responsables por su desempeño académico, en un sistema educacional que promueve la competencia entre los estudiantes y las instituciones:

“Entonces siempre va a ver ese augurio de competencia, de yo querer ser mejor que el colegio que está acá, que el otro colegio, porque por ejemplo yo, allá en el mirador siempre había rivalidad entre mi colegio y el Kinston. Obviamente el Kingston era mejor porque era particular, pero siempre había como rivalidad y en muchas ocasiones el hispano le ganó al Kingston en cuanto al SIMCE, que era como la competencia” (Estudiante Subvencionado).

“Mira, todo termina reduciéndose a plata, porque si ellos están en un mejor puesto en el SIMCE, los hace mejor colegio, entonces la gente va y decide optar por ese colegio y paga, por plata” (Estudiante Subvencionado).

No obstante, en los estudiantes municipalizados e incluso en los estudiantes subvencionados, se vislumbra una especie de desesperanza al asumir individualmente la responsabilidad por sus resultados y al mismo tiempo, reconocer que no tienen las mismas oportunidades que los estudiantes de establecimientos particulares:

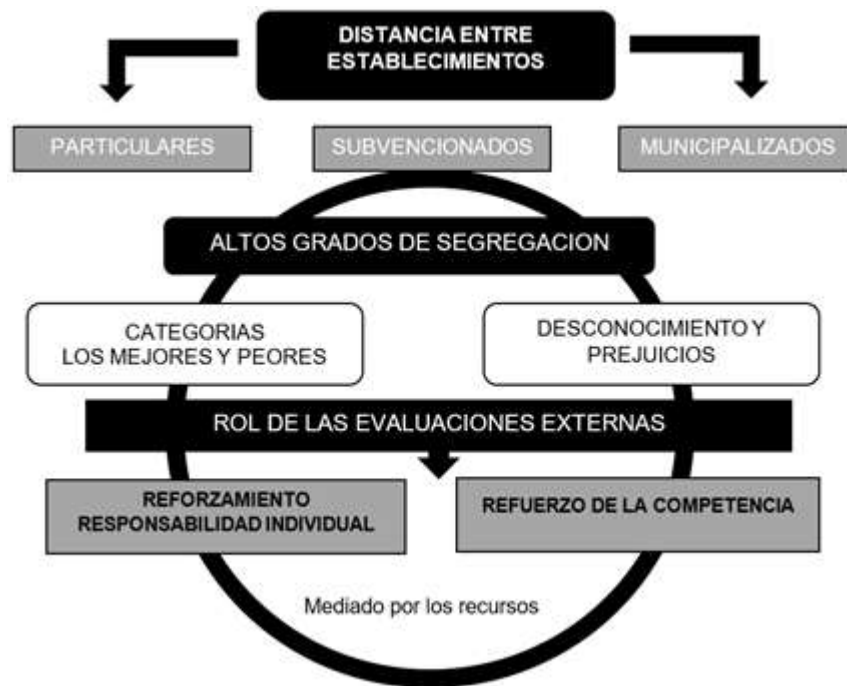
“sí, sí po, eso se ve reflejado a diario porque hay gente que tiene dinero y que puede estudiar lo que quiera porque esta apitutado, porque tiene contactos o simplemente porque esta apitutado y hay gente que sale de colegios municipalizados que son de la clase baja o de la clase media que no tiene a lo mejor esas mismas posibilidades que una persona que salió de un particular o de un particular subvencionado” (Estudiante Municipal).

En este sentido, los estudiantes reconocen que el sistema educacional como ha sido diseñado beneficia a unos grupos por sobre otros y que incluso, si el sistema educacional es modificado seguirá existiendo la segregación entre los estudiantes. Por lo cual, para los estudiantes la actual manera de evaluar solo estimula las diferencias, no existiendo dinámicas integradoras o con aspectos formativos para mejorar el desempeño de los estudiantes. Finalmente, el refuerzo evaluativo es el sustento para diferenciarse y al mismo tiempo para asumir la responsabilidad individual frente al éxito o al fracaso académico.

Como una forma de síntesis se presenta la figura que articula todos los elementos antes descritos. La distancia real, objetiva y simbólica de los

establecimientos, los prejuicios que se generan entre los estudiantes y la responsabilización por los resultados por parte de los estudiantes.

Figura 4 – Significado de los procesos evaluativos



4. DISCUSIÓN

El SIMCE es considerado como el elemento clave para la dinamización del mercado educativo en Chile, siendo introducido por los reformadores neoliberales para proveer información respecto de la calidad de las escuelas (Meckes y Carrasco, 2010) y promover la competencia. Además, el SIMCE es el instrumento para la rendición de cuentas del Sistema de Aseguramiento de la calidad. En este contexto, la medida si bien es cuestionada por los estudiantes, es un aspecto sustancial del sistema educativo, como un imperativo que lo orienta y le otorga sentido (Beltrán Llavador & Teodoro, 2017; Hardy, 2017; Ozga, 2008; Keddie, Mills, & Pendergast, 2011; Graham & Neu, 2004; Ball, 2015).

De acuerdo a lo mencionado por los estudiantes el SIMCE es una prueba relevante para las escuelas, debido a que define lo que se enseña y aprende en las aulas (Berliner, 2011; Au, 2011; Darling-Hammond, 2007; Polesel, Rice, & Dulfer, 2014; Jones, 2007; Sahlberg, 2010; Moon, Brighton, & Callahan, 2003; Hardy, 2017;

del Solar, 2009; Docencia, 2009; OPECH, 2005; Angulo, 2009; Comisión para el desarrollo y uso del SIMCE, 2003; Equipo de Tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación, 2015; Flórez, 2013; Falabella y Opazo, 2014). Ahora bien, lo que se enseña y evalúa son las habilidades de menor complejidad, que para los estudiantes radica en la memorización y en la escasa reflexión (Berliner, 2011; Sahlberg, 2010; Bellei y Morawietz, 2016; Equipo de Tarea para la revisión del Sistema Nacional de Evaluación, 2015; Falabella, y Opazo, 2014).

Además, los estudiantes sostienen que el SIMCE presiona a las escuelas por el logro de resultados y, al mismo tiempo, responsabilizándolos por los mismos (Linn, 2001; Becker et al., 2014; del Solar, 2009). En este sentido, los estudiantes asumen los buenos o los malos desempeños como propios y de su responsabilidad. No obstante, a pesar de lo anterior, consideran que asumir los resultados implica no considerar una serie de factores que están vinculados con ellos. En otras palabras, esta evaluación estandarizada legitima ganadores y perdedores (Au, 2011).

En este contexto, el SIMCE se constituye como un aspecto clave y esencial para la diferenciación y la segregación de los estudiantes, marcando distancias y separando aquellos de mejor rendimiento de aquellos con menor desempeño (Horn, 2003; Scott, Webber, Lupart, Aitken, & Scott, 2014; Peters & Oliver, 2009; Au, 2011). Todo esto por medio de los números (o los resultados en las evaluaciones estandarizadas) que son empleados para clasificar, dividir y excluir (Ball, 2015; Linn, 2001) a los estudiantes.

El SIMCE, desde esta perspectiva, es el instrumento que permite la dinamización del mercado educativo chileno, logrando limitar el acceso de un bien escaso como lo es la educación y, específicamente la educación de calidad, la cual es escasa, de pago y no de fácil acceso para los estudiantes con mayor nivel de vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo, F. (2009). Evaluaciones estandarizadas, una vuelta al pasado. *Docencia*, 25, 19-25.

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 17, N° 21, Enero – Junio 2019 (62 – 87)

ISSN 0717 – 9065

ISSN ON LINE 0719 – 8019

- Au, W. (2007). High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267.
- Au, W. (2011). Teaching under the new taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Ball, S. J. (2015). Education, governance and the tyranny of numbers. *Journal of Education Policy*, 30(3), 299–301.
- Becker, M. R., Contreras, D., & Ramírez, M. (2014). Panel: El Simce y sus consecuencias en los niños y niñas. *Docencia* (52), 42–51.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena Study of socioeconomic and academic segregation in Chilean education. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 325–345.
- Bellei, C. (2018). *La Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile.
- Bellei, C., & Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles: competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI*, 67–108.
- Beltrán Llavador, J., & Teodoro, A. (2017). Medir la educación: perspectivas desde la crítica sociológica. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(2), 110–114.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows." *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287–302.
- Brooke, N. (2016). High-stakes accountability using teacher salary incentives in Brazil: An update. *Profesorado*, 20(3), 207–250.
- Campos-Martínez, J., & Fernández, M. B. (2014). Resistiendo la emboscada neoliberal desde las escuelas: experiencias de organización docente contra las pruebas estandarizadas. *Docencia* (52), 72–87.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela, *Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: Universidad de Chile.
- CHILE. Ministerio del Interior. *Constitución Política de la República de Chile* (1980). Santiago de Chile, 1980.
- CHILE. Gobierno de Chile. *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. Santiago de Chile, Editorial Gabriela Mistral, 1974.
- Chubb, J., & Moe, T. (1988). Politics, Markets, and the Organization of Schools. *American Political Science Review*, 82(4).
- Comisión para el Desarrollo y Uso del SIMCE. (2003). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cornejo, R. (2014). La política de estandarización aumenta los factores de riesgo de la salud docente. *Docencia* (52), 88–97.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of No Child Left Behind. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245–260.
- D'Ancona, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Del Solar, S. (2009). Los docentes frente al SIMCE: entre la resistencia y la adaptación. *Docencia*, (38), 44–56.
- Docencia. (2009). Estandarización educativa en Chile: un peligroso hábito. *Docencia*, 38, 4–17.
- Docencia. (2014a). De las políticas de estandarización al aula: una comunidad que resiste. *Docencia* (52), 52–63.

- Docencia. (2014b). La calidad como trampa a la educación pública. *Docencia* (52), 30-40.
- Equipo de Tarea (2015). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile. Informe Equipo de Tarea para la revisión del SIMCE*. Santiago de Chile.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda. *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.
- Falabella, A. & Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa. Informe de estudio, Resumen Ejecutivo*. Santiago de Chile: CIDE.
- Feldfeber, M. (2010). *De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación docente*. En D. Olivera, *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y Procesos del Trabajo Docente*. Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Flórez, M. (2013). *Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*. Universidad de Oxford.
- Graham, C., & Neu, D. (2004). Standardized testing and the construction of governable persons. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 295-319.
- Hardy, I. (2017). Measuring, monitoring, and managing for productive learning? Australian insights into the enumeration of education. *RASE: Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 10(2), 192-208.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Himmel, E. (1997). Impacto social de los sistemas de evaluación del rendimiento escolar: el caso de Chile. En B. Alvarez, & M. Ruiz-Cáceres, *Evaluación y reforma educativa, opciones de política*.
- Horn, C. (2003). High-stakes testing and students: stopping or perpetuating a cycle of failure?" *Theory into Practice*, 42(1), 30-41.
- Jones, B. D. (2007). The Unintended Outcomes of High Stakes Testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23(2), 65-86.
- Keddie, A., Mills, M., & Pendergast, D. (2011). Fabricating an identity in neo-liberal times: Performing schooling as number one. *Oxford Review of Education*, 37(1), 75-92.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Klenowski, V., & Wyatt-Smith, C. (2012). The impact of high stakes testing: The Australian story. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19(1), 65-79.
- Knoester, M., & Au, W. (2017). Standardized testing and school segregation: like tinder for fire? *Race Ethnicity and Education*, 20(1), 1-14.
- Koretz, D. (2008). Test-Based Educational Accountability. Research Evidence and Implications. *Zeitschrift Für Pädagogik*, 54(6), 777-790.
- Linn, R. L. (2001). A Century of Standardized Testing: Controversies and Pendulum Swings. *Educational Assessment*, 7(1), 29-38.
- Manzi, J., Bogolasky, F., Gutiérrez, G., Grau, V. & Volante, P. (2014). Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados. *Informe preliminar FONIDE* (no publicado).
- McMeekin, R. W. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En J. Corvalán, & R. W. McMeekin, *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional*. CIDE.
- Meckes, L. (2007). Evaluación y Estándares: logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 351 - 371.

- Meckes, L., & Carrasco, R. (2010). Two decades of SIMCE: an overview of the national assessment system in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 233-248.
- Montt, P. (2009). La experiencia chilena de instalación de estándares de aprendizaje y la nueva institucionalidad para la calidad de la educación. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 29 - 47.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., & Callahan, C. M. (2003). State standardized testing programs: Friend or foe of gifted education? *Roeper Review*, 25(2), 49-60.
- Opech. (2005). *Sistema de medición de la calidad de la educación: balance crítico y proyecciones. Documento de trabajo: n°1.*
- Ozga, J. (2008). Governing knowledge: Research steering and research quality. *European Educational Research Journal*, 7(3), 261-272.
- Peters, S., & Oliver, L. A. (2009). Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing. *Prospects*, 39(3), 265-279.
- Polesel, J., Dulfer, N., & Turnbull, M. (2012). *The Experience of Education: The impacts of high stakes testing on school students and their families*. Sydney: Whitlam Institute.
- Polesel, J., Rice, S., & Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, 29(5), 640-657.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11(1), 45-61.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.
- Scott, S., Webber, C. F., Lupart, J. L., Aitken, N., & Scott, D. E. (2014). Fair and equitable assessment practices for all students. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 21(1), 52-70.
- Stobart, G., & Eggen, T. (2012). High-stakes testing - value, fairness and consequences. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 19(1), 1-6.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stromquist, N. P. (2017). Las pruebas estandarizadas y la promesa del progreso académico. *Key words*, 10, 115-127.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS COMO CONDICIONANTES DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA

THE STANDARDIZED EVALUATIONS AS A CONDITION TO DIDACTIC ACTION

Miriam Andrea Ferrando*

“La prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza” (Delia Lerner, 2001).

Resumen

El presente artículo indaga sobre las interpretaciones que docentes de primer año básico realizan al analizar una secuencia didáctica, con el objetivo de comprender la construcción del conocimiento didáctico de profesores de enseñanza básica en alfabetización inicial. El estudio formó parte de una investigación cualitativa realizada en Santiago de Chile en tres escuelas subvencionadas de la Región Metropolitana. El material analizado corresponde a entrevistas individuales, sesiones de trabajo de análisis de la secuencia didáctica y reflexión de lo realizado, observaciones de clases y acompañamiento en sala. Los hallazgos indican que las evaluaciones estandarizadas actúan como condicionantes de la acción didáctica. Los docentes consideran que estas mediciones ocupan un lugar privilegiado respecto de las prácticas en alfabetización inicial.

Palabras Claves: Alfabetización inicial; conocimiento didáctico; evaluaciones estandarizadas; acción didáctica.

* Miriam Andrea Ferrando. Magister en Escritura y Alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata. Docente y Coordinadora de Planes de Mejoramiento, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. mferrando@academia.cl.

Fecha de Recepción: 25 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 22 de mayo de 2019

Abstract

The present article inquiries about the interpretations that teachers of first year of elementary school realize when analyzing a didactic sequence, with the aim of understanding the construction of the didactic knowledge of teachers of basic education in initial alphabetization. The study is part of a qualitative research conducted in Santiago, Chile in three non-tariff schools in the Metropolitan Region. The analyzed material corresponds to individual interviews, work sessions of analysis of the didactic sequence and reflection of what has been done, observations of classes and accompaniment in the room. The findings indicate that standardized evaluations act as determinants of didactic action. Teachers consider that these measurements occupy a privileged place with respect to initial literacy practices.

Keywords: Initial literacy; didactic knowledge; standardized evaluations; didactic action.

Resumo

O presente artigo questiona as interpretações que professores do primeiro ano básico realizam ao analisar uma sequência didática, com o objetivo de compreender a construção do conhecimento didático de professores do ensino fundamental na alfabetização inicial. O estudo faz parte de uma pesquisa qualitativa realizada em Santiago, Chile, em três escolas não tarifárias da região metropolitana. O material analisado corresponde a entrevistas individuais, sessões de trabalho de análise da sequência didática e reflexão do que foi feito, observações de aulas e acompanhamento na sala. Os achados indicam que avaliações padronizadas atuam como determinantes da ação didática. Os professores consideram que essas medidas ocupam um lugar privilegiado em relação às práticas iniciais de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização inicial; conhecimento didático; avaliações padronizadas; ação didática.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de una investigación a propósito de una tesis¹ de maestría que buscó indagar sobre las interpretaciones que los docentes realizan al analizar propuestas didácticas y, eventualmente, incorporar a su acción de enseñanza algún aspecto de los materiales analizados. En ese contexto surgen interpretaciones de los docentes sobre distintos aspectos relacionados con su quehacer, un aspecto al que los docentes acuden una y otra vez es el tema de las

¹Este artículo forma parte de una investigación realizada a propósito de una tesis de Maestría en Escritura y alfabetización de la Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires Argentina. La profesora directora de Tesis fue Mirta Castedo y la cotutora María Dapino. El título de la tesis "Interpretaciones sobre el saber didáctico en un contexto específico de formación profesional" (Ferrando, 2017).

evaluaciones estandarizadas y cómo éstas condicionan su enseñanza.

El presente documento recoge una de las formas de concebir y resolver uno de los problemas didácticos que relevamos en la investigación antes mencionada: las evaluaciones y cómo estas inciden en las prácticas alfabetizadoras. Las docentes participantes de esta investigación mencionan los conceptos de evaluación, pruebas comunales estandarizadas y mediciones en reiteradas ocasiones. Creemos, por lo mismo, que es un tema que amerita ser analizado en profundidad.

2. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla con docentes de primer año de educación básica en alfabetización inicial. Los docentes participantes son de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Se realizaron entrevistas grupales y no individuales, porque es más probable que los docentes argumenten al discutir entre sí, dejando entrever sus conceptualizaciones, sin necesidad de una intervención tan dirigida por parte del entrevistador. Se tomó la decisión de considerar el primer año de educación primaria porque es allí donde necesariamente se ubica la enseñanza del contenido que es objeto de análisis (alfabetización inicial). Se conformaron parejas de docentes para el desarrollo de cada uno de los casos. La investigación se desarrolló en un establecimiento público, en el caso 1; y en el caso 2 y 3 se realizó en escuelas subvencionadas. En todos los casos se trata de instituciones que atienden niños de nivel socioeconómico bajo. Se eligen estas escuelas porque nos interesa dar cuenta de los procesos que suceden en las poblaciones que constituyen la mayor parte de los sistemas educativos de América Latina, es decir, los lugares donde el papel de la institución escolar es más relevante en relación con la alfabetización de los niños.

Se analizó una secuencia didáctica (en todas las condiciones) e implementó en sala (en casos 2 y 3). Asimismo, la secuencia y sus variaciones en las situaciones de revisión nos posibilitaron el estudio de cómo el docente construye

conocimiento didáctico y no sólo la primera respuesta a los problemas que se suscitan del contacto con el análisis de la secuencia didáctica. Para ello se analizaron los encuentros producidos por los docentes y el registro de estas entrevistas se grabó en audio y se transcribió oportunamente para permitir un exhaustivo análisis de estas.

Para realizar análisis más exhaustivos se utilizó Atlas.ti, programa para análisis de datos cualitativos. Esta herramienta nos permitió analizar, sistematizar y codificar los encuentros con los docentes. Se analizaron y transcribieron 20 entrevistas: 4, caso 1; 8, caso 2; 8, caso 3.

Metodológicamente, elegimos trabajar con una secuencia didáctica² y no con situaciones aisladas porque el modelo de secuencia supone una reorganización del tiempo didáctico poco difundida en las prácticas usuales y, por lo tanto, implica una reconceptualización importante por parte de los docentes. Para los representantes del interaccionismo socio discursivo, las secuencias constituyen instrumentos que permiten la apropiación de estrategias de escritura de un género en situación de aula (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001: 91 - 97). Bronckart define las secuencias didácticas en la enseñanza de la lectura y escritura como “una serie de unidades temporales o clases centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género” (Bronckart 2010:144). Propone un modelo en el que se consideren las transformaciones discursivas usuales, los géneros del discurso y la situación concreta de producción. Myriam Nemirovsky (1999:127) utiliza el término secuencia didáctica para:

“[...] designar la organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia

²La secuencia que proponemos corresponde a Castedo (2009) del Proyecto “Seguir a un personaje: El mundo de las brujas” (1ero. y 2do. año) y Anexos 1 a 6 (Materiales para el docente, mejorar los aprendizajes: prácticas del lenguaje). Se trata de un proyecto didáctico que articula situaciones de lectura y escritura cuyos propósitos generales se inscriben tanto en profundizar saberes acerca de un personaje prototípico (las brujas) en obras literarias -cuentos tradicionales y en las narraciones contemporáneas- y fuentes informativas, como en el conocimiento del lenguaje escrito y en la adquisición de la lectura y escritura convencional. Ha sido estudiada y aceptada ampliamente por maestros en diversos contextos de formación docente en servicio en alfabetización inicial.

interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni rigidizar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo” (Nemirovsky, 1999:127).

De allí que pensamos que será un campo más fructífero para recoger las reflexiones de los docentes. Elegimos una secuencia ya estudiada – “Seguir un personaje. El maravilloso mundo de las brujas” – que ofrece un análisis minucioso del funcionamiento de la clase; está organizada en etapas que posibilitan al docente tomar decisiones sobre el tiempo didáctico; explicita los criterios de enseñanza; brinda información sobre las características de los géneros; permite muchas opciones para replanificar las situaciones de enseñanza; y profundiza varias situaciones didácticas, en particular, las referidas a las situaciones de enseñanza del sistema de escritura.

De esta manera, la secuencia didáctica se transforma en un dispositivo que permite atrapar la complejidad del sistema didáctico, en nuestro caso del sistema didáctico del aula de formación, está vinculada con la prioridad acordada a la realización en clase del proyecto de enseñanza que, en nuestro caso, se trata de un proyecto de formación del cual devienen situaciones de aprendizaje de conceptos y categorías didácticas. A partir del análisis de los primeros datos, también se emplean metodologías auxiliares, como entrevistas post intervención con docentes. En todos los casos analizaremos los encuentros con los docentes, que podríamos considerar como el equivalente en la formación de la “realización en clase”, ya que estos encuentros son nuestras instancias de formación.

Esta investigación incluye una intervención: el análisis compartido con los docentes participantes de una secuencia estudiada con anterioridad y su posterior puesta en práctica en el aula. Los diferentes casos que presentamos a continuación se han configurado a imagen y semejanza de ciertas prácticas de formación o de trabajo autónomo de grupos de docentes. La decisión de poner en acción condiciones diferentes se fundamenta en la posibilidad de analizar la fecundidad

de diferentes prácticas de formación. Partimos por entregar una secuencia que nunca haya sido llevada a la práctica por los participantes para poder estudiar el proceso de modificación de la propuesta y de descontextualización de conocimiento didáctico bajo tres casos diferentes.

3. CASOS

3.1. ANÁLISIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA SIN EL COMPROMISO DE DESARROLLARLA EN EL AULA (CASO 1).

Se solicitó el análisis de la secuencia a una pareja de docentes que no tendría el compromiso de desarrollarla en el aula. De este modo, a partir de la secuencia “Seguir un personaje. El maravilloso mundo de las brujas”, las docentes reflexionaron respecto de la propuesta didáctica. Aquí la recolección de información concluye antes de la puesta en aula, ya que es el proceso de análisis de la secuencia lo que constituirá el centro de la indagación. Esta condición se asemeja a la situación en la cual un maestro conoce un nuevo material y piensa en cómo lo llevará a la práctica.

3.2. ANÁLISIS Y PLANIFICACIÓN DE LA SECUENCIA PARA LA PUESTA EN AULA (CASO 2).

Se solicitó el análisis de la secuencia a una pareja de docentes para planificar una serie de clases que llevarían al aula sin acompañamiento del investigador durante la puesta en acción. El investigador interviene en dos momentos: durante la planificación y durante el análisis a posteriori, una vez concluida la puesta en aula. El investigador no ingresa al aula, ya que no se trata de discutir el “paso a paso”. Durante el proceso de planificación, el investigador trata de aportar lo máximo posible a la comprensión del documento, incluyendo - por ejemplo- sugerencias de lecturas complementarias para contribuir a la comprensión de los fundamentos de la secuencia, como también para dar a

conocer registros del desarrollo en el aula de secuencias o situaciones didácticas similares a las propuestas.

Durante el análisis posterior, intentamos la mayor explicitación posible de las razones que llevaron a los docentes a proceder de la manera en que lo hicieron. Esta condición se asemeja a la situación en la cual se entrega un documento a un maestro y él lo lleva a cabo en el aula “lo mejor que puede”.

3.3. PLANIFICACIÓN DE UNA SECUENCIA Y ANÁLISIS DE LA PUESTA EN AULA CON ACOMPAÑAMIENTO DE INVESTIGADOR (CASO 3).

94

Mantenemos la propuesta del segundo caso, pero agregamos el análisis de todo el proceso, realizado en interacción entre el docente y el investigador.

Discutimos con el grupo y acompañamos el desarrollo de la puesta en aula. El investigador aporta conocimiento didáctico, por ejemplo: lecturas, registros escritos o videograbados de clases, explicaciones complementarias, orientaciones para la acción, en la medida en que lo considere necesario. Esta condición se asemeja a la asistencia de coordinador o asesor dentro de la escuela.

Como ya lo habíamos anticipado los docentes recurrentemente mencionaban distintos tipos de evaluaciones y cómo éstas tomaban un rol fundamental en la distribución del tiempo y selección de contenidos. Operativamente, llamaremos evaluaciones al acto por medio del cual el docente intenta averiguar qué es lo que el estudiante sabe a partir de un instrumento usado por un adulto en el ámbito educativo. Dentro de esta categoría, consideramos las pruebas, los exámenes de cualquier tipo, ya sean mediciones externas, institucionales, o realizadas por la docente, sean nacionales o internacionales. Identificamos las evaluaciones como parte inseparable de la realidad escolar en el contexto indagado. De hecho, nuestros docentes dan cuenta una y otra vez de cómo éstas actúan como condicionantes y dirigen su práctica docente.

4. ASPECTOS CENTRALES DE LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EN EL CONTEXTO INVESTIGADO

Cuando se piensa en el concepto de evaluaciones o pruebas, se tiende a asumir como algo inherente a la escuela. Sin embargo, las evaluaciones no tienen su génesis en el espacio educativo como habitualmente se cree, sino en el ámbito de la gestión empresarial. En efecto, se utilizó cuando la burocracia China necesitaba seleccionar personas para el servicio de una casta a otra. Haciendo un poco de historia, en la Edad Media existían exámenes en las universidades, pero no eran para acreditar sino para dar a conocer la madurez académica y mostrar en público el grado de conocimiento alcanzado (Díaz Barriga, 2005).

En el siglo XVII, con la génesis de la Didáctica durante el conflicto Reforma-Contrarreforma, surgen dos procesos divergentes de institucionalización del examen: en uno se considera un problema metodológico (como se cita en Díaz Barriga, 2005); en otro, una supervisión permanente (como se cita en Díaz Barriga, 2005). Mientras que La Salle propone que los estudiantes sean evaluados semanalmente en cada una de las materias para después castigarlos o felicitarlos en público según los resultados, Comenio enmarca la evaluación en el plano metodológico, que se expresa en que no se califica ni se castiga, sino que junto a un par se resuelven y comunican los resultados.

En el siglo XIX, aparece la calificación como componente del sistema educativo, y consecuentemente, los alumnos comienzan a preocuparse por el examen final. Los estados necesitaban certificar mediante un diploma lo aprendido en la escuela. Por esta razón, el examen asociado a una calificación servía a ese rol: una función social apartada de lo metodológico y posterior al proceso formativo.

Es necesario reconocer que las calificaciones no estuvieron ligadas, ni a la acción educativa, ni a la historia de la educación. Su origen es social y se remonta a la exigencia del Estado nacional de certificar (mediante un diploma) los conocimientos adquiridos en la escuela. Esta situación ocasionó que en el siglo XIX se separase el examen de la metodología y se convirtiese en una instancia

independiente a posteriori de la cual se deriva una calificación como promoción. (Díaz Barriga, 2005: 131).

En el contexto donde se desempeñan las docentes participantes de nuestra investigación, se le otorga a la evaluación un valor de medición muy potente y permea la vida de todo el sistema educativo. El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE), instalado en 1988, mide de manera estandarizada el resultado de los alumnos en 4° y 8° año de enseñanza básica y de 2° año de enseñanza media, en las asignaturas de matemáticas, ciencias sociales y naturales, lenguaje y comunicación. Desde 2010 hasta 2015 se aplicó en segundo básico una prueba de lectura y en 6° básico se aplica una prueba de escritura. Con la creación del SIMCE, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa a la escuela, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas del currículo nacional y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden.

Según Assael (2009), el SIMCE ha sido utilizado con distintos objetivos a lo largo de su implementación como entregar información para orientar la demanda y presionar la oferta, asignar recursos, evaluar y clasificar escuelas y liceos, y determinar los niveles de autonomía de los establecimientos escolares junto con cerrar escuelas si los resultados del SIMCE eran muy bajos y no eran superados en el transcurso del tiempo. En agosto de 2011, el Congreso de la Nación aprueba el proyecto de Ley N° 20529 con el objetivo de asegurar una educación de calidad en todos los niveles educativos en todo el país. En tal sentido, se crea la Agencia de Calidad de la Educación, que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación. La ley estipula que el objeto de la Agencia será evaluar, informar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, velar por que todo alumno tenga las mismas oportunidades

de recibir una educación de calidad. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas.

Desde el año 2012, el SIMCE pasa a ser el sistema nacional de evaluación de la Agencia de Calidad de la educación, que se aplica todos los estudiantes que cursan 4º, 6º, 8º de la Educación General Básica y 2º de la Educación Media. Utilizado para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje. Los resultados de las pruebas SIMCE entregan información de los Estándares de Aprendizaje logrados por los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, y complementan el análisis que realiza cada establecimiento a partir de sus propias evaluaciones, situando los logros de alumnos en un contexto nacional.

La educación chilena también se somete a evaluaciones internacionales. En el período que va del año 1997 al 2016, se han tomado 17 pruebas internacionales en la enseñanza básica: CERCE, PERCE, TIMSS, PIRLS, CIVED, ICCS y 5 evaluaciones PISA a jóvenes de 15 años (Agencia de la Educación, 2015).

Como dice Barrenechea, “El modelo actual de provisión de educación y administración en Chile es uno de un cuasi mercado” (Barrenechea, 2010:3). No obstante, es importante remontarnos a la década del 80 para terminar de entender las características de la transición de un modelo de monopolio estatal, con un estado muy presente en todas las decisiones concernientes a la financiación, la provisión y la regulación en materia de políticas educativas, a un modelo de cuasi mercado. De hecho, Cox (1997) explica que:

“El sistema escolar de Chile es heredero de un modelo altamente centralizado de provisión estatal de educación, que se remonta a mediados del siglo XIX, interrumpido por una reforma descentralizadora y privatizadora profunda aplicada por el régimen militar a lo largo de la década de 1980, la que no es revertida por el Gobierno democrático que asume en 1990” (p. 4).

Los gobiernos democráticos no lograron revertir esta situación y realizaron una reforma que no toca aspectos fundamentales como, por ejemplo, las evaluaciones estandarizadas. El objetivo de las evaluaciones es comprobar los aprendizajes de los estudiantes, pero en este tipo de evaluaciones estandarizadas se expone a los alumnos a una situación de presión y ansiedad que, en la mayoría de los casos, no sirve como indicador del currículo real (como de hecho se pretende), es decir, de lo que los estudiantes realmente aprenden en las escuelas. No debemos olvidar que, debido a sus características estructurales, las evaluaciones estandarizadas solamente evalúan una ínfima parte de la asignatura (Koretz, 2002).

Según Díaz Barriga, A (2005):

“El concepto de evaluación se utiliza inicialmente para referirse a cuestiones del aprendizaje. Sin embargo, hacia la década de los años sesenta se desfigura y configura con otros significados. Se desfigura porque no se referirá en lo futuro sólo al aprendizaje y se configura porque trasciende la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa. Ahora se pretende evaluar al docente, al método, al programa, a la institución, al plan de estudios e, incluso, al propio sistema educativo. Esto hace perder a la evaluación sus posibilidades, su identidad y, sobre todo, su precisión respecto de su objeto de estudio” (p. 125).

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestro trabajo, las docentes en todos los casos (1, 2 y 3) se refieren a las evaluaciones, hecho que demuestra que se trata de un tema que les preocupa fuertemente. Esto llama la atención debido a que no se les preguntó al respecto, sino que enfrentadas a un material que les proponía un desarrollo didáctico profundo en lectura y escritura, surgían las evaluaciones como limitantes a la acción didáctica. En el caso 1, las docentes se refieren a las evaluaciones internacionales y al SIMCE; en el caso 2, hacen referencia a las evaluaciones institucionales; y en el caso 3, comentan acerca de las mediciones comunales.

Como veremos a continuación, para las docentes de los 3 casos, el resultado del examen parece ser vivido no como un rastro del aprendizaje sino como el

aprendizaje mismo. En este contexto escolar, el examen funciona como si fuera un instrumento que no solo sirve para reconocer administrativamente el conocimiento, sino que indica cuál es el saber del sujeto. Además, se toma como evidencia de la enseñanza recibida y, por la misma razón, afecta al docente.

En la siguiente cita, Rosa, caso 1, hace referencias a una de las evaluaciones internacionales mencionadas antes. Su interés parece ser que los estudiantes sepan responder a las preguntas de dicha prueba. Esta cita es interesante porque muestra que toda propuesta pasa por el tamiz de pensarla en clave de evaluación.

ROSA: Eso pensaba, no sé si eso ocurre en todas partes. Porque acá... (refiriéndose a Chile) están los cuentos literarios, cuentos narrativos, y ahora he visto que hablan de cuentos maravillosos, que tienen esta figura de hada, ahora el Ministerio puso los cuentos folclóricos. Pero yo veía una prueba de PISA, y hacían esa pregunta, si era cuento tradicional. Y yo pensaba que un niño chileno no estaría capacitado para responder esa pregunta propiamente tal, porque en la clasificación aún es muy general, todavía no existe. No sé aún a qué le llamará el Ministerio cuento folclórico, si a la leyenda, que ya no es cuento, y tiene que ver con una situación local. El Ministerio debería aclarar.

(C1 GSE N°1 20121110 PRIMER CONTACTO BRUJAS)³

Como ya lo dijimos en este contexto, las evaluaciones son variadas y van desde las pruebas que toman los docentes al finalizar las unidades, como es tradición en la escuela, hasta pruebas institucionales, pruebas comunales y las nacionales e internacionales. Como consecuencia lógica, y tal como aparece en la cita de Rosa, los resultados de las pruebas internacionales presionan hacia la sala de clase. En una escala descendente, se hacen mediciones a nivel internacional, nacional, comuna, de escuela y de sala de clases.

³La nomenclatura hace referencia a:

C 1,2 o 3 dependiendo del caso en que participaba el profesor.

GSE hace alusión que las escuelas estaban en Santiago, G (grupo) S (Santiago); E referencia a las iniciales del nombre del colegio que para guardar la confidencialidad de los participantes no se darán a conocer.

N° 3: Número de entrevista

20121110: Año, mes y día

PRIMER CONTACTO BRUJAS: Tema de la entrevista

Respecto de las pruebas que se realizan en la sala de clase, podemos decir que los docentes planifican el desarrollo de la secuencia didáctica después de planificar las pruebas, o en el tiempo que queda después de tomar las pruebas. Así, las docentes de la condición 2 manifiestan lo siguiente:

PAOLA: Hay que ver, porque en noviembre la última semana comienzan las pruebas.

LAURA: Las pruebas comienzan el 13...

PAOLA: Tendríamos 7 semanas antes de empezar las pruebas.

LAURA: Podría ser una vez que hicieran la prueba trabajar en esto, porque ya no pasamos contenido, y ahí podríamos darle a *full* con escritura y galería. Y cuando empezamos las pruebas solo ocupamos las dos primeras horas.

(C2 GSSL N°3 20120903 TEXTO INFORMATIVO)

100

Las docentes limitan la puesta en aula de la secuencia didáctica al tiempo restante luego de la aplicación de las evaluaciones. De esta manera, se pone en evidencia la preeminencia que se le otorga a la evaluación por encima de la enseñanza.

Paola, después de la puesta en aula, comenta que los contenidos de la secuencia didáctica fueron evaluados. En otras palabras, si se ha invertido tiempo de enseñanza, entonces hay que evaluarlo.

PAOLA: Bueno, para la prueba semestral al final incluimos esto (refiriéndose a la puesta en aula de la SD), si se había trabajado todo el año había que evaluarlo [...]

(C2 GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Los docentes del caso 3, antes de la puesta en aula, expresan la tensión que se genera cuando se trata de evaluar objetos de enseñanza disímiles:

GLADYS: Cuando nosotros partimos, yo me acuerdo el primer año que yo llegué aquí, yo hice psicogénesis pura, pura, y tuve muchas dificultades por las cosas externas que llegaban, las pruebas comunales.

TERESA: Nosotras sí trabajamos con los nombres y todas estas cosas, pero colapsábamos cuando venían las pruebas externas, las comunales del

Ministerio: que las vocales, que las consonantes, que la separación silábica; y nosotros no trabajamos con eso”.

GLADYS: Que escribían como nivel de niños y no los corregíamos y que son puras rayas. Entonces no validaban tanto el trabajo, a eso me refiero yo. Cuando una unidad educativa tiene la opción de tomar algo que cree que va a resultar, tienes que hacer externo también el proyecto.

(C3 GSEM N°3 20110720 CONOCIENDO BRUJAS)

En estas citas observamos cómo las evaluaciones externas propuestas por las comunas consideran como objeto de enseñanza el “código de la lengua escrita” por lo que se evalúa primordialmente el saber sobre las letras como elementos aislados. Las docentes, en cambio, consideran que el objeto de enseñanza es el “sistema de escritura” por lo que deberían evaluarse los avances que los niños realizan en su comprensión acerca de las reglas que rigen el funcionamiento del sistema. Como explica Rockwell (2005):

“La definición escolar del conocimiento en función de la organización cotidiana del trabajo de enseñar parece requerir temas delimitados, enunciabiles. Al enseñar a leer se tiende a enseñar una secuencia de letras, sílabas o palabras más que a interpretar el sentido de la lectura” (p. 32).

Esto es lo que se evalúa porque es lo que se enseña en este contexto escolar y constituye una dificultad articular las concepciones constructivistas de la enseñanza con las demandas institucionales.

En relación con esta tensión que se produce entre las docentes y las evaluaciones estandarizadas en Chile, Juan Casassus (2010) sostiene:

“Los principios conductistas asumen que la realidad puede ser conocida solo si se la desglosa en pequeños bits de información y que se basan en la motivación extrínseca a aprender -son los mismos que inspiran el tipo de pruebas que se utilizan en el SIMCE, y las RBE-. En este nivel de la teoría, debemos señalar que estos principios están en abierta contradicción con los principios cognitivos y constructivistas que inspiran el currículo en Chile. Están también en contradicción con las teorías de aprendizaje reconocidas por el mundo de las ciencias cognitivas y las neurociencias. Podemos agregar, además, que esto produce problemas concretos a nivel del aula, pues la aplicación de esta política confunde y tensiona a los profesores, pues por un lado se los forma y estimula a enseñar de manera

“constructiva”, pero, al mismo tiempo, se los evalúa a ellos y a sus alumnos con un instrumental conductista. Esta tensión entre los principios constructivistas que indican cómo aprende el sujeto y las evaluaciones estandarizadas basadas en una mirada conductista, se soluciona finalmente, privilegiando todo aquello que contribuya a obtener mejores resultados en las mediciones” (p. 88).

Estas tensiones son resueltas por las docentes participantes en esta investigación a partir de enseñar solo aquellos componentes que son evaluados en el SIMCE. Si bien en las bases curriculares vigentes existen objetivos dirigidos a la escritura, estos contenidos no son trabajados en clase ya que el SIMCE evalúa en primer ciclo básicamente comprensión lectora, pero no evalúa escritura. De esta manera, podríamos decir que el SIMCE pasa a tomar el lugar del curriculum, ya que los objetos evaluados son los objetos privilegiados por las docentes para ser enseñados.

Al respecto, Rosa, docente del caso 1, señala:

ROSA: El SIMCE, como no mide escritura (...) mide sólo comprensión lectura, hizo que uno bajara la guardia con la escritura, ¡increíble! Y ahora ellos hacen preguntas de opinión, muchas preguntas de opinión, y ahora en los grados de quinto a octavo hay que incluir preguntas de ese tipo, donde redacten opiniones, y él niño tiene que saber redactar.

(GSE N°2 20121117 LECTURA)

Paola, docente del caso 2, también nos comenta algo similar:

PAOLA: [...]Pero la intención que nos piden más en primero básico es la lectura, o sea, nos piden más que los niños salgan leyendo y escribiendo, pero es más la lectura, eso es lo que tenemos que darle súper fuerte, no se hace prueba de escritura. Eso que pusimos de redacción en la semestral era porque lo habíamos estado viendo, pero no se solicitaba.

(GSSL N° 7 20121231 REFLEXION FINAL)

Si bien el objetivo primordial explicitado por esta evaluación estandarizada es mejorar la calidad de la educación, los efectos no siempre parecen ir en esa

dirección. Así, Cassasus (2010) se refiere a los efectos negativos que generan este tipo de pruebas:

“Para enumerar algunas de estas razones podemos decir que: 1. Reduce los contenidos de aprendizaje, pues los procesos de aula se centran en el ‘enseñar para la prueba’ y lo que no entra en la prueba no interesa, ni al alumno, ni al evaluador. 2. Torna superficial la educación, pues las pruebas no son de razonamiento lógico, sino preguntas ligadas a bits independientes de información. El entrenamiento para la prueba fragmenta el conocimiento y evita la profundización de los temas. 3. Se dejan de lado las finalidades de la educación, los que son reemplazados por bits de información disciplinarios, y no formativos, que es lo importante de la educación. 4. Se orienta el gasto de la educación hacia el sistema de medición, en vez de orientarlo hacia la enseñanza. 5. Mina la motivación intrínseca de los docentes y alumnos, puesto que la teoría de motivación es fundamentalmente de motivación extrínseca” (pp. 89-90).

No se necesita supervisar los aprendizajes de los niños, ni la enseñanza de los docentes, debido a que las mediciones funcionan como mecanismos de control que premian o castigan los resultados de la prueba. “El examen es un espacio donde se realiza una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. [...] la evolución de los exámenes se ha desarrollado a través de mecanismos de poder: de la sociedad, de la institución educativa y de los docentes (Díaz Barriga, 1988, p. 14). Estas inversiones tienen que ver con reducir los problemas sociales a problemas técnicos; los problemas metodológicos a problemas de rendimiento y las relaciones de saber a relaciones de poder.

Las escuelas se acostumbran peligrosamente a la evaluación estandarizada, perdiéndose el sentido del por qué y para qué se ocupan estos instrumentos. Todo parece restringirse a llenar formularios con metas azarosas, mientras los procesos escolares tienden a encerrarse en la validación que otorga un buen resultado en el SIMCE. Las señales de la política amparan esta sobrevaloración del SIMCE, haciendo que estas evaluaciones estandarizadas sean aceptadas como un mal necesario (Angulo, 2009). Como respuesta a este acostumbramiento las instituciones, ajustan los programas y limitan el contenido a enseñar al temario del SIMCE.

Si un curso tiene malos resultados en el SIMCE, el docente es responsabilizado por tal resultado. Es por ello por lo que, para evitar esta situación en la que se siente “culpable y en falta”, realiza todo lo que esté a su alcance para obtener buenos resultados. Nuevamente, vemos cómo condicionantes externos afectan las prácticas escolares. Las pruebas estandarizadas, las mediciones comunales y las evaluaciones institucionales forman parte de la vida de este contexto, y creemos que limitan y condicionan las prácticas escolares.

Lerner (2001a) advirtió en otro contexto y hace más de una década, el peligro de que las evaluaciones reduzcan el objeto de enseñanza:

“La prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza. Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando $\neg$ —como ocurre en la enseñanza de la lectura— la exigencia de controlar el aprendizaje se erige en criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control” (pp. 147-148).

Para cerrar este punto, diremos que en los comentarios de los docentes y fuentes bibliográficas vemos cómo las evaluaciones son priorizadas respecto de los objetivos didácticos, reduciendo los contenidos a enseñar a aprendizajes controlables y fragmentados.

6. CONCLUSIONES

El maestro no solo se apropia e interioriza la secuencia propuesta desde su historia preexistente, que marca fronteras mínimas y máximas para la asimilación de lo nuevo, sino que también se encuentra inserto en un sistema que marca los límites donde se modela la acción y se reafirma o se contradice el propio pensamiento.

Todos los docentes se refieren a las evaluaciones, mediciones y pruebas (así como a los métodos instituidos y a los programas de estudio) como componentes

del sistema escolar que inciden para interpretar la secuencia estudiada. Específicamente, se trata de un juego de aceptaciones y rechazos, siempre parciales y contradictorios, entre lo que se puede y se debe hacer y pensar, por un lado, y lo que se sostiene desde la propia historia como válido o se descubre como posible a partir de material nuevo, por otro.

Hemos señalado que la historia de las pruebas escolares está lejos de ser natural. En la actualidad, las evaluaciones son una parte inseparable de la realidad escolar en el contexto indagado, instituidas a través de un conjunto de pruebas de distinto orden (internacional, nacional, comuna, de escuela y de sala de clases) y de varias décadas; unas se han sedimentado sobre las otras entramando una tarea compleja a la cual los docentes destinan gran parte de su tiempo de trabajo.

Las docentes dan cuenta una y otra vez de cómo la estructura de las pruebas actuales actúa como condicionante y dirige la acción didáctica.

El tiempo también se relaciona con las evaluaciones ocupando un lugar central en las preocupaciones de los docentes: si los programas prescriben ciertos contenidos, si algunos de esos contenidos serán objeto de medición, no sería posible ni aconsejable dedicar demasiado tiempo didáctico a una serie de situaciones de lectura y de escritura que no serán objeto de medición. En principio, perciben que la secuencia propuesta destina mucho tiempo a desarrollar situaciones que no conducen a los contenidos a evaluar. El razonamiento resulta pertinente desde el punto de vista de las necesidades de la acción de cada maestro de cara a la institución a la cual responde. Además, estos maestros no perciben la presencia de contenidos prescritos y evaluables en las actividades propuestas (que también los hay, aunque no presentados del modo en que usualmente los encuentran).

Un análisis más profundo nos muestra la tensión entre enseñar muchos contenidos fragmentados versus enseñar un campo de contenidos a través de un conjunto de situaciones. Es evidente que en las prácticas usuales y prescritas el primer paradigma es el dominante. En un fluir del tiempo didáctico distribuido entre momentos de evaluación de distinto nivel y clases estrictamente

programadas en fragmentos de tiempo, los docentes que se encuentran en las condiciones que deben llevar la secuencia al aula, la alojan en el tiempo “intermedio” entre la aplicación de unas evaluaciones y de las siguientes. La evaluación no es un momento de la enseñanza para apreciar más detenidamente sus efectos; la evaluación “manda” por sobre la enseñanza, mientras esta última se acomoda a ella.

Complementariamente, cuando la secuencia se desarrolla en el aula, las entrevistadas reconocen de inmediato que enseñaron contenidos, “que dieron algo”. Entonces, si se ha invertido tiempo de enseñanza, se diseña una prueba para evaluarla, para dejar asentado lo que se ha enseñado. La recolección y análisis de los trabajos producidos por los niños no es suficiente. De allí que hemos afirmado que el resultado del examen parece ser vivido no como un rastro del aprendizaje sino como el aprendizaje mismo y como evidencia de la enseñanza brindada por el docente.

Podemos afirmar que la medición nacional de lectura opera como un condicionante externo que restringe ciertos contenidos en el inicio de la alfabetización, concretamente, la producción de textos escritos. La autonomía del docente parece relativa ante las limitaciones y exigencias de sus condiciones laborales, toda vez que las evaluaciones emergen como piedra de tope de la acción didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la calidad de la Educación (2015). Gobierno de Chile. Disponible en: <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>. Última consulta: 07-06-2019.
- Angulo, F. (2009). Estandarización educativa en Chile, un peligroso hábito. *Docencia*, 38, 4-17.
- Assael, J. (2009). Las políticas públicas y la gestión democrática de la educación. Derechos humanos y ciudadanía, desafíos para las políticas públicas y la gestión democrática de la educación. *III Congreso Interamericano. XXIV Simposium brasileño política de administración de la educación*, 1-12.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 18 (8), 1-20.
- Bronckart, J. P. (2010). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (2ª. ed. en español) Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Bronckart, J.P. & Plazola Giger, I. (1998). *La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice*.
- Bronckart, J.P. & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos*, 9.
- Castedo, M. (2009). *Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje el mundo de las brujas (1ero. y 2do. año) Material para el docente versión mayo 2009*. Dirección General de Cultura y Educación: Provincia de Buenos Aires.
- Cassasus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5 (9), 85-107.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contextos, contenidos, implementación*. Santiago: Preal.
- Díaz, A. (1988). Una polémica en relación al examen. *Perfiles educativos. Universidad Autónoma de México*, 41, 65-76.
- Díaz, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: Ediciones Pomares.
- Dolz, J, Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit*. Bruxelles: de Boeck.
- Dolz-Mestre, J. & Scheneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 11, 77-98.
- Ferrando, M. (2017). *Interpretaciones sobre el saber didáctico desde un contexto específico de formación profesional*. Tesis para optar al grado de Maestría de Escritura y Alfabetización de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de La Plata: La Plata, Argentina.
- Koretz, D. M. (2002). Limitations in the use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of human resources*, 752-777.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.
- Nemirovsky, M. (2001). *Evolución de las preguntas, evolución del aprendizaje. Textos (La formación del profesorado)*. Barcelona: Graó.
- Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En A. Álvarez, *Hacia un curriculum cultura: la vigencia de Vygotsky en educación*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana. De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela*. México: FCE.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4, 65-78.

REFLEXIÓN DOCENTE COMO DINAMIZADOR DE LA CONCIENCIA CORPORAL EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

TEACHING REFLECTION AS A DYNAMIZER OF THE CORPORAL CONSCIENCE IN THE TEACHING OF DANCE

Nataly Pérez Cisternas*

Resumen

Revisión de literatura en relación a la articulación entre los procesos de reflexión docente y el desarrollo de la conciencia corporal en la enseñanza de la danza en siete investigaciones empíricas publicadas en la base de datos *Web of Science* entre los años 2001 y 2016. Se desarrolla una breve contextualización con respecto al concepto de reflexión docente y sus diferentes tradiciones, así como también las distintas perspectivas asociadas a conciencia corporal en la enseñanza de la danza, como forma de situar teóricamente el desarrollo de esta revisión de literatura. Los resultados evidencian una escasez en la producción científica sobre la vinculación entre procesos de reflexión docente y desarrollo de la conciencia corporal en la enseñanza de la danza, en relación a las investigaciones sobre reflexión docente asociadas a otras disciplinas pedagógicas. Este se considera un nicho en crecimiento en el ámbito de la enseñanza artística, sobre todo considerando las repercusiones que tiene la experiencia transformada en conocimiento mediante la reflexión y puesta en escena a través de la modificación de prácticas o repertorios dancísticos.

Palabras Claves: Práctica reflexiva, reflexión docente, conciencia corporal, enseñanza de la danza.

Abstract

Revision of literature in relation to the articulation between the processes of teaching reflection and the development of body awareness in dance teaching, in seven empirical researches published in the Web of Science database between 2001 and 2016. A brief contextualization is developed with respect to the concept of teaching reflection and its different traditions, as well as the different perspectives associated with body awareness in dance teaching, as a way of theoretically situating the development of this literature review. The results show a scarcity in scientific production on the link between processes of teaching

* Nataly Pérez Cisternas. Doctora (c) en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica Universidad Academia de Humanismo Cristiano. nperez@academia.cl.
Fecha de Recepción: 27 de abril de 2019
Fecha de Aceptación: 05 de junio de 2019

reflection and development of body awareness in dance teaching, in relation to research on teaching reflection associated with other pedagogical disciplines. This is considered a growing niche in the field of artistic teaching, especially considering the repercussions of experience transformed into knowledge through reflection and staging through the modification of dance practices or repertoires.

Keywords: Reflective practice, teaching reflection, body awareness, dance teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente existe un consenso con respecto al debate en torno a la adopción del concepto de reflexión docente, la literatura indica que hay tres tradiciones identificables sobre la formación de profesores como profesional reflexivo (Guerra, 2009; Ruffinelli, 2017). Estas son la enseñanza reflexiva, la práctica reflexiva y la reflexión crítica. Siendo la enseñanza reflexiva aquella tradición que apunta a una racionalidad técnica, donde lo relevante es la evidencia práctica que permite generar un modelo replicable de reflexión docente (Dewey, 1989).

Mientras que la práctica reflexiva fue impulsada a partir de las discusiones realizadas por Schön (2000), argumentando que es una posibilidad para la superación de las limitaciones de la racionalidad técnica, es decir, de la necesidad imperante por tener evidencia científica para generar la reflexión, pues su objetivo es el mejoramiento de las prácticas y no necesariamente la modelización de un formato reflexivo. Es importante señalar que fue Dewey quien comenzó a trabajar con el concepto de reflexión en la educación, y casi medio siglo después fue retomado por Schön.

La enseñanza técnica es acusada de no conseguir formar para la actuación en situaciones inesperadas, de tipo éticas, políticas o culturales, lo que ocurre con cierta frecuencia en los ambientes de trabajo del mundo globalizado, pues busca generar protocolos estáticos, que no incluyen variables subjetivas. En este sentido, la validez de la enseñanza técnica es puesta en jaque y las propuestas de formación pasan a invertir en la comprensión de la relación existente entre los conocimientos abordados en las instituciones de formación y las competencias exigidas en el campo de la práctica.

Schön (2000) postula las siguientes concepciones: conocer en la acción, reflexionar en la acción y reflexión sobre la acción, de este modo explica como los sujetos construyen conocimiento en su práctica. El conocer en la acción se refiere al conocimiento tácito, implícito, que está en la acción y que permite al sujeto ejecutar acciones del día a día. Se trata del conocimiento que se configura como un hábito, que la mayor parte del tiempo no es aprendido ni explicado en su totalidad por el sujeto que lo posee, aunque es posible de ser aprendido. La reflexión en la acción se refiere a la toma de decisiones y a la construcción de nuevas respuestas ante las acciones inéditas e inesperadas a lo largo de la realización de la propia acción y ocurre cuando el conocimiento del sujeto se muestra insuficiente para dar cuenta de esas acciones. La reflexión sobre la acción se refiere a los análisis posteriores sobre las decisiones y los caminos tomados en la reflexión en la acción, que implican la construcción de nuevas bases para la realización de acciones futuras.

Así, el profesional sería un sujeto que construye y que, por tanto, produce conocimiento. En este sentido, la propuesta del autor permite problematizar el concepto de profesor reflexivo.

Por último, otros autores e investigadores que trabajan en el ámbito de la educación se sitúan desde la tradición de la reflexión crítica, que postula la necesidad de considerar el contexto escolar y social de los profesores (Zeichner, 1998), siempre teniendo como foco el mejoramiento de las prácticas docentes, en este caso, la transformación de estas.

Para Contreras (2002), es importante considerar que muchos profesores en relación a como ocurre el proceso de socialización profesional tienden a limitar su universo de acción y actuación a la sala de clase, de modo que, sobre ciertas condiciones, ellos se aíslan y desplazan la responsabilidad del fracaso a la enseñanza o al contexto inmediato, es decir, los estudiantes, los colegas y el funcionamiento de la escuela. De ese modo, las condiciones estructurales de la enseñanza, que se mantienen incuestionables, escapan a la reflexión de los profesores.

Por ese motivo, para esta tradición la reflexión docente debe ser concebida teniendo como referencia: a) el tipo de vinculación con la acción a ser establecida; b) sobre qué relaciones la realiza; c) cuáles intereses procura servir; y d) qué construcción social apoyar con ella. Así concebida, la reflexión crítica permite analizar las condiciones sociales e históricas en que se formaron los modos de entender y también valorizar la práctica educativa, gracias a la reconstrucción de los procesos de formación y de construcción social que llevan a sustentar determinadas ideas. Para esto, la comprensión de las contradicciones de las estructuras sociales e institucionales que condicionan la práctica educativa es fundamental.

2. CONCEPTUALIZANDO LA REFLEXIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA DANZA

También es posible corroborar, que existen revisiones de literatura en Chile sobre el concepto de reflexión docente en el ámbito educativo y específicamente en investigaciones con discusiones teóricas y resultados empíricos asociados a disciplinas pedagógicas. Estas revisiones de literatura consideraron dos cortes temporales, en primer lugar, desde el año 1998 al 2008 (Guerra, 2009) y desde el año 2009 al 2014 (Ruffinelli, 2017). Estas revisiones demostraron algunos elementos, primero es posible destacar que, en la comparación de la revisión de literatura del año 2009, a la publicada en el año 2017, las investigaciones empíricas demostraron haber aumentado, además de evidenciar un desplazamiento de foco desde una predominancia de la primera tradición de enseñanza reflexiva, hacia la segunda tradición: práctica reflexiva con interesantes aproximaciones a la tercera tradición: reflexión crítica. Entre otros elementos que son destacables, es posible también identificar ciertas brechas, como el establecimiento de factores obstaculizadores de los procesos de reflexión docente y el impacto de la reflexión docente en la transformación del conocimiento profesional.

Estas cuestiones son importantes en relación a los artículos contemplados en las revisiones de literatura antes mencionadas. Sin embargo, es necesario

destacar en relación al objeto de estudio de esta revisión de literatura en particular, que en ninguna de las revisiones anteriores se contemplaron las implicancias de la reflexión docente en la enseñanza artística, mucho menos en la enseñanza de la danza.

Como es de imaginarse en el caso de la enseñanza de la danza, el trabajo y discusión sobre la reflexión docente ingresó tardíamente, ya que esta disciplina se centró en sus inicios, en el desarrollo técnico de los bailarines y en cómo esa técnica era enseñada, según Tembriotti & Tsangaridou (2014), en una perspectiva técnica de modelos coreográficos. Sin embargo, como el cuerpo, el espacio y el movimiento no son variables estáticas, no es posible afirmar que esta perspectiva necesariamente se aproximaba a la tradición de enseñanza reflexiva, a pesar de que efectivamente, en la creación coreográfica se trabaja un modelo que se mejora con cada entrenamiento.

Algunos autores señalan que el entrenamiento del cuerpo a través de la técnica académica y la técnica moderna permite cumplir con una tonicidad muscular adecuada para el ejercicio del movimiento (Laban, 2013; Costa, Ferreira & Felicio, 2013). Esto implica que los intérpretes de la danza deben enfocarse en primer lugar en este ejercicio asociado a lo disciplinar y lo anatómico, que no es necesariamente un proceso reflexivo. Sin embargo, a partir de la década del 90 surgen apuestas por aproximar los procesos educativos al área disciplinar dancística, y en esta nueva oleada, varios estudios fueron integrados.

Leijen et al. (2012) en su investigación entregan muestras de lo anterior, señalando que las reflexiones personales y la retroalimentación entre pares, situadas en un curso de técnica académica y en otro de coreografía, presentan diferencias significativas, mientras que en el primer curso el foco se situó en la reflexión sobre el trabajo propio, en el segundo curso la retroalimentación entre pares fue primordial, principalmente porque aquellos intérpretes que practicaban ballet se centraron en la operacionalización del movimiento, es decir, en la ejecución técnica. Mientras que los estudiantes de coreografía debían pensar el movimiento en función de un otro, con quien compartían el espacio. De esta

forma, surgen aspectos esenciales como la sensibilización para el trabajo del movimiento, donde los procesos de reflexión son mucho más profundos y sistemáticos, pues permiten desarrollar decisiones en la creación de un ambiente coreográfico. Estos elementos suponen considerar las metodologías de enseñanza de la danza como: improvisación, imitación kinésica, creación, actividades lúdicas y sensibilización. Estas propuestas metodológicas fortalecen la relación entre cuerpo y energía, considerando elementos como el uso del suelo y la gravedad en la generación del movimiento (Cámara & Islas, 2005). Lo relevante en este punto, es que estas metodologías apuntan a un elemento que parece ser central en el desarrollo de la reflexión docente en la enseñanza de la danza, este elemento es el desarrollo de la conciencia corporal.

Es importante destacar que por conciencia corporal se entiende, por un lado, la articulación de los procesos de reconocimiento anatómico del cuerpo, en relación a las capacidades corporales que cada bailarín puede desarrollar y por otro, la emoción/afectación que cada sujeto logra como práctica interpretativa, es decir, no son solamente las habilidades corporales sino que también existen más factores que inciden en los procesos de reflexión docente (Cámara & Islas, 2005), y no solamente la técnica del movimiento.

Las discusiones sobre cuerpo y espacio en la enseñanza de la danza también permiten identificar tradiciones o enfoques en su lectura, por una parte, se encuentran aquellas ligadas al desarrollo de la habilidad técnica (Cámara & Islas, 2005) que son las más tradicionales, pues se relacionan simplemente con la ejecución del movimiento sobre el espacio. Por otra parte, están aquellas que trabajan la relación desde lo sensible/experiencial (Le Breton, 2018) considerando el cuerpo y el espacio no solamente como una materialidad, sino que también como un fenómeno social y cultural. Mientras que existen otras que se desarrollan desde lo performativo (Butler, 2018; Massey, 2008) aquello que se pretende interpretar, pero considera la ejecución del movimiento, los imaginarios corporales, y las expresiones de las sensaciones y sensibilidades. Estas perspectivas en ningún caso son estáticas ni únicas, coexisten y conviven entre

ellas, aunque también se entrelazan y dialogan con otras. Si bien no son el foco de esta revisión de literatura, es importante mencionarlas pues orientan las discusiones sobre cómo se comprende el cuerpo en movimiento y el espacio en movimiento, como parte de la enseñanza de la danza, y como finalmente se entiende la importancia del desarrollo de la conciencia corporal. De esta forma, lo que se plantea aquí como conciencia corporal se relaciona mucho más con el diálogo entre perspectivas, que con un sesgo único y delimitado por las técnicas de ejecución.

En este sentido, es importante destacar que existen investigaciones que abordan este lineamiento, por ejemplo, Tembrioti & Tsangaridou (2014), presentan resultados importantes, que se relacionan con el trabajo de la práctica reflexiva para estimular la conciencia corporal de los estudiantes de danza, considerando como esencial que el estudiante de danza reconozca su cuerpo en el espacio e identifique no sólo el movimiento técnico. Además, se plantea el trabajo con algunas herramientas como la grabación de clases y su posterior observación para dinamizar el trabajo reflexivo de la práctica dancística. Se advierte además que la inclusión de tecnologías en los procesos coreográficos es uno de los elementos que se están incluyendo en el desarrollo de la reflexión docente en estudiantes de danza, justamente en relación a la profundización sobre los procesos corporales, entendiendo justamente que estos contemplan varios elementos, entre ellos culturales, identitarios, emocionales, afectivos, anatómicos, biológicos, entre otros.

Considerando lo anterior, es importante preguntarse: ¿Cómo la reflexión docente permite profundizar en el desarrollo de la conciencia corporal en la enseñanza de la danza?

3. METODOLOGÍA

Los artículos que componen esta revisión de literatura fueron definidos utilizando ciertos criterios de selección, en primer lugar, se definió un criterio

temporal que permitió incluir las publicaciones desde el año 2001 al 2016. Considerando como referencia las revisiones de literatura sobre reflexión docente mencionadas (Guerra, 2009; Ruffinelli, 2017), e intentando cubrir un período de tiempo similar. En segundo lugar, el criterio fue utilizar la base de datos Web of Science -conocida anteriormente como ISI- para realizar la búsqueda de artículos científicos, considerando que actualmente en esta se encuentran indexadas las revistas con publicaciones de mayor impacto en el área de la producción científica –académica. Un tercer criterio, fue trabajar con artículos específicos que considerarán la reflexión docente en la enseñanza de la danza en relación al desarrollo de la conciencia corporal. Asociado a este último criterio fue necesario integrar aquellos artículos interdisciplinarios que tenían su foco en la reflexión docente y la utilización de metodologías de la enseñanza de la danza como forma de dinamizar la conciencia corporal. Estos criterios se tradujeron en las siguientes palabras claves para la búsqueda.

Tabla1. Resumen de búsqueda en base de datos Web of Science 2001-2016

Términos de búsqueda	Artículos identificados	Refinación	Artículos seleccionados
“Reflective Practice” AND “Dance Education”	8	Exclusión de editoriales, bibliografía y capítulos de libro.	5
“Reflective Teaching” AND “Body Awareness”	8	Exclusión de editoriales, bibliografía y capítulos de libro.	2

Fuente: Elaboración propia.

Las palabras claves fueron combinadas tal como se evidencia en la Tabla 1. Se excluyeron de esta revisión las editoriales, bibliografías y capítulos de libro. Luego de esta selección, la sumatoria de artículos empíricos sobre la temática fue de 7 artículos, los cuales componen la muestra de esta revisión.

Tabla 2. Artículos seleccionados para la revisión de literatura

Número	Autor/es (año)	Título	Revista
1	Barton, G. & Ryan, M. (2014)	Multimodal approaches to reflective teaching and	<i>Higher Education Research & Development.</i>

		assessment in higher education	
2	Chappell, K. (2007)	The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers	<i>Thinking skills and creativity</i>
3	Dragon, D. et al. (2015)	Creating Cultures of Teaching and Learning: Conveying Dance and Somatic Education Pedagogy	<i>Journal of Dance Education</i>
4	Leigh, J. & Bailey, R. (2013).	Reflection, reflective practice and embodied reflective practice.	<i>Body, Movement and Dance in Psychotherapy</i>
5	Loytonen, T. (2009)	Collaborative Inquiry into the Culture of Dance Teaching	<i>Congress on Research in Dance Conference Proceedings</i>
6	McCormack, A. (2001).	Using reflective practice in teaching dance to preservice physical education teachers	<i>European Journal of Physical Education</i>
7	Tsouvala, M. & Magos, K. (2016).	The dance of the magic dragon: embodied knowledge in the context of transformative learning theory	<i>Research in Dance Education</i>

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los artículos se realizó utilizando tres categorías que surgen de la discusión teórica: a) Reflexión docente y desarrollo de la conciencia corporal como racionalidad técnica, b) Reflexión docente y desarrollo de la conciencia corporal como práctica reflexiva, y c) Reflexión docente y desarrollo de la conciencia corporal como reflexión crítica.

4. RESULTADOS

Considerando las tres categorías de sistematización para esta revisión de literatura, es posible destacar que en relación a la primera categoría fue posible identificar dos artículos que coinciden con la perspectiva aquí señalada. Mientras que tres artículos se relacionan con la segunda categoría. Por último, la tercera categoría se compone de 2 artículos.

Con respecto a la primera categoría teórica, *Reflexión docente y desarrollo de la conciencia corporal como racionalidad técnica*, es posible evidenciar que los dos

documentos revisados corresponden a investigaciones sobre casos de estudio específicos. Ambas investigaciones sitúan el foco en la imitación kinésica como factor primordial para generar un modelo dancístico-corporal, considerando, por tanto, solamente una de las metodologías de la enseñanza de la danza.

Es posible identificar que Barton & Ryan (2015) realizaron una investigación donde trabajaron con enfoques multimodales para el análisis del desarrollo de la práctica reflexiva en tres casos de estudio, asociados a carreras de pregrado del área de la creación- moda, danza y música- en los tres casos utilizan grabación de algunas prácticas, para posteriormente ser utilizadas en el análisis reflexivo.

En el caso de danza, se trabajó en la reflexión sobre el desarrollo de habilidades corporales, para esto se estableció una serie de cuatro unidades de práctica, escogiéndose un video que consideraba la toma de imágenes de la penúltima clase de un curso, que era cerrado con un examen final de danza. Se detectó en el análisis de esta imagen que el docente daba una instrucción oral, apoyado de un movimiento y un gesto, indicando correcciones de postura y en su discurso indicándole al estudiante que sintiera el tramo superior de su cuerpo. De esta forma, el profesor daba una indicación técnica y estética. Además, instaba al estudiante a realizar el proceso de reflexión sobre la práctica. Para esto el profesor, le indicaba al estudiante que era necesario generar conciencia del donde se está, del volumen que el cuerpo ocupa en el espacio, del tono muscular alcanzado y de los límites del propio cuerpo. Así, el profesor explicaba que se da un razonamiento acerca de lo que el propio cuerpo puede lograr, a partir de esto, se toman decisiones y se reconstruye el ejercicio práctico.

Por otra parte, Loytonen (2009) investigó los procesos de investigación colaborativa en la enseñanza de la danza, en primer lugar, es importante definir que, en los procesos artísticos, existen perspectivas que apoyan la construcción de procesos colaborativos de investigación, que se pueden traducir en una composición musical, en una puesta en escena teatral, en una coreografía, entre otras.

En este caso en particular, se priorizó el trabajo con profesores de danza, que quisieran participar de esta investigación, involucrándose activamente. Durante el primer año, de desarrollo de la investigación se trabajó con la creación de una pregunta que guiara el proceso creativo, esta pregunta se formuló y reformulo, discutiéndose colectivamente al respecto. Se generaron espacios de reflexión que consideró experiencias personales de los participantes, pero que apuntaban a un ensamblaje colaborativo de investigación.

Los problemas que el investigador tuvo que enfrentar, estuvieron justamente ligados al proceso reflexivo sobre la práctica docente, los participantes exigieron herramientas concretas que permitieran la reflexión docente y este camino, finalmente perjudico los procesos colaborativos de investigación, pues los participantes utilizaron las herramientas como metas a conseguir. Esto implicó que la conciencia corporal que se desarrolló fue en función de ciertos niveles de logro y no en relación al trabajo personal, la reflexión sobre esto y luego la integración con el otro, parte del colectivo.

Este proceso de investigación, en su primer año de ejecución integro 35 profesores de danza, a lo cual se fueron sumando otros profesores al segundo año, y posteriormente directivos de la escuela al tercer año. En este último ingreso, surgió otro elemento a destacar pues los directivos, cuestionaron al respecto de esta red de investigación colaborativa que se estaba gestando, debido a que parecía que el proceso reflexión era una comparación del trabajo entre escuelas. Lo anterior demuestra cómo la práctica reflexiva puede ser mal entendida, y como finalmente, el proceso de colaboración investigativa que debía producir una reflexión sobre las propias prácticas docentes en la enseñanza de la danza pudo ser desviado de su foco.

Es importante mencionar la importancia que tiene el contexto sociocultural para el desarrollo de la reflexión docente, es evidente que en esta investigación no se consideró el análisis contextual para desarrollar la propuesta de intervención.

En relación a la segunda categoría teórica, *Reflexión docente y desarrollo de la conciencia corporal como práctica reflexiva*, fue posible evidenciar que los tres

artículos revisados corresponden a investigaciones sobre casos de estudio específicos. Es posible identificar en los tres artículos que existe un diálogo entre las habilidades anatómicas/técnicas corporales y la sensibilidad/afectación corporal, para desde ese lugar trabajar en el reconocimiento del movimiento corporal en el espacio.

En la práctica reflexiva se ha incorporado la conciencia corporal desde diferentes líneas de investigación, por ejemplo, Leigh & Bailey (2013) desde el área de la salud, analizan como los procesos asociados a los movimientos somáticos, permiten el desarrollo de la conciencia corporal. Esto sería reconocer las influencias externas e internas que dinamizan esta conciencia, estas influencias ya sean, por ejemplo, un espejo que refleja el movimiento en el ámbito de la técnica académica o una emoción cotidiana que se expresa en un movimiento, influye en la musculatura corporal y, por tanto, en la memoria corporal. De esta forma, el ejercicio somático permite reconocer el movimiento de una articulación, por ejemplo, al flexionar y extender la mano, lo que sería desde un punto de vista anatómico la articulación radiocarpiana; y a su vez, genera conciencia de ese movimiento, y provocando un reconocimiento corporal del movimiento, que se integra a la memoria corporal de un sujeto.

Para McCormack (2001) estas influencias las define el profesor de danza, durante el proceso de enseñanza. Por ejemplo, es posible apreciar una influencia externa a propósito del análisis de las grabaciones del movimiento, es decir, los estudiantes pueden revisar sus propias grabaciones y definir como el movimiento se logra, en este sentido es importante observar la intencionalidad de ese movimiento.

La autora establece, que durante su investigación que se desarrolló con 90 estudiantes de Educación Física, quienes debían trabajar durante 14 semanas en un programa de danza que tenía una duración de 2 horas a la semana, este elemento fue primordial. Pues el análisis del movimiento permitió definir aspectos como la intención de cada movimiento, este ejercicio reflexivo pareciera ser esencial en el desarrollo de la conciencia del propio cuerpo. Esto porque,

permite diferenciar un movimiento intencionado que es propio de un proceso dancístico, del movimiento azaroso que es propio de la vida cotidiana, como caminar y correr.

La educación somática también se ha trabajado desde la enseñanza de la danza, Dragon et al. (2015) plantea que la educación somática, integra técnicas de danza, prácticas y principios de la ciencia, esta serviría para el acondicionamiento físico, pero además para desarrollar la conciencia somática, que es la conciencia corporal que se trabaja en la enseñanza de la danza. Esto porque permitiría que los bailarines se centraran en sus sensaciones internas también, utilizando la información detectada con el fin de tomar decisiones sobre sus acciones de movimiento. De esta forma, sería un ejercicio práctico y reflexivo individual permanente.

Es posible considerar que, si bien se mantiene la perspectiva de seguimiento de un modelo, este es remirado y analizado continuamente, se incluye la reflexión docente continua, como una acción cotidiana/permanente que supone la toma de decisiones movimentales.

En relación a la tercera categoría teórica, *Reflexión docente y desarrollo de la conciencia corporal como reflexión crítica*, fue posible evidenciar que los dos artículos revisados corresponden a investigaciones sobre casos de estudio específicos. Es posible identificar en los dos artículos que componen esta categoría, que existe una motivación por parte de quien dirige las intervenciones por interpelar constantemente las condiciones sociales de la experiencia corporal docente.

Desde la enseñanza de la danza en específico se vinculan el desarrollo de la conciencia corporal con las influencias internas, esto sería el trabajo reflexivo a partir de la emoción, como lo explica Tsouvala & Magos (2016) cuando la experiencia es corporizada, es decir, se instala al cuerpo en el centro de la acción social, se comprende que el conocimiento corporal está ligado a los procesos cognitivos de aprendizaje. En la investigación de estas autoras, se trabaja desde la creación coreográfica, lo que permitiría producir espacios que sean reconocidos por los estudiantes. Durante este ejercicio, los 26 estudiantes que componían la

muestra recorrían espacios significativos para la cultura urbana y política de su país, produciendo luego de la observación de esos lugares, relatos de movimiento que permitían reconocer el cuerpo también como espacio.

En esta misma, línea Chappell (2007) investigó tres casos de estudio que trabajaban los procesos creativos en la enseñanza de la danza de tres especialistas/expertos en danza, quienes tenían diversas trayectorias profesionales, pero que coincidían en la cantidad de años en el ejercicio de la profesión, más de 15 años cada uno. Cada caso de estudio se componía del profesor/especialista junto a sus cursos de estudiantes. La reflexión docente se situó desde el trabajo con las grabaciones de clases, su observación y la posterior reflexión del proceso y, además, del desarrollo de diarios reflexivos. La investigación se extendió por un período de 12 semanas, lo que permitió ver el proceso reflexivo que los profesores realizaban para avanzar en la enseñanza de los contenidos corporales.

Es interesante afirmar, que uno de los resultados más importantes de esta investigación es que los tres profesores trabajaron el cuerpo y la mente como un todo, relacionando esta articulación con la conciencia corporal de los estudiantes.

Pareciera ser que los procesos de creación se dinamizan justamente con el ejercicio reflexivo del profesor, que permite poner en práctica todos aquellos elementos que emergen en la reflexión docente, es decir, evaluar decisiones anteriores, redirigir un proceso coreográfico ya iniciado, y reevaluar esa nueva práctica escénica.

Es importante considerar que ambas investigaciones, son trabajadas específicamente por docentes de danza, desde y para la enseñanza de la danza, esto supone una diferencia con las categorías antes señaladas, que, si bien incluyen investigaciones que utilizan las metodologías de enseñanza de la danza, no todas se sitúan desde y para la disciplina misma. Esto quiere decir, que las aproximaciones teóricas con respecto a la comprensión de la reflexión docente como dinamizador de la conciencia corporal, podría tener variaciones entre las distintas disciplinas, a pesar de trabajar la conciencia corporal para el movimiento

del cuerpo en el espacio. Sin embargo, este hallazgo no puede ser ratificado en su totalidad debido que sería necesario ampliar la muestra o modificar el objetivo principal de esta revisión de literatura.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, es necesario evidenciar la escasez de publicaciones científicas en relación a esta temática en específico. Considerando por otra parte, que es un tema muy trabajado desde la pedagogía asociada a otras disciplinas. Este primer punto es revelador, pues implica que efectivamente la relación entre las prácticas de reflexión docente y la enseñanza de esta disciplina artística no es un tema trabajado, sino que, además, es posible apreciar una dispersión en las revistas donde se están publicando estas investigaciones.

Es posible también identificar, que las investigaciones asociadas a estos temas han sido más recurrentes desde el año 2013 en adelante. Esto da cuenta de que este es un campo incipiente de investigación, donde aún es imposible identificar comunidades científicas de renombre que se dediquen a este ámbito de pesquisa.

Además, es relevante destacar que las siete investigaciones que componen la revisión de literatura corresponden a una investigación de caso de estudio, esto supone una especificidad única que no permite mediciones ni estandarizaciones. Asimismo, es necesario indicar que, si bien las siete investigaciones consideran el movimiento del cuerpo en el espacio o metodologías de trabajo asociadas a la danza, no todas las investigaciones trabajan únicamente la disciplina dancística. Si bien todas las investigaciones poseen como foco el desarrollo de la reflexión docente como dinamizador de la conciencia corporal, hay investigaciones que abordan el tema desde la enseñanza de la Educación Física y/o la Educación Somática. Esto podría suponer diferencias teóricas en la aproximación a la comprensión de la reflexión docente y su desarrollo, sin embargo, la muestra no permite indicar si estas diferencias son significativas.

En cuanto al desarrollo de la conciencia corporal, es importante reconocer que es un elemento esencial en la enseñanza de danza, considerando que supone un conocimiento complejo e integral sobre el cuerpo, su funcionamiento y sus límites proyectivos. Sin embargo, también es relevante destacar el débil trabajo que se ha desarrollado sobre la reflexión docente en la enseñanza de la danza, aun cuando pareciera ser fundamental, justamente en la comprensión del cuerpo como un todo.

De esta forma, se rescata en esta revisión de literatura como un primer punto, la existencia de investigaciones que vinculen ambos elementos, reflexión docente y conciencia corporal, considerando que este proceso reflexivo es el que permitiría un desarrollo mucho más profundo de los procesos que denotan la conciencia corporal en la enseñanza de la danza, y que suponen el ejercicio de repensar nuevas formas para enfrentar procesos de análisis del movimiento.

Además, se vuelve relevante, como un movimiento con intención supone un ejercicio de comprensión de una postura corporal, de una tonicidad muscular y de una interpretación en el proceso. Como a su vez, la composición de una coreografía que involucra elementos de sensibilización e improvisación de la técnica dancística también supone establecer elementos técnicos de movimiento, para conseguir una ejecución precisa.

También, es interesante reforzar la idea de cómo se han introducido nuevas herramientas que fortalecen el proceso de reflexión docente, como lo es el caso de las grabaciones de clases, que permiten que el docente reflexione sobre su propio trabajo y sobre las decisiones que lo llevaron a trabajar el contenido de determinada forma. Por otra parte, también permitiría el seguimiento de un proceso creativo y de enseñanza, pues el profesor de danza podría ir revisando los avances de sus estudiantes en cuanto a su propia conciencia de cuerpo, en relación al trabajo con otros, por ejemplo, como cuando un grupo de bailarines va desplazándose por el espacio a un ritmo preciso y con movimientos técnicos precisos, cualquier desajuste o decisión espontánea podría provocar un accidente, en el choque de los cuerpos contra el suelo e incluso entre ellos.

De esta forma, la conciencia corporal supone también un control de esos movimientos, un saber instalado que define qué tipos de decisiones pueden ser erradas u acertadas, una memoria corporal que impide la lesión de un músculo, pues se sabe cómo reaccionar frente a un ejercicio. Por tanto, pareciera ser que la reflexión de los docentes de danza permitiría dinamizar el desarrollo de la conciencia corporal en el bailarín, como un todo complejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barton, G. & Ryan, M. (2014). Multimodal approaches to reflective teaching and assessment in higher education. *Higher Education Research & Development*, 33 (3), 409-424, doi: 10.1080/07294360.2013.841650.
- Butler, J. (2018). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Cámara, E. & Islas, H. (2007). *Pensamiento y acción. El Método Leeder de la Escuela Alemana*. México: Editorial del INBA.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Chappell, K. (2007). The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers. *Thinking skills and creativity*, 2, 39-56.
- Dragon, D. et al. (2015). Creating Cultures of Teaching and Learning: Conveying Dance and Somatic Education Pedagogy. *Journal of Dance Education*, 15 (1), 25- 32, doi: 10.1080/15290824.2014.995015.
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), 243-260.
- Laban, R. (2013). *Coreografía. Primer cuaderno*. México: Editorial del INBA.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. España: Siruela.
- Leigh, J. & Bailey, R. (2013). Reflection, reflective practice and embodied reflective practice. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 8 (3), 160-171, doi: 10.1080/17432979.2013.797498.
- Leijen, A. et al (2012). How to determine the quality of student's reflections? *Studies in Higher Education*, 37 (2), 203-217.
- Loytonen, T. (2009). Collaborative Inquiry into the Culture of Dance Teaching. *Congress on Research in Dance Conference Proceedings*, 41, 319-328.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço*. Brasil: BertrandBrasil
- McCormack, A. (2001). Using reflective practice in teaching dance to preservice physical education teachers. *European Journal of Physical Education*. 6 (1), 5-15, doi: 10.1080/1740898010060102.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43 (1), 97-111.
- Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tembrioti, L. & Tsangaridou, N. (2014). Reflective practice in dance: a review of the literatura. *Research in Dance Education*, 15, 1, 4-22.
- Tsouvala, M. & Magos, K. (2016). *The dance of the magic dragon: embodied knowledge in the context of transformative learning theory*. Research in Dance Education.

Zeickner, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. En: Geraldj, Corinta M. G., Fiorentini, Dario, e Pereira, Elisabete M. de A. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras.

FORMACIÓN EMOCIONAL CON UN SENTIDO MORAL HUMANISTA- CRISTIANO: ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL AMOR

EMOTIONAL FORMATION WITH A HUMANIST-CHRISTIAN MORAL SENSE: ANALYSIS IN FUNCTION OF LOVE

Felipe Mujica Johnson*

Resumen

El presente artículo es un ensayo que aborda la educación emocional de las personas, la cual se enmarca en la formación moral, por lo tanto, su desarrollo requiere de un análisis crítico que idealmente sea coherente con el respeto de los derechos humanos. No obstante, en algunas propuestas educativas el factor moral ha sido desconsiderado, estableciéndose una valoración estandarizada en razón del bienestar subjetivo. Por lo mismo, con la finalidad de aportar una mirada de educación emocional que incluye un sentido moral, el objetivo de este ensayo es analizar el valor de las emociones en función de la perspectiva humanista-cristiana. Por consiguiente, en este ensayo se discute el valor moral de las emociones en función de la concepción objetiva y espiritual del amor cristiano. Así, se concluye que, desde esta perspectiva moral, lo adecuado sería sentir emociones que impulsen al ser humano a construir una realidad justa, solidaria y pacífica.

Palabras Claves: afectividad, interacción social, educación moral, pedagogía crítica, derechos humanos.

Abstract

This article is an essay that addresses the emotional education of people, which is part of the moral formation, therefore, its development requires a critical analysis that is ideally consistent with respect for human rights. However, in some educational proposals the moral factor has been disregarded, establishing a standardized assessment based on subjective well-being. For the same reason, to provide a view of emotional education that includes a moral sense, the objective of this essay is to analyze the value of emotions in terms of the humanist-Christian perspective. Therefore, this essay discusses the moral value of emotions in terms of the objective and spiritual conception of Christian love. Thus, it is concluded that from this

* Felipe Mujica Johnson. Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Académico Universidad Católica de Temuco. felipe.mujica@upla.cl.

Fecha de Recepción: 14 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 03 de junio de 2019

moral perspective, it would be appropriate to feel emotions that encourage the human being to build a just, solidary and peaceful reality.

Keywords: affectivity, social interaction, moral education, critical pedagogy, human rights.

1. INTRODUCCIÓN

Este ensayo parte de la premisa de que las emociones representan un termómetro moral para las personas, porque desde una concepción axiológica objetiva y material, reflejan la captación personal de los valores, los cuales tienen una existencia *a priori*, o sea, son independientes de la consciencia humana (Frondizi, 1968; Hartmann, 2011; Scheler, 2001). En otras palabras, las emociones son una vía de intuición emocional para descubrir los valores en cada persona (Scheler, 2005). En cuanto a la aprehensión de los valores, Scheler (2001) en su ética sostiene que se produce exclusivamente por la vía emocional, mientras que Hartmann (2011) en su ética indica que además de la vía emocional, la consciencia también participaría de aquella captación. Por otra parte, diferentes autores señalan que las emociones se encuentran integradas con la razón (Maturana, 2001; Mora, 2017; Salmurri, 2015), de modo que, así como existen los razonamientos morales, también existirían las emociones morales. De acuerdo con la jerarquía de los sentimientos que estableció Scheler (2005), las emociones serían sentimientos anímicos, que varían de acuerdo al contenido subjetivo de la realidad que integra la vida de cada persona y se diferenciaría de los sentimientos espirituales que tendrían un carácter objetivo, como es el caso del amor. En este sentido, la emoción puede ser definida de la siguiente manera:

La emoción es una respuesta afectiva intensa y breve que se produce en respuesta a un suceso o una situación determinada, y que va asociada a cambios corporales específicos y está relacionada con lo que es importante para nosotros, nuestros objetivos, nuestras preocupaciones o nuestras aspiraciones (Alonso, 2017, p. 17).

Con respecto al componente moral de las emociones, se entiende que han tenido una función fundamental en el desarrollo cultural de la humanidad, debido a que orientan el comportamiento humano (Nussbaum, 2016). Así, las emociones funcionan como una señal de refuerzo ante las buenas acciones y como una señal de arrepentimiento y una posible modificación, ante las malas acciones, lo cual variará dependiendo de la conciencia moral de cada sujeto (Quintana, 1993). Por esto mismo, Marina (2016) señala que “todas las culturas han evaluado moralmente los sentimientos, a pesar de afirmar que eran movimientos naturales” (Marina, 2006, p. 229).

Los razonamientos morales han sido clasificados por Kohlberg (1976), en tres niveles y seis estadios, señalando que cada ser humano podría progresar en su desarrollo moral, estableciendo como máximo nivel, los principios éticos universales de justicia, justificados en la igualdad de derechos humanos y el respeto por la dignidad de las personas. En cuanto al contexto histórico-cultural del establecimiento de los derechos humanos, cabe destacar que las naciones de occidente tuvieron un rol fundamental, las cuales en general se caracterizan por tener una base social cristiana. En este sentido, tanto los logros como los fracasos del mundo occidental no pueden ser interpretados sin la influencia del cristianismo, que según Zubiri (1955), aportó a occidente “un mundo espiritual y personal que trasciende de la naturaleza” (p. 38). En concreto, según Beuchot (2004) los derechos humanos habrían sido antecendidos por los derechos naturales de la filosofía tomista, en los cuales se incorpora la noción de la dignidad humana como propia de la naturaleza humana. Así, en la filosofía de los derechos humanos es posible identificar que se encuentra sobre la base de una perspectiva iusnaturalista (Papacchini, 2003), la cual integra el iusnaturalismo clásico de tradición cristiana, enriquecido con el personalismo y la Filosofía de la Liberación (De La Torre, 2005, p. 25).

Como cada forma de razonar y actuar puede ser enmarcada dentro o fuera de principios morales universales, las emociones han de ser analizadas en función de este tipo de principios morales, lo cual implica, que para desarrollar una

adecuada educación moral, es indispensable que se atienda a las emociones de las personas (Gómez, 2007; Marina, 2005; Marina, 2011; Maturana, 1996; Maturana y Nisis, 1997; Mujica, 2018; Mujica, Inostroza y Orellana, 2018; Nussbaum, 2014; Pinedo y Yáñez, 2017).

Desde una perspectiva hedonista, las emociones han sido valoradas en positivas (favorables) y negativas (desfavorables) para el bienestar subjetivo (Diener, 2000; Diener, Oishi y Lucas, 2015). De aquella valoración, han emergido propuestas de educación emocional, sustentadas teóricamente en la inteligencia emocional y la psicología positiva (Bisquerra, 2005; Bisquerra y Hernández, 2017), pero han sido criticadas por su desatención al componente moral de la emoción (Marina, 2005; Mujica, 2018) y, en consecuencia, por desmoralizar la conducta humana (Prieto, 2018). En otras palabras, esta propuesta valora positivamente lo agradable o placentero (Rojas, 1993), de modo que enaltece el bienestar subjetivo y desprecia el malestar subjetivo, ignorando la importante función social que pueden cumplir emociones como la vergüenza, la culpa, la tristeza o el enfado (Quintana, 1995). Por esta razón, a esta perspectiva hedonista se le ha criticado por favorecer la reproducción de un modelo neoliberal de sociedad, ya que en ambientes laborales o educativos se valorarían las emociones sin atender a los aspectos históricos y morales del sentir humano (Manrique, 2015; Sánchez, 2015).

De modo contrario a una formación hedonista de las emociones, que las valora de manera estandarizada en función del bienestar subjetivo, se debe reconocer que las emociones o los sentimientos emocionales de la alegría, la satisfacción, el entusiasmo, la tristeza, el enfado, el miedo, la culpa, la vergüenza, la diversión o el aburrimiento, pueden suscitar conductas correctas o incorrectas desde una perspectiva moral, debido a que carecen de un valor moral intrínseco (Steinfath, 2014). Por lo tanto, requieren ser interpretadas cualitativamente, para otorgarles un valor moral (Mujica et al., 2018). Este abordaje cualitativo de las emociones se traduce en que deben ser valoradas en función de los acontecimientos concretos y su relación con los significados morales, que, en este caso, corresponden a la tradición humanista cristiana. Justamente, en este ensayo

se contrastarán las emociones con el significado del amor cristiano que ha sido fundamentado con una axiología objetiva. Entonces, como existen muchas perspectivas o filosofías de carácter moral, el valor moral de las emociones que se establezca en cada contexto pedagógico, podría variar en función de los principios morales que orientan aquella evaluación. En este sentido, se reconoce la importancia de respetar y tolerar las diferentes perspectivas morales presentes en la sociedad. En cuanto a la educación formal, se identifica que a nivel general en los países occidentales obedece a una perspectiva moral fundada en los derechos humanos universales (Magendzo, 2003).

Dentro de aquel respeto por la pluralidad ideológica y moral, en este ensayo se discutirá el valor de aquellas emociones en función de una perspectiva moral particular, que es la humanista-cristiana, pero haciendo énfasis en el sentimiento objetivo y espiritual del amor que estableció el filósofo Max Scheler. De esta forma, se pretende aportar a la formación emocional de las personas que voluntariamente deseen orientar su existencia espiritual por aquella perspectiva. Como se ha mencionado anteriormente, respetando la libertad de pensamiento, de modo que esta propuesta trasparencia la ideología a la que adhiere. Igualmente, se considera que la necesidad de interpretar antes de valorar las emociones responde a la concepción del aprendizaje como una generación de sentidos por medio de la relación humana concreta en un contexto sociocultural específico (Casassus, 2008).

En este sentido, el objetivo de este ensayo es analizar el valor de las emociones en función de la perspectiva humanista-cristiana.

2. LA MORAL HUMANISTA-CRISTIANA

En este apartado se hace referencia al pensamiento humanista-cristiano, que asume un compromiso ético-político con la sociedad, orientado a la construcción del bien común y al respeto de la dignidad de las personas (Maldonado, 2014). Por consiguiente, a una perspectiva crítica, que hace un llamado para que las personas usen sus fuerzas para enfrentar “el mundo capitalista globalizado de la ideología neoliberal y su lenguaje proveniente de la

subordinación de la vida moderna a las variables puramente económicas” (Pinto, 2007, p. 166). No obstante, claramente no se hace referencia a las fuerzas que reproducen la violencia, sino que a las armas del espíritu, que encuentra su gran potencial en las manifestaciones de una educación liberadora o emancipadora, rechazando la concepción bancaria de la educación y las formas de alienación social, que solo benefician a una parte acomodada de la sociedad, la cual es indolente ante el sufrimiento de su entorno, representando todo lo contrario a una convivencia amorosa, justa y solidaria (Freire, 1969). Igualmente, estas manifestaciones educativas no se limitan a la educación formal, sino que incluyen a la educación no formal y la educación informal, ya que las personas somos seres que aprendemos en todos los espacios relacionales (Maturana y Nisis, 1997).

Una educación crítica que promueva la emancipación de las personas debe cuidarse de no convertirse en otra fuente de adoctrinamiento, debido a que Jesús, “simboliza una participación política activa en la medida que es esperanza y es utopía, en la medida que su “ethos” es radicalmente contrario al del pecado social que él acusó sin temores (es no partidista y no seguidora del poder, por cierto)” (Bazán, 2003, p. 54). En este sentido, es esencial que las personas sean conscientes de los cimientos ideológicos que sustentan las intenciones educativas, lo cual por cierto excluye a las edades o a las personas que carecen de la posibilidad de tomar conciencia sobre las ideologías, motivo por el que la educación liberadora toma mayor sentido, considerando que la sociedad (familias, amigos, instituciones) integra desde la infancia en forma acrítica, muchos sentidos sobre la realidad. Esta transparencia ideológica, permitirá que las personas puedan analizar los sentidos morales que la sociedad le intenta integrar y si se desea asumir alguna posición moral específica, sea en forma voluntaria e informada. Así, una pedagogía crítica humanista-cristiana, debe distanciarse de los procesos de evangelización que utilizan cualquier tipo de violencia para adoctrinar a las personas, con énfasis en la violencia simbólica (Bourdieu, 2000). En palabras de Magendzo (2003), la relación de la pedagogía crítica con el cumplimiento de los derechos humanos es indudable, dada las siguientes características:

La pedagogía crítica, antes que considerar al conocimiento como una acumulación de hechos neutrales objetivamente verificados, lo concibe como construido socialmente y, por lo tanto, algo que diferentes grupos sostienen de manera diferente. Apunta a comprender los valores de las personas y los usos de sus significados en vez de “descubrir “la” verdad”. Desde esta perspectiva, tanto la Pedagogía Crítica como la Educación en Derechos Humanos implican una metodología experiencial y activa, donde la gente confronte ideas, problematice su realidad y enfrente situaciones y problemas de la vida personal o colectiva (p. 25).

Ante todo, es fundamental la idea de rechazar u oponerse a todas las manifestaciones de violencia como un mecanismo valido para resolver o propiciar la justicia social, motivo por el que debe representar uno de los principios morales más elevados y complejos de esta perspectiva, enaltecendo la importancia del amor en las relaciones humanas y el compromiso con una lucha pacífica para contribuir a la armonía en la sociedad. A causa de la complejidad interpretativa que existe en torno al concepto del amor en la sociedad, es pertinente realizar una breve clarificación conceptual.

De acuerdo con Rojas (1993), el amor es parte de la vida afectiva del ser humano, pero no se reduce a ella, ya que es quien nutre y organiza la vida afectiva, de modo que “no solo es el primer acto de voluntad, sino que es también principio o fuente de donde brotan las decisiones principales” (p. 78). Además, Rojas (1993) lo describe como la aprobación hacia algo o alguien, porque “amar algo es darlo por bueno, celebrar su presencia o su existencia, reconocer que su presencia es grata para uno” (p. 78). Estas consecuencias del amor coinciden con las que señala Maturana (2001), quien destaca que amar “es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por lo tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en el que su presencia es legítima sin exigencias” (p.46). No obstante, se diferencia en que Rojas (2003) no reduce el amor a una emoción, sino que lo destaca como un sentimiento y valor espiritual de carácter objetivo. Igualmente, Fromm (1959)

manifiesta que existe un amor que responde a un sentido moral muy elevado, que sería el amor fraternal, el cual radica en aceptar a los demás y amarlos, independiente de que no exista un beneficio personal, de modo que requiere reducir el egoísmo o el egocentrismo, y lo explica como “el sentido de responsabilidad, cuidado, respeto y conocimiento con respecto a cualquier otro ser humano, el deseo de promover su vida” (p.52).

Para representar bien el amor cristiano, es preciso aproximarse a una concepción del amor que puede suscitar emociones positivas y negativas para el bienestar subjetivo, dado que el compromiso de amar requiere sacrificar la comodidad del egoísmo y el resentimiento fundado en el odio (Mujica, 2019). Para completar dicha aproximación al amor desde una perspectiva humanista-cristiana, es fundamental referirse al filósofo alemán Max Scheler, quien aportó en forma notable a una perspectiva objetiva de la ética o la axiología y, en consecuencia, de la moral cristiana. Para este filósofo, el amor es un valor y sentimiento espiritual que orienta la recta moral de las personas (Scheler, 1966) y no puede ser despojado de su esencial compromiso con el dar o entregar a los demás, ya que representa un sacrificio que inevitablemente se encuentra asociado al placer y al displacer, lo cual expresa de la siguiente forma:

“El sacrificio comprende ambas cosas: la alegría del amor y el dolor de la entrega de la vida por lo que se ama. El “sacrificio” era y es, en cierto sentido, anterior a la alegría y anterior al dolor, los cuales son sus irradiaciones y sus hijos. En el sacrificio, placer y dolor están aún unidos, como en un ramillete, en la sencillez del acto vital único” (Scheler, 2010, p. 68).

Como resultado de la dimensión espiritual que Scheler atribuye al amor, Rojas (1993), lo destaca por su gran aporte al pensamiento occidental, que permite comprender que “el amor es un proceso intencional que va más allá de lo que se ama” (p. 87). A raíz de esta aclaración, es posible interpretar que las personas que han cultivado una moral virtuosa que tiende verdaderamente al amor cristiano realizan diferentes esfuerzos personales para solidarizar con sus semejantes.

Asimismo, es preciso incorporar un segundo concepto que deriva del amor cristiano, que es el perdón, el cual exige una comprensión y aceptación de las malas inclinaciones morales que puedan tener las otras personas, aceptando las consecuencias negativas que producen, lo cual no significa que la aceptación debe llevar al conformismo, ya que eso representaría un fomento de las acciones que dañan a las personas y a la sociedad. Por lo tanto, la persona que perdona verdaderamente con un sentido cristiano logra comprender los defectos morales ajenos, pero eso no la limita a no apoyar o aplicar acciones que ayuden a que la persona errante mejore sus defectos morales.

Del mismo modo, quien perdona desde esta perspectiva se distancia de los sentimientos, razonamientos y conductas de venganza que pretenden hacer sufrir a la persona errante sin un buen fin moral. Así, desde la perspectiva humanista-cristiana se comprende que el malestar subjetivo producido por castigos consensuados socialmente contribuye a que la persona tome conciencia de sus errores, se arrepienta y evite volver a obrar mal. No obstante, este proceso requeriría ser complementado por acciones educativas que cultiven una buena moral en dichas personas. Pero este complemento no siempre se cumple y lo vemos claramente en los delitos que llevan a una persona a la cárcel, donde a nivel general las víctimas anhelan principalmente venganza en vez del progreso moral de quien delinque. Esta forma de resolver los conflictos morales de la humanidad ha convertido la justicia en un acto mecánico de castigo y carente de amor.

En base a estos planteamientos, en el siguiente apartado se profundizará en un análisis cualitativo de las emociones, que permita valorarlas de acuerdo a situaciones hipotéticas de la realidad, para de esta forma, favorecer la comprensión del valor moral de las emociones.

3. EMOCIONES EN FUNCIÓN DEL AMOR CRISTIANO

El amor cristiano se diferencia de las otras concepciones del amor que conocemos en la historia humana, como la del mundo helénico o el mundo

orienta, y esta diferencia radica en que “lo que es amado lo es por sí mismo, no por sus valores o cualidades; es amado en virtud de un desbordarse que toma como modelo a Dios” (Rojas, 1993, p. 83). A partir de la concepción cristiana, espiritual y objetiva del amor, es posible identificar buenas y malas emociones, pero que asumen un valor a partir del análisis del contexto y no de la experiencia sensible de lo sentido (Mujica, 2019; Scheler, 2005).

Antes de acercarnos al valor moral de las emociones, se verá el efecto de las emociones en el bienestar subjetivo. La alegría, la tranquilidad, el entusiasmo, la diversión o la satisfacción son emociones agradables, que suscitan la sensación de placer y, por tanto, favorecen en términos inmediatos el bienestar subjetivo y la motivación intrínseca, pero cabe preguntarse, ¿son siempre deseables en el desarrollo personal y social? Por el contrario, el enfado o la rabia, la tristeza, la vergüenza, la culpa o el miedo son emociones desagradables, que suscitan el sufrimiento físico, psicológico y espiritual, por lo no favorecen en términos inmediatos el bienestar subjetivo o la motivación intrínseca, de modo que ¿son siempre indeseables en el desarrollo personal y social?

El efecto de las emociones ha sido declarado en términos de inmediatez, ya que, en función de la conciencia moral de cada persona, puede verse modificado, como se verá más adelante en algunos ejemplos. En cuanto a las preguntas planteadas, es evidente que no son coherentes con una propuesta que relativiza el valor moral intrínseco de aquellas emociones, de modo que sería bueno sentir agrado ante los sucesos moralmente correctos, pero es malo sentir agrado ante las situaciones moralmente inadecuadas y asimismo con el desagrado (Mujica, 2018). Pero ¿qué es moralmente correcto e incorrecto? Desde una perspectiva humanista-cristiana que entiende el amor como un sentimiento espiritual que guía la moral humana, las buenas emociones serían las que reflejan una preferencia del amor hacia el prójimo y las malas serían las que reflejan una preferencia del odio hacia el prójimo (Scheler, 2005).

Como este ensayo versa en torno a un principio moral que es objetivo, que es la consecuencia emocional de la preferencia por el amor cristiano, el valor de las

emociones dependerá de si ellas son favorables (positivas) o desfavorables (negativas) para este principio moral. Para clarificar esta asociación, en la Tabla 1, se presentan diferentes situaciones hipotéticas, que reflejarían el valor moral de las emociones.

Tabla 1. Valoración moral de las emociones desde la perspectiva humanista-cristiana

N.º	Situación hipotética	Valor moral de las emociones
1	Una persona siente alegría por la existencia de sistemas sociales injustos que oprimen a las personas más vulneradas y desfavorecidas socioeconómicamente.	Negativo
2	Una persona siente satisfacción mientras violenta a otra persona.	Negativo
3	Una persona se divierte con el sufrimiento ajeno.	Negativo
4	Una persona siente vergüenza por la existencia de sistemas sociales injustos que oprimen a las personas más vulneradas y desfavorecidas socioeconómicamente.	Positivo
5	Una persona siente tristeza por la violencia en la sociedad.	Positivo
6	Una persona siente entusiasmo por ayudar a otra persona.	Positivo

Fuente: Elaboración propia.

A través de los ejemplos presentados, se puede apreciar como el valor moral de las emociones puede variar en función si estos responden al amor cristiano. En ejemplo 1 y 4 se presenta la misma situación, pero con diferente reacción emocional, la cual permite expresar que ante una misma situación las personas percibirán emociones en función de su preferencia y consciencia moral. En el ejemplo 2 y 3, se aprecian situaciones muy similares que reflejarían una preferencia por valores negativos, como el odio y la venganza. En otras palabras, independiente del contexto en que sucedan los hechos, existiría una preferencia por el daño que experimente otra u otras personas. Lo contrario se reflejaría en el ejemplo 5 y 6, donde se evidencia una preferencia y consciencia moral que tiende hacia un bienestar objetivo de las demás personas. Bienestar objetivo que puede alcanzar cuotas de bienestar subjetivo, pero evidentemente no se reduce a dicho bienestar.

Esto se explica en que ayudar a otra persona, puede incluso suscitar miedo, ansiedad o vergüenza (malestar subjetivo), pero si el objeto es moralmente bueno y se cuenta con la voluntad de la persona a la que se le ayuda, justifica que el

entusiasmo sea una buena emoción. Esta situación se aprecia constantemente en los centros educativos o de salud, cuando los profesionales sienten entusiasmo y satisfacción por ayudar a sus alumnos y pacientes, lo que, a su vez, se puede desarrollar en procesos que involucran malestar subjetivo por parte de quienes reciben la ayuda. En resumen, siguiendo el pensamiento de Scheler (2010), se reconoce que es fundamental no reducir o simplificar la compleja vida emocional del ser humano, por lo mismo, es indispensable tomar conciencia de que “querer negar placer y dolor, o uno de los dos, significaría negar la vida misma” (p. 69). Así, ambos afectos cumplen funciones trascendentales en la vida de las personas, pero como se ha expuesto en este ensayo, es útil identificar algunos de los placeres y sufrimientos que actúan como barreras o estimulantes psicosociales para el desarrollo moral.

En los casos que las personas obren moralmente mal, su conciencia moral tendrá un rol fundamental, sobre todo en ayudar a generar un sentimiento emocional de arrepentimiento, como es el caso de la culpa o la vergüenza, que tanto bien le hacen a la sociedad. En base a esto, siempre que sea posible y no se esté atentando contra los derechos fundamentales de cada persona en una sociedad democrática, la persona que intencionadamente se adhiere a la moral humanista-cristiana, debería esforzarse por obrar en ayuda de las demás personas. Y una de las formas de ayudar a las demás personas, siempre en base a la libre voluntad, es orientarlas en el sentido moral de una justicia social basada en el amor cristiano. Con respecto a la importancia de respetar la voluntad de las personas, Hartmann (2011) señala que los actos moralmente correctos pueden enseñarse, al igual que como se enseña la matemática, pero lo que no se puede es “imponer nada a la consciencia moral, sino sólo conducirla hacia sus propios contenidos y principios” (p. 71). Estas enseñanzas que conducen la conciencia moral serán de gran ayuda en la sociedad, independiente del contexto donde se desarrollen, ya que la educación formal de occidente no se ha logrado desprender de la lógica de mercado y de la racionalidad curricular técnica, tradicional o bancaria, de modo que no prioriza la educación moral de las personas (Apple,

2011; Chomsky, 2003; Freire, 1975; Jordi y Torrebadella, 2018; Nussbaum, 2016; Puiggrós, 2010; Vicente, 2013).

En consecuencia, si las personas orientan su consciencia moral hacia la perspectiva analizada, estarán fomentando a nivel individual el deseo de construir relaciones sociales justas y solidarias. Este efecto ha sido también advertido por Hartmann (2011), quien ha señalado que el amor al prójimo podría ser el valor moral de mayor profundidad y pureza, ya que impulsa a la humanidad hacia una solidaridad universal y un sentido de corresponsabilidad.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A partir del análisis realizado, se puede concluir que la formación emocional en función del amor cristiano establece como buenas emociones las que reflejan una preferencia del amor y como malas emociones, las que reflejan una preferencia del odio. Así, el amor sería una fuerza espiritual que induciría a la conciencia moral a la captación de valores positivos como la solidaridad, la paz, la unidad, el respeto, la humildad, la tolerancia, la justicia y la responsabilidad. En sentido contrario, el odio induciría a la conciencia moral a la captación de valores negativos o disvalores, como el egoísmo, la opresión, la intolerancia, la arrogancia, el orgullo y la irresponsabilidad.

Cabe destacar que la percepción emocional que refleja una preferencia moral no necesariamente se va a traducir en un acto o una elección moral de la persona, ya que por medio de la voluntad el ser humano puede controlar sus tendencias afectivas y obrar en base a ideas propias o ajenas que contradigan aquella tendencia moral. En este sentido, una persona que haya cultivado un ser virtuoso tenderá con mayor facilidad a la preferencia de dicho amor y, en consecuencia, también tendrá mayores posibilidades de concretar una conducta moral cristiana. Mientras que quienes no hayan cultivado un ser moralmente virtuoso, tendrán más dificultades para adoptar la moral cristiana descrita, no obstante, una notable fuerza de voluntad podría vencer las malas tendencias, pero para cambiarlas sería indispensable cultivar el ser virtuoso. En este sentido, la

legislación en las diferentes naciones establece penas para quienes transgreden la moral permitida, de modo que muchas personas evitarían obrar mal para evitar sufrir las consecuencias, pero aquello no asegura el cultivo de una moral virtuosa. Por lo tanto, es fundamental que las personas se eduquen moralmente y la formación moral humanista-cristiana es una de las opciones, la cual es muy exigente, motivo por el cual muchas personas fracasan en sus intentos por cultivarla en su ser, sin embargo, quien lo consiga logrará ayudar desinteresadamente a muchas personas necesitadas de aspectos materiales e inmateriales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J. (2017). *Las emociones. La base neurológica del comportamiento*. Barcelona: RBA.
- Apple, M. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31.
- Bazán, D. (2003). La participación política de los creyentes: esbozo de una fundamentación ético-religiosa. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 49-59.
- Beuchot, M. (2004). *Filosofía y derechos humanos* (5ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y climas de aula. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95.
- Chomsky, N. (2003). *La (Des)educación*. Barcelona: Crítica.
- De La Torre, J. (2005). *Iusnaturalismo, personalismo y filosofía de la liberación. Una visión integradora*. Madrid: MAD.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Oishi, S. y Lucas, R. (2015). National accounts of subjective well-being. *American Psychologist*, 70(3), 234-242.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1959). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Fronzizi, R. (1968). *¿Qué son los valores?* (4ª ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, G. (2007). La educación moral hoy. *Theoria*, 16(1), 5-6.
- Hartmann, N. (2011). *Ética*. Madrid: Encuentro.

- Jordi, J. y Torrebadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-development approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Magendzo, A. (2003). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 19-27.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35(128), 801-814.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 54, 27-44.
- Marina, J. (2006). *El laberinto de la afectividad*. Barcelona: Compactos.
- Marina, J. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Planeta.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. y Nisis, S. (1997) *Formación Humana y Capacitación*. Santiago: Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Mujica, F. (2018). Las emociones en la educación física escolar: El aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 51, 64-78.
- Mujica, F. (2019). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-15
- Mujica, F., Inostroza, C. y Orellana, N. (2018). Educar las emociones con un sentido pedagógico: Un aporte a la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 113-127.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, 13-25.
- Papacchini, A. (2003). *Filosofía y Derechos Humanos*. Cali: Universidad del Valle.
- Pinedo, I. y Yáñez, J. (2017). Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitivo-evaluadora de Martha Nussbaum. *Veritas*, 36, 47-72.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320, doi: 10.5944/educXX1.16058.
- Puiggrós, A. (2010). Educación y sociedad en América Latina de fin de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 10(1), 1-1.
- Quintana, J. M. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.
- Quintana, J. M. (1995). *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Rojas, E. (1993). *Una teoría de la felicidad*. Madrid: Dossat.
- Salmurri, F. (2015). *Razón y emoción. Recursos para aprender y enseñar a pensar*. Barcelona: RBA.
- Sánchez, M. (2015). Del “yo es otro” al “yo soy yo mismo”: emociones y dominación social. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 3(2), 253-261.

- Scheler, M. (1966). *La esencia de la filosofía y la condición moral del conocer filosófico*. Buenos Aires: Nova.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Sígueme: Salamanca.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
- Steinfath, H. (2014). Emociones, valores y moral. *Universitas Philosophica*, 31(63), 71-96.
- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento*, 19(1), 309-329.
- Zubiri, X. (1955). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Nacional.

EDUCACIÓN DE JÓVENES DESESCOLARIZADOS EN EL SALVADOR: ENTRE EL TEMOR Y LA ESPERANZA

EDUCATION OF DESCOLLARIZED YOUNG PEOPLE IN EL SALVADOR: BETWEEN FEAR AND HOPE

Víctor San Martín Ramírez*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo describir los principales desafíos que enfrenta El Salvador en materia de políticas educativas, especialmente las que han sido diseñadas para contrarrestar las altas tasas de abandono o deserción escolar, y la recaptura de la población de jóvenes que podrían retomar sus estudios para obtener su Bachillerato (Enseñanza Secundaria completa) y, a la vez, dotarse de mayores y mejores herramientas para enfrentar el futuro con alguna calificación ocupacional o laboral. Se describe la situación social, económica y educativa del país y también de su entorno internacional, y se muestra parte de la arquitectura general del rediseño curricular, de gestión y financiamiento para las denominadas Modalidades Flexibles (en adelante MF), una alternativa a la educación regular, para aumentar su cobertura. Las MF nacieron con el Plan de Educación 2021 (del año 2005), pero no ha logrado los resultados esperados, especialmente en cobertura y calidad. El Proyecto ECYP (Education for Children and Young Project) tiene entre sus objetivos rediseñar y actualizar las MF para ampliar significativamente su, hasta ahora, escasa cobertura y calidad, agregándole, además, los componentes de habilidades para la vida y una formación técnico-laboral para el ingreso de los estudiantes al mercado laboral si así lo prefieren. El autor de este artículo descriptivo se desempeña actualmente, en cuanto consultor internacional, como coordinador del proyecto de rediseño del currículo, el financiamiento y la gestión de las MF, un proyecto financiado por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), a través de la Fundación para la Educación Integral Salvadoreña (FEDISAL).

Palabras Claves: Educación de jóvenes y adultos, educación en modalidad flexible, cooperación internacional, equidad y calidad educativa.

* Víctor San Martín Ramírez. Doctor en Teología Moral, Universidad Pontificia de Comillas. Consultor Coordinador de Modalidades Flexibles FEDISAL/USAID El Salvador.
consultor.victor.sanmartin@fedisal.org.sv.

Fecha de Recepción: 20 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 31 de mayo de 2019

Abstract

This paper shows the main challenges that El Salvador faces in terms of educational policies, especially those that have been designed to counteract the high drop-out rates, and the recapture of the population of children, youth and adults that could potentially resume their studies to obtain their Baccalaureate (Secondary Education complete) and, at the same time, provide themselves with more and better tools to face the future with some occupational or occupational qualification. The social, economic and educational situation of the country is described, and part of the general architecture of curricular redesigns, management and educational means for the so-called Flexible Modalities is shown, an alternative to the regular one to increase its coverage. The MF (FM) were born with the Education Plan 2021 (2005), but it has not achieved the expected results, especially in coverage and quality. The ECYP Project (Education for Children and Young Project) focuses, in one of its components, on redesigning and updating the MFs to substantially expand its, so far, poor coverage and quality, adding a technical-labor dimension.

Keywords: Adult education, education in flexible modality, international cooperation, equity and educational quality.

1. INTRODUCCIÓN: EL SALVADOR EN EL CONTEXTO DE LA SUBREGIÓN DEL “TRIÁNGULO NORTE” DE CENTROAMÉRICA

El Salvador es el país centroamericano con la mayor densidad poblacional de la zona. Con un poco más de 6,4 millones de habitantes, posee una densidad de 303 habitantes por km. cuadrado, la mayor de los países del denominado “triángulo norte”¹. Sin embargo, el crecimiento poblacional se ve mermado por los desplazamientos y emigración de grupos importantes de personas. Casi un millón y medio de salvadoreños vive en USA en la actualidad. De ellos, sólo un tercio posee permanencia regularizada. El resto son inmigrantes ilegales y poco más de 200 mil gozan de protección temporal que puede vencer o revocarse en cualquier momento. Las estadísticas indican que un 40% de los salvadoreños que han emigrado a Estados Unidos oscilan entre los 18 y 34 años. Eso plantea un desafío mayor, pues el denominado “bono demográfico” (habitantes entre los 18 y los 64 años, en edad de trabajar) tiene sus días contados. Algunas publicaciones señalan

¹De la sigla en inglés Northern Triangle of Mobility Information, iniciativa impulsada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) para la zona que comprende los tres países con mayores flujos migratorios y desplazamientos humanos de Centroamérica (El Salvador, Guatemala y Honduras).

que para el año 2030 dicho grupo etario se agotará si el porcentaje de emigración de la población económicamente activa (PEA) del país se sostiene a los niveles actuales.

La crisis migratoria y el desplazamiento de poblaciones afecta por igual al denominado “triángulo norte” de Centroamérica. Guatemala, Honduras y el Salvador aportan con más del 80% de la población inmigrante hispana en Estados Unidos. Sin embargo, existe un fenómeno relativamente nuevo: otros países de la región se están viendo afectados por los desplazamientos de población (México, Costa Rica y, en menor medida, Nicaragua y Belice). Las deportaciones han ascendido a cientos de mil es de personas por año desde el 2014. Sólo en el 2017, 141 mil personas han sido deportadas o devueltas de los países de tránsito o destino (mayoritariamente EE. UU. y México) hacia la zona del triángulo norte. De la cifra total, en porcentaje de población de cada país, el 49% de las deportaciones corresponden a migrantes salvadoreños, lo que sobrepasa con creces a Honduras y Guatemala.

En este contexto, El Salvador tiene una tasa de migración neta del 8% por cada mil habitantes. La mayoría, como se ha mostrado, compuesta por jóvenes varones y mujeres. Eso significa que cerca de 100 personas por cada mil habitantes emigran del país cada año. Este artículo intenta mostrar de manera focalizada los principales desafíos de las políticas de educación (sin profundizar por ahora en las políticas económicas, sanitarias, de vivienda y seguridad) que tiene El Salvador. El diseño de políticas públicas que permitan a los salvadoreños proyectar su desarrollo humano y la igualdad de oportunidades de los más pobres de la población es un gran desafío país. Lograr garantizar las condiciones necesarias para que ello ocurra no es una tarea fácil. La situación de El Salvador nos es más cercana por la conexión in situ del autor con algunos esfuerzos para generar cambios que permitan a niños, niñas y jóvenes acceder a oportunidades educativas mediante modalidades flexibles que les permitan trabajar y proyectarse en empleos de mayor calificación y especialización dentro de su

propio país, agregando valor a sus propias ventajas comparativas con una mayor y mejor preparación.

2. EL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO DE EL SALVADOR

Para los efectos de esta descripción y rediseño de una política educativa para jóvenes desescolarizados en El Salvador se realizó una investigación diagnóstica previa en el año 2018 por el consultor José Pedro Alberti, que se cita en partes de este trabajo descriptivo. Este diagnóstico recoge gran parte de los estudios previos sobre deserción y desescolarización en el país. En las referencias bibliográficas se detalla las fuentes de los datos obtenidos y de los diagnósticos de las organizaciones nacionales e internacionales sobre la educación cuyas oficinas funcionan en El Salvador (PNUD, UNICEF, OEI, BID, UE).

Los estudios e investigaciones existentes que explican en profundidad las razones por las cuales la población joven salvadoreña deserta de la escuela y, sin embargo, emigra o se desplaza a otros países de la región o a México y los EE. UU. señalan que el actual escenario social y educativo de El Salvador tiene causas remotas de varias décadas atrás. Sin embargo, en la vida diaria del ciudadano salvadoreño se evidencian algunas de las causas que pueden explicar en gran parte el fenómeno. Los estudios indican que, con un ingreso p/c de US\$ 4.280 y un salario mínimo de poco más de US\$ 300, El Salvador destina a educación un 3,5% de su PIB. Flores Fonseca (2016) resume algunos de los problemas de la región y de El Salvador en particular:

“la historia de los países del Triángulo Norte de Centroamérica ha significado a través del tiempo segmentos crecientes de poblaciones sumidas en la pobreza y la desigualdad, niveles precarios de desarrollo humano, bajos niveles de educación y acceso a la salud, problemas de gobernabilidad, falta de transparencia y corrupción, vorágine de violencia, muerte, impunidad, deterioro de los derechos humanos, invasión en territorios y deterioro del medio ambiente por industrias extractivas, etc.” (p. 26).

En línea con este autor, intentaremos describir con más detalle estas situaciones y cómo afectan a la población de El Salvador. Luego desarrollaremos los problemas propios del ámbito educacional.

a) El Salvador sufrió una guerra civil devastadora durante la década de los ochenta. Se estima oficialmente (ONU) que en ella perdieron la vida al menos 75.000 personas. De esta cifra global, los estudios señalan que los escuadrones de la muerte (grupos paramilitares progubernamentales de la época) y miembros de las fuerzas armadas asesinaron a más de 34 mil civiles. Si bien los acuerdos de paz se firmaron en el año 1992, muchos de los conflictos que dieron origen a la confrontación permanecieron presentes en la sociedad salvadoreña. La evolución política del país es similar a la de otras naciones latinoamericanas: una esperanza de desarrollo sustentable y de igualdad de oportunidades en un primer momento, para pasar a un progresivo desencanto de los nuevos gobiernos de izquierda que siguieron a la guerra y que debieron enfrentar los intereses políticos y económicos de las potencias en la subregión, junto a una insuficiente modificación de la distribución de la riqueza. Una gestión deficitaria del desarme de la guerrilla y grupos paramilitares terminó con mucho armamento menor y también de guerra en el mercado negro y en posesión del crimen organizado. Sin cambios sustanciales en las políticas sociales de medio y largo plazo, la violencia y el crimen organizado amenazan actualmente la precaria seguridad de la población y la estabilidad de las instituciones.

b) Las cifras macroeconómicas de El Salvador están de cierto modo resguardadas por la progresiva dolarización de su moneda desde los años 90. A partir del año 2001 el dólar es la moneda oficial, y eso ha contribuido a una estabilidad inflacionaria y a evitar los esfuerzos y costos de la moneda propia. Esta medida, provocada por la devaluación de la moneda local (el colón), sumado al ingreso de dólares provenientes de las remesas

desde los EE. UU². y otros países, y también a la presencia masiva de empresas extractivas internacionales en el país y la región, le otorgó al país una estabilidad monetaria efectiva, aunque encareció la canasta básica de la población. Paralelamente, moderó los intereses para grandes créditos, favoreció el mercado inmobiliario y fortaleció la banca: tres mercados a los que actualmente la gran mayoría de la población no tiene acceso. Flores Fonseca (2016) añade otros elementos a la situación: en toda la década y media desde el inicio del siglo la región se ha visto imbuida en los procesos acelerados de globalización, políticas de liberalización de las economías, privatización de entes públicos, el establecimiento de nuevos tratados de libre comercio, unión aduanera, asociaciones público-privadas, zonas especiales de desarrollo. A su vez existen altos niveles de corrupción y poca transparencia gubernamental. El sistema terminó por favorecer el crecimiento de los grandes capitales, sumiendo a la población en una pobreza e inequidad sino peor, al menos similar a la situación de la preguerra.

c) La existencia de grupos armados y organizados que dominan zonas y territorios urbanos y rurales para cometer delitos tales como extorsión, homicidios, amenazas, tráfico y venta de drogas y estupefacientes, es una amenaza brutal para la seguridad ciudadana, especialmente para los jóvenes menores de 17 años. Las pandillas o maras (nacidas principalmente en USA e importadas por los deportados) reclutan a menores de edad para cometer delitos en su nombre. Si no logran reclutar, proceden a la amenaza y, finalmente, al asesinato. Los delitos son principalmente extorsión, secuestro, tráfico de drogas y venta de armas. La gran cantidad de personas desplazadas por temor al crimen organizado llega a cientos de miles en El

²Se estima que sólo por concepto de remesas ingresan al país anualmente más de 4.000 millones de dólares, lo cual se debe a la gran cantidad de salvadoreños que han emigrado, viven y trabajan en países desarrollados, especialmente (aunque no exclusivamente) en USA.

Salvador. De ahí que los y las jóvenes deseen alejarse de sus barrios y del país. La emigración y los desplazamientos constituyen, en la mayoría de los casos, una alternativa de sobrevivencia para miles de jóvenes que viven en sectores amenazados. Este panorama se completa con la incapacidad del Estado, del poder judicial, las policías y el ejército, para enfrentar los peligros sociales que representan las pandillas. Ellos mismos, jueces y policías, son frecuentemente amenazados y atacados por estos grupos organizados. El año 2018 se cometieron 3.340 homicidios, y en lo que va del 2019 (al mes de mayo) ya se registran más de 1.300 asesinatos o muertes violentas, lo cual convierte a El Salvador en una de las zonas más violentas del mundo que no están en situación de guerra. Existe un dato no menor para ilustrar esta situación: mientras que para el sector educación el Estado Salvadoreño invierte el 3,5% de su PIB, para seguridad interior destina un 11% de su PIB.

d) La organización y eficacia del sistema educativo de El Salvador no es muy distinta al de los países de la zona. Se destina un porcentaje del PIB todavía escaso para el sector educación, pero la inversión, siendo efectiva, no es eficiente: las cifras de abandono escolar son alarmantes en términos relativos. Según datos del Ministerio de Educación (MINEDUCYT), la deserción escolar promedio en los últimos seis años ha sido de 91,880 estudiantes en todos los niveles. Para el año 2016 se registraron un total de 82,542 desertores de los cuales el 78.0% (64,367) estaban cursando un grado de nivel primario. Al igual que en toda Centroamérica, el abandono del sistema escolar se produce mayoritariamente antes de cursar el 9º Grado, es decir, antes de completar la educación básica o primaria. Aunque las cifras han disminuido desde el año 2015 en adelante, el sistema no ha logrado encontrar fórmulas eficientes, pertinentes y oportunas para detener de manera global las cifras de abandono escolar. Por ello, varios países de la región, y El Salvador en particular, con la colaboración de organizaciones de ayuda y cooperación internacional, estudian la manera de rescatar del

abandono escolar a niños/as y jóvenes a través de diversas alternativas educativas. Entre estas alternativas educativas se encuentran las denominadas Modalidades Flexibles. Sin embargo, desde el año 2005 que recibió un fuerte apoyo y se reimpulsó, la matrícula en esta modalidad no crece y tiene también altas tasas de abandono. Por esta razón se ha pensado en rediseñarlas y refinanciarlas para hacerlas más atractivas para los jóvenes con sobreedad. Se espera que el rediseño de las MF pueda ayudar a mejorar los índices de educación primaria y secundaria, añadiéndole componentes técnicos y laborales para cualificar el egreso de la población que retoma su escolaridad a través de estos modelos alternativos.

3. DESCRIPCIÓN BREVE DEL SISTEMA EDUCATIVO DE EL SALVADOR: DEBILIDADES Y FORTALEZAS

Los niveles del sistema educativo de El Salvador son los siguientes:

IL	I1	I2	I3	4P	5P	6P	01	02	03	04	05	06	07	08	09	1G	2G	3G	1T	2T	3T	4T	1N	2N	3N
	Inicial Lactantes (0 a menos de 1 año)	Inicial Lactantes (1 a menos de 2 años)	Inicial Lactantes (2 a menos de 3 años)	Parvularia 4 años	Parvularia 5 años	Parvularia 6 años	1er grado	2do grado	3er grado	4to grado	5to grado	6to grado	7mo grado	8vo grado	9no grado	1er año de bachillerato general	2do año de bachillerato general	3er año de bachillerato general	1er año de bachillerato técnico	2do año de bachillerato técnico	3er año de bachillerato técnico	4to año de bachillerato técnico	1er nivel de adultos	2do nivel de adultos	3er nivel de adultos

Fuente: Elaboración propia.

En todos sus niveles, El Salvador tiene una matrícula total de 1.647.000 estudiantes, según cifras oficiales. Entre estos no se incluye específicamente a las Modalidades Flexibles, que deberían cubrir la casi totalidad de la población desescolarizada mediante la reinserción en estudios conducentes idealmente a obtener el Bachillerato (finalización de la Enseñanza Secundaria). En la actualidad la cobertura de las MF sólo llega a un porcentaje menor, como veremos más adelante. A continuación, detallamos algunas fortalezas y debilidades del sistema.

En cuanto a las fortalezas (capacidad instalada) del sistema podemos enumerar³:

- a) Más del 90% de la población está escolarizada en la Enseñanza Primaria, hasta el 6º grado. El sistema contempla una educación inicial y parvularia que atiende a niños de hasta 7 años, lo cual favorece la inserción eficiente de la población escolar a los primeros grados de la escuela primaria. Esto incide positivamente en el resto del itinerario educativo, aunque no garantiza por ahora la retención escolar.
- b) El sistema cuenta con dispositivos regulares (como lo son las Modalidades Flexibles y la Educación de Adultos) para reenganchar a estudiantes que abandonaron la escolarización a temprana edad y para adultos con propósitos de alfabetización, respectivamente.
- c) El país cuenta con educación pública y privada. Aunque la matrícula ha ido decayendo en los últimos años en ambas dependencias, el sistema cuenta con medios, infraestructura básica y formación docente en cantidad suficiente para atender la población escolar, pese a que la inversión en educación no supera por ahora el 3,5% del PIB. Si bien en algunas zonas la implementación es muy precaria (áreas rurales y algunas poblaciones urbanas del país), los niños suelen acudir a escuelas y establecimientos relativamente adecuados para las necesidades escolares.
- d) El sistema cuenta con una regulación suficiente y sistemática, y con información relevante para la toma de decisiones. Esto permitiría diagnosticar y tomar decisiones oportunamente.
- e) Los sucesivos gobiernos del partido gobernante por años (FMLN)

³Estos datos se han elaborado a partir del diagnóstico de Alberti (2018), pero también de la información contenida en las publicaciones de las organizaciones internacionales como UNICEF, residentes en El Salvador, y que se citan en las referencias bibliográficas.

logró formar y profesionalizar equipos en el MINEDUCYT que han hecho esfuerzos por mejorar la calidad de la educación y han tenido un relativo éxito en la implementación de las políticas educativas de corto y medio plazo, a pesar de las fuertes restricciones presupuestarias.

- f) En los últimos 20 años la cooperación internacional ha contribuido con cifras considerables al desarrollo de diversos proyectos educativos.

151

Por otra parte, enumeramos también algunas debilidades relevantes del sistema.

- a) La alta tasa de deserción del sistema escolar (hablaremos de ello en el apartado relacionado con las modalidades alternativas).
- b) La desescolarización aumenta progresivamente en la población joven (a partir de los 12/13 años).
- c) Existe una desarticulación entre los niveles y las modalidades de educación (nivel central, direcciones departamentales de educación y los establecimientos educativos). Esto entorpece los itinerarios educativos y la articulación con la enseñanza secundaria y superior.
- d) Existe cierta rigidez normativa que no permite innovaciones descentralizadas ni en los establecimientos ni en las modalidades alternativas, de lo cual hablaremos más adelante.
- e) El subsistema no ha logrado diseñar políticas globales que enfrenten con éxito las condiciones de inseguridad y pobreza de muchas comunidades educativas, sobre todo en los barrios conflictivos de las ciudades y zonas rurales. Esto tiene relación con la insuficiente capacidad del Estado para garantizar la estabilidad, seguridad y libertad de las personas y familias.

- f) El país destina a la educación un presupuesto escaso, y aún más precario para la educación de la población desescolarizada, es decir, para las MF. A sabiendas que esa inversión es la única oportunidad real de estabilizar socialmente al país y para generar un desarrollo endógeno.

4. DESERCIÓN ESCOLAR, POBLACIÓN SIN CALIFICAR Y LA NECESIDAD DE LAS MODALIDADES FLEXIBLES

152

Como ya se dijo, según los datos del Ministerio de Educación de El Salvador (MINEDUCYT), la deserción escolar promedio en los últimos seis años de los que se tiene estadística referenciada (2011-2016) fue de 91,880 estudiantes en todos los niveles. Esto repercute en la matrícula de estudiantes en secundaria, y tiene causas diversas, aunque concomitantes. Principalmente la necesidad de trabajar, el desinterés (no existen leyes de educación obligatoria), la inseguridad y la violencia. A esto se suma la emigración y desplazamientos de poblaciones. La situación no es muy distinta en todo el denominado “triángulo norte” de Centroamérica (Honduras, Guatemala y El Salvador, a los cuales puede agregarse Nicaragua). El Proyecto Educación para la Niñez y Juventud (ECYP, por sus siglas en inglés Education for Children and Youth Project) de FEDISAL-USAID ha logrado sistematizar en términos bastante detallados la situación de abandono del sistema escolar y está colaborando con el MINEDUCYT para diseñar estrategias que contribuyan a la retención y mejora de la calidad del sistema educativo salvadoreño. Es lo que desarrollaremos a continuación.

4.1. LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL SALVADOR

El principal problema del sistema educativo de El Salvador es su alta tasa de abandono escolar. La deserción escolar se mantiene entre un 5 y un 6% de la matrícula total. Afecta más a los varones que a las mujeres, al sector rural más que al urbano, y al sistema público más que al privado (este último absolutamente minoritario). No obstante, la estadística muestra también que, dado el hecho de

que la mayoría de las deserciones se producen en la enseñanza primaria, esto afecta mucho más a aquellos estudiantes que, por motivos de trabajo u otros, optan por las alternativas que el sistema ofrece, como son las modalidades flexibles de las que hablaremos al final de este trabajo. Con base en esta explicación, la perspectiva del problema cambia completamente, pues la tasa de deserción aumenta considerablemente en la enseñanza secundaria regular con respecto a la enseñanza primaria regular o formal.

En términos globales, tal como afirma el estudio de Montes (2018), de 6 de cada 10 estudiantes que empezaron la educación básica llegaron hasta el noveno grado y 5 llegaron a bachillerato. La media de escolaridad en el país es de 6,9 grados. Esto muestra que una gran parte de la población no tiene estudios secundarios. Las causas del abandono o deserción escolar, de acuerdo a una primera lectura de los estudios existentes, se debe a factores tales como:

- El desplazamiento forzado dentro del país de las familias por la falta de seguridad en sus entornos. Este motivo para abandonar la escuela representa más del 20% de los estudiantes desertores (año 2017).
- La emigración de familias y población hacia otros países, principalmente México y Estados Unidos. Se trata, al igual que el anterior, de un desplazamiento forzado que engrosa las estadísticas de estudiantes que señalan “cambio de domicilio”, dejando de asistir a la escuela. Se encuentran aquí contemplados los totales de estudiantes desertores mencionados en el primer punto.
- La violencia y el miedo provocado por grupos organizados para cometer crímenes. Según datos del Instituto de Medicina Legal (IML), en el año 2016 hubo un total de 5,280 homicidios, 81 por cada 100,000 habitantes. Nueve de cada 10 fallecidos fueron hombres. Aunque la cifra total representa una disminución del 20.7% respecto a lo reportado en el año 2015, el problema está lejos de terminar. En lo que va del año 2019, la cifra de homicidios es de 1.380, y la media de asesinatos se incrementa en ciertos sectores de las ciudades, especialmente en San Salvador.

- Condiciones económicas y pobreza. La mayoría de los estudiantes de Bachillerato y Modalidades Flexibles ponen como primer motivo de deserción la “necesidad de trabajar”. De este modo, mediante la escuela nocturna y las modalidades flexibles se atiende sólo a un porcentaje menor de personas en edad de estudiar. Esto se muestra con el hecho de que, en el año 2017, 43.663 estudiantes estaban matriculados en las diversas modalidades, especialmente en las flexibles. Sin embargo, 4,2 millones de personas que no terminaron sus estudios no asisten a ninguna alternativa educacional, lo cual significa que las MF cubren a cerca de un 1% de la población que debería atender.

4.2. UNA POBLACIÓN NO EDUCADA NI CALIFICADA NO PUEDE CONTRIBUIR CUALITATIVAMENTE A UN DESARROLLO ENDÓGENO SUSTENTABLE

Los estudios realizados por FEDISAL indican que la mayor parte de los jóvenes que emigran son precisamente los que tienen mayor escolaridad. Quiere decir que la gente más calificada de El Salvador se va del país en busca de nuevas oportunidades en otros países: La diferencia se encuentra, entonces, en las pérdidas que se generan en el grupo de 25 a 29 años en la cantidad de jóvenes con 10 y más grados de educación, presumiblemente por emigración. Vale decir, la emigración incide con un efecto de “descreme”, llevándose a los jóvenes que han culminado estudios de bachillerato.

En la actualidad las Modalidades Flexibles están siendo rediseñadas con el fin de recuperar la formación técnica y laboral, además de introducir una modificación curricular con carácter consecutivo, lo que permitiría una mejor retención, mayor concentración en los contenidos, y mayores posibilidades de reintegro para quienes las abandonan. Hablaremos de ello en el próximo apartado. Por ahora, con la mayoría de la PEA (Población económicamente activa) con menos de 10 grados de escolaridad, la resultante es que la productividad de las empresas pequeñas y medianas (sólo secundariamente las grandes empresas) que son las que más crean empleo en El Salvador, no tienen recursos humanos

calificados para realizar trabajos especializados que puedan agregar valor a los productos. La abundante “mano de obra” se transforma en una fuerza de trabajo preindustrial, precaria e inestable. De este modo, la necesidad de agregar valor a los productos del país no puede ser llevada a cabo sin recursos humanos calificados. Esto constituye una traba para el desarrollo económico del país. Paradojalmente, el primer motivo que mencionan los/las salvadoreños/as para abandonar las modalidades alternativas es precisamente “la necesidad de trabajar”, que en un breve sondeo arroja un 33,1% de las respuestas a la pregunta acerca de los motivos de abandono. Curiosamente no se logra romper con el círculo reproductivo de la pobreza: no se estudia porque hay que trabajar, pero si no se estudia no habrá mejores oportunidades para el futuro.

4.3. LAS MODALIDADES FLEXIBLES

Las oportunidades reales de salir de la pobreza para los jóvenes y los niños y niñas que han abandonado tempranamente su escolaridad suelen ser escasas en las naciones latinoamericanas en general, y con mayor rigor en los países de Centroamérica y el Caribe. Ya hemos mencionado los índices de abandono o deserción escolar de El Salvador. En el Plan Nacional de Educación 2021 se estableció, como parte de la Estrategia N°1 (Acceso a la Educación) el establecimiento de Modalidades Flexibles para que estudiantes con sobreedad accedieran a la educación en horarios y modalidades distintas a las del sistema formal o regular. Se trata de modalidades de educación que combinan horarios presenciales y una metodología de entrega diferente (modular), según las describe el MINEDUCYT (Plan de Educación 2021, 11). Dichas Modalidades Flexibles (en adelante MF) son las siguientes:

- a) Educación Acelerada: Es la de menor duración en meses, pero con mayor carga horaria. Su beneficio: más resultados en menor tiempo. Se ha establecido que en un periodo de 18 meses los participantes adquieran las competencias y habilidades

equivalentes a las de un estudiante regular (es decir, el que asiste a la modalidad tradicional de tres años de tercer ciclo). En el caso de educación media, serán 12 meses los necesarios para completar el bachillerato general. El horario para esta modalidad será de 8 horas diarias, de lunes a viernes. Para mayor eficacia se contará con un tutor por asignatura para cada día. Esta modalidad funcionará con mayor énfasis en los institutos de educación media y permitirá a los estudiantes que tienen sobre edad alcanzar con más dedicación y en menos tiempo el grado escolar correspondiente.

- b) Educación semipresencial: Los alumnos deberán completar ocho horas presenciales por semana, impartidas, de lunes a domingo, según el horario que le convenga al usuario. La ventaja de esta modalidad es que el alumno puede dedicarse a otras actividades sin que estas le impidan completar sus estudios. Se ha diseñado especialmente para jóvenes y adultos jóvenes con compromisos laborales. En este caso, se propone terminar el tercer ciclo o el bachillerato general en un periodo de dos años.
- c) Educación a distancia: Educación a distancia Esta modalidad es completamente innovadora y requerirá de ciertas habilidades previas que el alumno debe poseer para optar al modelo. Por ejemplo, los aspirantes deberán contar con habilidades tecnológicas básicas (manejo de computadoras y paquetes informáticos), lo cual no es tan obvio en El Salvador por las dificultades económicas que tienen los estudiantes para acceder autónomamente a repositorios digitales. Tendrá una duración máxima de 24 meses para bachillerato y 24 meses para tercer ciclo.

En los últimos años se sumó a estas modalidades la Educación Nocturna, Educación Virtual y una Prueba de Suficiencia.

5. LOS DESAFÍOS Y COMPONENTES DEL REDISEÑO DE LAS MODALIDADES FLEXIBLES

Las MF, sumadas a la modalidad regular, poseen una cobertura que alcanza sólo a un 39,1% de la población desescolarizada, o con menos de 9 grados de estudios. Unas 470 mil personas en El Salvador no trabajan ni estudian (BM, 2018), lo que demuestra la urgencia de un rediseño no sólo de las MF, sino de todo el sistema educativo general. Las tasas de deserción de las MF son mayores que la de la educación formal regular. A continuación, se muestra un cuadro que relaciona la población potencial de las MF.

157

Edades	I Población de 14 y más años, entre 6° y 11°	Población de 14 y más años en sistema educativo			V Déficit de cobertura I - (II + III)
		II Población en Modalidad Flexible	III Población en modalidad regular	IV Cobertura (II + III) / I %	
14 a 18	442.876	12.108	411.346	95,6%	19.422
19 a 25	242.845	25.071	35.165	24,8%	182.609
26 a 35	198.589	4.814	4.154	4,5%	189.621
36 a 45	185.441	1.218	1.377	1,4%	182.846
46 y más	199.262	452	502	0,5%	198.308
TOTALES	1.269.013	43.663	452.544	39,1%	772.806

Fuente: EHPM-DIGESTYC, CENSO ESCOLAR MINED 2016, estadísticas DNEJA 2017.

El cuadro anterior muestra la escasa cobertura de las MF: 43.663 personas de un total de casi 773.000 potenciales estudiantes. El desafío de las MF es, en la actualidad, plantearse un rediseño que permita lograr cuatro objetivos:

- Atraer más estudiantes que en estos momentos están desescolarizados. Esto significa ampliar la cobertura de las MF paulatinamente y en corto y mediano plazo hasta llegar a las 100 mil personas durante el año 2021.

- b) Retener a los actuales estudiantes de MF a través de un diseño curricular efectivamente flexible (más allá de los horarios o modalidad temporal). Se ha presentado un sistema modular tanto en formación académica como en el componente laboral y técnico, y de habilidades para la vida social.
- c) Promover la progresión académica de los mismos mediante un rediseño curricular que ofrezca más oportunidades de reinserción al sistema educativo.
- d) Incorporar la dimensión técnico laboral de los jóvenes que están cursando MF de Bachillerato.
- e) Lograr un diseño de gestión integral de las MF que, de cierto modo, sirva también de modelo para la educación regular.

Los componentes de este rediseño y reingeniería se muestran en el siguiente esquema:



Los cinco componentes son progresivos, aunque por el escaso tiempo disponible para este Proyecto, se deben operacionalizar simultáneamente. Estos componentes responden a los cinco nudos críticos que presentan las

MF en la actualidad, cada uno en ámbitos distintos y concomitantes. Al interior de cada dimensión existen una serie de variables que no dependen del Proyecto de reingeniería, sino de los tomadores de decisión del país y de aquellos que diseñan la política pública en educación. Esto obliga a socializar adecuadamente y de manera permanente con las autoridades educacionales tanto técnicas como políticas de El Salvador (MINEDUCYT), consensuar con ellas y trabajar en conjunto. Además, deben participar de la validación de la propuesta otros actores importantes, tales como las instituciones que implementan las MF y las Direcciones Departamentales de Educación. Por otra parte, dado el componente técnico laboral que contiene la nueva estructura del currículo en Bachillerato, hay que trabajar en conjunto con las instituciones que, dentro y fuera del Ministerio de Educación, certifican competencias de carácter laboral y capacitan a los docentes tutores para esa finalidad. El cuadro muestra la “obra gruesa” de la implementación del nuevo diseño, y afecta al currículo, a la gestión interna de la información y del financiamiento, a la asignación de *bouchers* (diferenciado de acuerdo a las necesidades de los estudiantes), y a la necesaria información útil para la ciudadanía. Todo ello incluido en un sistema en línea integrado que tiene tres componentes:

- a) La gestión académica de las MF: Información en tiempo real de las instituciones implementadoras, incluidas las Direcciones Departamentales de Educación. Además, la atención a los estudiantes (itinerario académico, certificaciones, progresión, programas, etc.) y a la ciudadanía con fines de transparencia, sobre todo en lo referido al financiamiento del sistema. También incluye la información necesaria de las instituciones implementadoras, tales como los recursos, la acreditación de la calidad, los convenios de desempeño y la evaluación del cumplimiento de metas educacionales.

- b) Asignación del financiamiento mediante *bouchers* (incentivo a la demanda) y asignaciones variables a la oferta, sometidas a evaluación de desempeños con indicadores de calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Repositorio Metodológico, Didáctico y de Evaluación tanto para Maestros Tutores como para los Estudiantes: Material didáctico, evaluaciones, información de los diversos Módulos de la dimensión académica como del componente laboral y técnico cuando proceda, etc.

Se prevé una marcha blanca o piloto con 315 alumnos de MF con Instituciones Implementadoras que hayan mostrado calidad y buenas prácticas en gestión, infraestructura, medios didácticos, planta de maestros tutores, gestión financiera, etc. durante el segundo semestre del año 2019. Es probable que a esa fecha los cinco componentes no se encuentren completamente diseñados. Por ello se prevé iniciar un piloto dando cierta continuidad a la modalidad y contenidos actuales con una muestra de estudiantes, aplicando un pretest al comienzo (línea de base) y un *postest* al finalizar el primer semestre. Todo ello con alumnos que ya se encuentran matriculados en MF. Sería la primera evaluación longitudinal que debe servir para ajustar el sistema.

Todo lo que hemos mostrado se contextualiza en una “agenda técnica”. Pero, simultáneamente, debe diseñarse una agenda estratégica que instale la idea en las instituciones responsables (DNEJA, GETT, INSAFORP, Instituciones Implementadoras, etc.) y garantice la permanencia y continuidad del modelo con evaluaciones que permitan mejorar los aspectos que se estimen deficientes o que no hayan sido incorporados adecuadamente en el piloto.

6. A MODO DE SÍNTESIS

En los países latinoamericanos se han diseñado diversos modelos u orientaciones educativas que, pudiendo transformarse en políticas educativas de medio y largo plazo, no siempre tienen buena recepción en las autoridades que asumen funciones de gobierno, por motivos ajenos a su viabilidad y elementos técnicos. El Salvador se encuentra en un contexto de transición hacia un nuevo gobierno, de características socialdemócratas, próximo a asumir en el mes de junio. No obstante, hasta cuando existan ciertas certezas acerca de las prioridades de las nuevas autoridades políticas, lo que se debe hacer es un buen trabajo con los equipos técnicos del MINEDUCYT para sentar los precedentes necesarios de acuerdos y el cumplimiento, por nuestra parte, de la prescindencia político-partidista del Proyecto. Hay una esperanza fundada en las cifras y en los cambios, con una fuerte orientación a logros, de que este proceso de reingeniería de las MF pueda brindar a El Salvador una nueva oportunidad, entre otras, de alcanzar una educación de calidad para los jóvenes, niños y niñas más vulnerables del país. Todo esto con el fin de promover un desarrollo endógeno que resuelva los problemas asociados al abandono escolar, tales como la inseguridad, la violencia, los desplazamientos de población, la emigración y, finalmente, la pobreza y desigualdad.

Un segundo elemento que debe relevarse es que, aunque la reingeniería de MF no sólo comprende aspectos de gestión, sino también curriculares, su modalidad de financiamiento es similar a los países que han optado por la participación de entidades privadas en el sistema educativo. Sin embargo, el análisis de este modelo implementado en otros países permite corregir aspectos que tocan a la calidad y a la equidad de la educación. Desde el principio se plantea que las ONG, Fundaciones y otras organizaciones que implementen estas modalidades educativas alternativas no pueden poseer fines de lucro. Lo segundo, deben ser instituciones acreditadas ante el MINEDUCYT, con el cual contraen Convenios de Desempeño. Lo tercero es

que el denominado Boucher se diferencia de acuerdo a la situación social, política y económica de El Salvador. Vale decir que tiene una unidad fija, similar a la USE utilizada en Chile, pero corregida de acuerdo a un conjunto de variables específicas de la población desescolarizada en El Salvador. El Boucher, subsidio o subvención se ajusta a parámetros de equidad (pobreza, ruralidad, familiares, seguridad, necesidades educativas específicas, etc.) que incrementan el cálculo base: a mayor necesidad, mayor incremento de la subvención. Esto facilita que los organismos e instituciones prestadoras de servicios educativos se involucren también en el crecimiento de la demanda por MF.

Un tercer elemento positivo es la incorporación de variables de riesgo de abandono, o un sistema de alertas tempranas que permite monitorear en línea la situación de los estudiantes mediante un sistema integral del MINEDUCYT (denominado SIGES), fortalecido por la información en línea que proporciona un software específico para esta finalidad, además de contener toda la información financiera del sistema, las acreditaciones y trabajo de las instituciones prestadoras y el seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes.

Creemos, por último, que el sistema recoge lo mejor de la experiencia educativa de poblaciones desescolarizadas, y también del sistema de subvenciones educativas, pudiendo corregir las malas prácticas que esta modalidad de financiamiento ha mostrado en el caso de otros países de la región y del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti, J. (2018). *Estudio preliminar sobre fortalezas, brechas, limitaciones, elementos que conducen u obstaculizan, para la comprensión de la participación de jóvenes y adultos en las modalidades flexibles de educación en El Salvador*. Manuscrito no publicado.
- Consejo Nacional de Educación. (2016) *Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad*. Recuperado de https://www.mined.gob.sv/jdownloads/Institucional/Plan_El_Salvador_Educado.copressed.pdf.
- Dirección General de Estadística y Censos. (2016) *Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples*. Recuperado de

<http://www.digestyc.gob.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html?download=616%3Apublicacion-ehpm-2016>.

Education for Children and Youth Program (2016) *Elementos Fundamentales del Desarrollo Positivo Juvenil e Indicadores del Éxito Estudiantil, Manual del Facilitador*. Santa Tecla: S.N.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2014). *Informe de Situación de la Niñez y Adolescencia en El Salvador. Transformar inequidades en oportunidades para todas las niñas, niños y adolescentes*.

Instituto de Medicina Legal. (2018). *Estadística de homicidios 2016*. Recuperado de <http://www.transparencia.oi.gob.sv/Filemaster/InformacionGeneral/documentacion/c-40/8142/HOMICIDIOS%20A%C3%91O%202016.pdf>.

Mesa de Sociedad Civil contra el Desplazamiento Forzado por Violencia y Crimen Organizado de El Salvador. (2016). *Informe sobre situación de desplazamiento forzado por violencia generalizada en El Salvador*. Recuperado de <http://www.movilidadhumana.com/wp-content/uploads/2016/03/Informe-sobre-Situaci%C3%B3n-de-Desplazamiento-Forzadoen-El-Salvador.pdf>.

Ministerio de Educación. (2017). *Estadísticas Educativas*. Recuperado de <http://www.mined.gob.sv/index.php/estadisticas-educativas>.

Montes, K. (2018). *Deserción escolar en El Salvador*. San Salvador: USAID-MINED.

Neira, I. (2007) Capital Humano Y Desarrollo Económico. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*. 7 (2), pp. 53-80.

Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Principios rectores de los desplazamientos internos*. Recuperado de <http://cidbimena.desastres.hn/docum/crid/Marzo2004/pdf/spa/doc13558/doc13558contenido.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para docentes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>.

Patrinos, H. (27 de mayo de 2016) *Porqué la Educación es importante para el desarrollo económico*. Recuperado de <http://blogs.worldbank.org/voices/es/por-que-la-educacion-es-importante-para-el-desarrollo-economico>.

Rivas, V. (13 de enero de 2017). Los colegios advierten deserción en el inicio del año escolar. Recuperado de <http://www.elsalvador.com/noticias/nacional/311317/los-colegiosadvierten-desercion-en-el-inicio-del-anoescolar>.

Román, M (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 11 (2), pp. 33-59.

Unidad de Monitoreo y Evaluación. (2017). *Base de Datos Unidad M&E-ECYP*. Santa Tecla: S.N.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*.

EL USO DEL ANÁLISIS INSTITUCIONAL COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

THE INSTITUTIONAL ANALYSIS AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN THE EDUCATIONAL TRAINING AT THE UNIVERSITY

Susana Orozco Martínez*
Roxana Hormazábal Fajardo**
Emma Quiles-Fernández***

Resumen

Este artículo presenta un proceso de investigación desarrollado en una Casa de Acogida (CA) de niños en situación de riesgo social en una provincia de Argentina, que es utilizado como recurso pedagógico en la formación universitaria de los nuevos maestros y educadores en la Universidad de Barcelona. La intención de acercarlos a la indagación socioeducativa. El abordaje de lo institucional en el proceso de investigación que se les presenta se realizó desde la perspectiva teórica-metodológica del análisis institucional, pero, teniendo en cuenta la complejidad que encierra toda institución, el proceso fue interactivo, adaptable y creciente con las aportaciones de distintos autores que permitieron entrelazar una red de significados que contribuyeron a la comprensión de lo que el proceso investigativo iba originando, moviendo y desencadenando tanto en quienes investigaban como con los participantes de la investigación. El proyecto de investigación se desarrolló durante seis meses por un equipo de investigadoras, y su desarrollo y resultados contribuyeron positivamente en los saberes de los estudiantes quienes se aproximaron al ámbito educativo con el desarrollo del pensamiento crítico, reconociendo la alteridad que los rodea e intervenir en consecuencia. Aquí presentamos, principalmente, la perspectiva y metodología del análisis institucional en investigación y cómo ha sido llevada a la formación como recurso pedagógico.

*Susana Orozco Martínez. Doctora en Educación, Universidad de Barcelona. Académica Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona. susanaorozco@ub.edu.

**Roxana Hormazábal Fajardo. Doctora en Educación, Universidad de Barcelona. Académica Universidad Academia de Humanismo Cristiano. rhormazabal@academia.cl.

***Emma Quiles-Fernández. Doctora en Educación, Universidad de Alberta. Académica Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona. emma.quiles@ub.edu.

Fecha de Recepción: 29 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 29 de mayo de 2019

Palabras Claves: educación superior, formación docente, investigación pedagógica, análisis institucional.

Abstract

This article consists in presenting a research process developed in an Argentinian children's shelter house which is used as pedagogical resource in the educational training at the University of Barcelona. Through the example of this shelter house, where children live in situations of social risk, we invite them to attend and to develop critical thinking, recognizing the otherness that surrounds them. The institutional approach shared with the students through the research process is based on a theoretical and methodological perspective of an institutional analysis. However, as we acknowledge the complexity involved in each institution, the research process done was interactive, flexible, and consistent with the contributions of different authors. This openness allowed weaving us to constitute a web of meanings that contributed to the understandings of what the research process originated, moved, and triggered in the researchers' experiences and in the research participants. A team of researchers did this study for six months. Its development and results contributed positively to increase the educational knowledge and the attentiveness levels in the university students' researcher practices. They learned new ways to relate and approach to the educational landscape. The range of knowledge and skills learned, help them to clarify what can be found in the educational institutions. In this article, we mainly show the methodological perspective of the institutional analysis in the field of the educational research and how we brought it into the university classrooms as a pedagogical resource.

Keywords: higher education, teacher education, pedagogical research, institutional analysis.

1. INTRODUCCIÓN

En la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria o educación social se evidencia cuáles son los conocimientos que se deben impartir, los que se priorizan, en términos generales, tanto en los planes docentes como en el desarrollo de las distintas asignaturas. En cambio, la incorporación y/o puesta en marcha de procesos investigativos, de indagaciones educativas por parte de los estudiantes, tienen un tiempo y un espacio bastante limitado dentro de las acciones docentes. Esto implica que las habilidades investigativas de los futuros docentes se ven mermadas y genera limitaciones en la comprensión de las realidades y contextos educativos en los que se desarrollan, por tanto, cómo explorar los significados y sentidos que componen sus prácticas pedagógicas. Esta visión acumulativa de y en la formación hace descartar una parte sustancial de la identidad profesional, aquella que tiene que ver con la necesidad de la indagación y de búsqueda de sentidos de las realidades a las que deberán insertarse como

futuros educadores, y que muchos de ellos la están viviendo paralelamente a su formación.

De este modo, introducir procesos de investigación en la formación inicial no solo se hace necesario, sino que se transforma en una posibilidad formativa significativa que brinda estrategias metodológicas para que los estudiantes puedan acercarse a la realidad de distintos contextos y situaciones desde otra perspectiva, además de proporcionarles herramientas para fortalecerlos como sujetos activos de la indagación. Este planeamiento investigativo dentro de la formación comporta poner en marcha procesos de pensamiento, análisis y reflexión acerca de lo que pasa en las distintas instituciones educativas y/o sociales a las que puedan acceder y lo que les acontece como sujetos que desarrollan investigación. La reflexión está presente, es imprescindible y como señala Van Manen (1998) “fundamental en la teoría educativa y en cierto sentido es sólo sinónimo de ‘pensar’” (p. 111). La cuestión es ampliar la mirada, volver a mirar donde quizás se dejó de hacerlo, interrogarnos, preguntar y preguntarnos qué está pasando y por aquello que les está pasando a quienes habitan en la institución, las acciones, acontecimientos, las personas, con el objetivo de que las preguntas nos lleven a repensar qué de lo educativo se despliega en y entre quienes viven esa institución.

La investigación educativa siempre nos mueve hacia una búsqueda de sentidos y significados que, como manifiestan Contreras y Pérez de Lara (2010), “nos dice, adónde nos conduce, qué razón de ser tiene” (p. 40) y qué puedo aprender de esta realidad cuando lo observamos y vivimos desde lo pedagógico. Cuestiones que requieren para su comprensión de una percepción multidimensional y multidisciplinar, es decir, recurrir a una práctica activa de acción e intervención que nos posibilite descubrir para comprender las estructuras esenciales de lo que se vive y experimenta en la institución (Garay, 1997; Van Manen, 2003). Este tipo de abordaje institucional, lo que pretende es ofrecer a distintos colectivos la posibilidad de, como menciona Fernández (1998) “volver a pensar su realidad” (p. 138), a tomar conciencia de lo vivido para comprender no

solo aquello que les está pasando, sino el modo y el por qué. Para ello, quienes participan en el proceso deberán ponerse en juego y someter sus vivencias, percepciones y sensaciones al análisis (Fernández, 1998a), a la reflexión de sus experiencias (Orozco Martínez, 2016). Hacer esto resulta importante, en la medida en que la tarea que se desarrolla en las instituciones y, quizás más en las de carácter socio educativo, tienen como señalan (Contreras y Orozco Martínez, 2016) mucho “de borrosa, de resbaladiza, de imprevisible, de sutil, de delicada” (p. 11). Para ello, quien investiga debe ubicarse desde una “disposición” y “posicionamiento” que le permita comprender las condiciones de los sujetos que transitan y viven la institución y lo que generan en la misma. En este sentido, más que la búsqueda de un método, de unas estrategias y de la idea de ser meros “reproductores” de unas técnicas y herramientas, lo que se pretende es introducir a los estudiantes en procesos investigativos, donde a pesar de que el tránsito sea vacilante e incierto, sean capaces de reconocer las huellas (únicas y singulares) de los sujetos, objetos e instituciones con quienes comparten el camino de indagación.

2. APROXIMACIONES TEÓRICAS

Introducir al alumnado en procesos de investigación requiere de una preparación y un cuidado que, desde la universidad hay que prever, aportando una serie de conocimientos teóricos para que sientan que se acercan al campo de lo institucional con recursos idóneos. Precisamente, en la metodología del análisis institucional, hemos encontrado un modo efectivo de aproximarlos para que desarrollen sus propias contribuciones a y en la indagación socioeducativa.

2.1. EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL

Cuando nos introducimos en la cuestión del análisis institucional advertimos que existen una serie de modelos que, paradójicamente no solo difieren en sus nombres sino también en los propósitos que desean lograr y la metodología que pretenden implementar (Mejía y Campuzano, 1995). En este caso, la perspectiva del análisis institucional que se plantea en el presente trabajo

es de origen francés, tomando como referente a Lourau (2006), quien desde la sociología establece una exploración teórico-práctica de las instituciones de manera global que incorpora tanto la estructura organizacional como los actores que la componen, agregando la presencia de los “analistas” (investigadores) como un factor que incide en la percepción y construcción de significados del grupo-objeto, es decir, es un estudio que hace dialogar el análisis, propiamente tal con la intervención de los investigadores.

El análisis institucional, desde el punto de vista histórico, según Escolar (2010), “se presentó a sí mismo como una corriente de intervención” (p. 237) más que como una corriente interpretativa. De allí es que, diversos teóricos del estudio de las Instituciones (Bleger, 1960, 1971; Ulloa, 1969, 1977, 1991, citados por Escolar, 2010), sugieren trabajar en las organizaciones a través de dinámicas grupales o el método clínico como técnicas de intervención en las Instituciones.

Independientemente de la técnica utilizada para el abordaje institucional, Escolar (2010) sostiene que el:

“análisis institucional define a la institución como todo lugar de producción y reproducción de las relaciones sociales de producción. Es decir que, por un lado, se opone a la interpretación durkheimniana de la institución como “cosa” y, por otra, al marxismo reproduccionista” (Escolar, 2010, p. 239).

No podemos reducir el análisis institucional a un método o conjunto de técnicas. Las mismas contribuyen al abordaje de lo funcional, al movimiento que se da entre lo instituyente y lo instituido que producen la institucionalización de prácticas (Escobar, 2010). El análisis institucional como investigación intervendrá así, en la organización para detectar aquellas contradicciones internas que pudieran existir, fijándose en los procesos que operan en la misma y en los implícitos que pudieran no aparecer con claridad. Con ello se pretende analizar el sentido y significado que se le otorga a los sujetos y objetos de la institución (Lapassade, 1977).

Toda institución, ya sea política, económica, educativa, religiosa, familiar, etc., es producto de la sociedad instituyente y del momento histórico en el que

surgió. Crece así en el seno de su organización caracterizada por unos modelos, unas funciones, unos medios y unos objetivos que definen su existencia específica, puntual, inmediata (Lapassade, 1977).

2.2. LA INSTITUCIÓN

Cuando se alude a Institución, las perspectivas de definición y análisis son diversas, por lo que es necesario precisar lo que entendemos conceptualmente. De allí es que dilucidar qué concebiremos como Institución, nos permitirá saber desde dónde hablaremos. Desde un punto de vista amplio y general, se interpreta a “las Instituciones como formaciones sociales, culturales, psíquicas” (Garay, 1997, p. 2), o sea que toda institución es fruto de una invención social, constituida, conformada y creada por personas concretas, y no fruto de una intervención natural. Esta afirmación, aunque pueda resultar evidente y obvia, no es tal. Las instituciones en sí mismas, encierran una paradoja. Los sujetos que la conforman, en muchas ocasiones tienen la percepción y representación de que la institución existe fuera de ellos, que es ajena a ellos, por lo que, reinterpretan lo que pasa como si fueron “otros”, “otras” o “lo otro” los que la componen, dirigen y ordenan. El distanciamiento inconsciente que se produce en algunos de los integrantes de la institución provoca la sensación de que no son ellos los que la hacen, sino que son moldeados por ella. No obstante, esta percepción y vivencia, claro está que, como dice Escolar (2010) “cada individuo con su historia personal se inserta en diversas instituciones que lo definen y él mismo determina” (p. 248).

Si profundizamos aún más en el concepto, hablar de Instituciones nos remite también, a:

“configuraciones de ideas, valores, significaciones instituidas que, con diferentes grados de formalización, se expresan en leyes, normas, pautas, códigos. Pueden estar escritas o no necesariamente. Pueden conservarse y transmitirse oralmente sin figurar en ningún documento. Este sistema de leyes, normas, pautas serían objetivaciones de aquellas ideas (ideales), valores y significaciones” (Garay, 2000, p. 11).

Las normas, leyes y valores que rigen una Institución (familia, escuela, pareja, etc.) tienen una significación y penetración tal que inciden en la regulación de la vida de los sujetos. Su poder ordenador puede generar que aquella persona que no sigue los dictámenes de lo instituido -transgrediendo una norma o no aceptándola-, sea sancionada, apartada o expulsada del grupo (institución) (Fernández, 1998b). Comprender y descubrir el significado que esta configuración de ideas y valores tienen en la vida de los individuos, es un principio importante cuando nos aproximamos a la institución, ya que posibilita advertir las opiniones, concepciones o contradicciones que encierra la imagen que sobre la misma tienen los distintos actores que la conforman.

3. ENCUADRE METODOLÓGICO

Para facilitar a los estudiantes la comprensión teórica de lo que significa desplegar la metodología de análisis institucional en la indagación socioeducativa, vamos mostrando lo que el equipo de cuatro investigadoras¹ fue desplegando y desarrollando en cada etapa de la indagación, las cuales planteamos a continuación.

3.1. AUTORIZARNOS A ENTRAR

Introducirse en una institución para investigar tiene como propósito “revelar, desvelar, suscitar la cuestión pedagógica que hay” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 39) en la misma. Van Manen señala:

“¿Por qué es necesario adoptar una determinada aproximación a la investigación y no otra? La elección deberá sustentarse en algo más sólido que un simple deseo, preferencia, gusto o moda. En realidad, el método que seleccionemos deberá mantener una cierta armonía con el interés más

¹Proyecto desarrollado por un grupo de investigadoras, entre ellas la Dra. Susana Orozco Martínez, durante el 2017 en la ciudad de Tucumán, Argentina, dentro del Programa de Postgrado en Análisis Institucional.

profundo que convierte a cada padre o profesor en educador por encima de todo” (Van Manen, 2003, p. 20).

Poder acceder a una institución exhorta a los investigadores al análisis de una serie de cuestiones previas, de pensar y repensar para qué, por qué entrar. Esto requiere de un cuidado y deseo de compartir este tiempo y espacio (real y simbólico) con quienes la habitan; necesita de una negociación, de un entendimiento mutuo.

Promover el proceso de acercamiento a una Institución desde el análisis institucional, generó en el grupo de investigadoras muchas expectativas, pero también una serie de interrogantes, una necesidad de reflexionar sobre lo que estaba sucediendo. Van Manen (1998) señala que “la reflexión en el terreno educativo conlleva una connotación de deliberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación” (p. 111), por lo que nos vimos abocadas a reconstruir poco a poco un marco conceptual a partir de la clarificación de una serie de conceptos (análisis institucional, instituciones, intervención, organizadores, etc.) que -dado que no existe un consenso entre los distintos autores sobre lo que implica cada uno-, requirió de una discusión grupal que nos ayudara a definir nuestro posicionamiento al respecto. En ese proceso, pudimos corroborar que ya habíamos iniciado un trayecto de cimentación personal y grupal de y sobre lo institucional. Nos habíamos constituido, además en sujetos-objeto de análisis de nuestras propias representaciones, acciones, sensaciones, imágenes, vinculadas a experiencias previas con ciertas instituciones educativas-sociales y que nos habían dejado huellas, algunas muy fuertes, otras más diluidas, pero todas factibles de ser nombradas. Advertir ello, supuso para el equipo un gran avance en el camino de la construcción de los sentidos y significados que daríamos al proceso de investigación.

3.2. SELECCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

El siguiente paso fue seleccionar una institución de nuestro entorno a la que deseáramos entrar y en la que nuestro papel tuviera cabida. Entre las distintas instituciones a nuestro alcance (un club de rugby, una residencia geriátrica, una Fundación a cargo de niños de la calle y un polideportivo) optamos por la Fundación. Esta decisión se tomó, principalmente, por la accesibilidad que tuvimos. En cualquier caso, nuestro posicionamiento se dio desde el lugar de reconocimiento mutuo de diálogo con los otros y lo otro que enfatizó así la subjetivación más que la cosificación del proceso. Negociado nuestro ingreso con la institución, la discusión del equipo giró alrededor de los supuestos que considerábamos que guiaba la tarea que se realizaba en la Fundación: caridad, beneficencia y asistencialismo. Era una valoración inicial, que nos servía para comenzar el proceso, pero que sabíamos que debía ir siendo analizada a medida que desarrollábamos nuestra indagación. A partir de allí, diseñamos un guion de preguntas generales acerca de su vínculo y percepción del funcionamiento que haríamos a distintos actores de la Fundación (directora, voluntarias, empleadas del hogar, cuidadores²) con el objetivo de iniciar una conversación abierta a la consulta para abordar la aproximación a la experiencia de los miembros de la institución desde distintos focos, dimensiones y perspectivas, puesto que, como señalan Contreras y Pérez de Lara:

“nos permiten acercarnos a las situaciones vividas por las personas y a sus circunstancias y contextos, [...] entender sus puntos de vista, sus intereses, aspiraciones, deseos, razones, sentimientos, todos aquellos que permiten entrar en contacto con las vidas de las personas, con sus trayectorias, con el sentido que dan a lo vivido, a sus aprendizajes y saberes de la experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 78).

²Resulta importante hay que destacar que, desde la dirección de la Fundación hubo desde el primer momento una autorización explícita a poder hablar con los niños. No obstante, a la hora de intentar dialogar con los mismos, reiteradamente y por diversos motivos (no se los podía molestar, tenían muchas tareas escolares para hacer, no tienen qué decir, etc.) nos impedían el acercamiento a los mismos. Por ese motivo, las voces de los niños (a modo de entrevista formal) no aparecen en el relato. No obstante, algunos de ellos, cuando nos veían se acercaban y realizaban comentarios vinculados a sus vidas en la Casa de Acogida.

Para ello, era importante tener en cuenta lo que señalan Contreras y Pérez de Lara (2010) en cuanto a que no confundiéramos “los procedimientos de investigación [...] con lo que orienta nuestra investigación” (p. 78), en la medida en que no pretendíamos conseguir datos para interpretar, sino intentar captar los sentidos y significados que los integrantes de la institución les daban a sus acciones, a sus experiencias. Eso requirió abrirnos a ser tocadas por la conversación y la relación con los otros, no solo preguntarnos por el sentido de lo que acontece sino por lo que el diálogo con esa realidad nos interpelaba y nos conducía en la indagación.

4. PROCESO INVESTIGATIVO

4.1. INGRESAR A LA CASA DE ACOGIDA (CA)

El ingreso a toda institución exige condiciones y planteamientos previos. “Mirar” una institución y lo que acontece no es ver en abstracto; implica observar a los sujetos desplegando sus prácticas con un sentido y una significación a la que hay que respetar, aceptando lo que quieran decir o no de su experiencia. La ética debe guiar toda investigación.

El sujeto que “abre las puertas” se constituye en un componente importante para analizar. En este acercamiento inicial, encuadrar el trabajo resulta esencial, ya que permitirá que todos los sujetos de la institución y no solo los directivos, tengan claro el qué, por qué, para qué y cómo se llevará a cabo el proceso de ingreso y permanencia durante la indagación. De igual manera, resulta imprescindible dilucidar las características del proceso, explicitando los propósitos de la investigación; el tiempo que se permanecerá; las devoluciones que se irán realizando y los resguardos éticos con los participantes (anonimato) y la información. Establecer este “contrato” con todos los integrantes de la institución, facilitará la tarea de observación, diálogo, revisión y obtención de información. Proceder de esta manera, contribuye a que la representación personal y social que se tenga hacia la investigación pueda ser redefinida y

reconstruida desde el lugar de la ayuda, intervención y asistencia institucional, y no como una intromisión o injerencia.

A simple vista, nuestro ingreso y permanencia en la CA era asequible, pero no habíamos previsto hasta qué punto el proceso de investigación es un proceso intersubjetivo: nuestra implicación requería de un tiempo de reflexión que, además, demandaba repensar continuamente lo que iba aconteciendo ya que investigar con otros sujetos es siempre un proceso vivo.

Esta necesidad de detener nuevamente nuestra mirada en la institución venía motivada por un acontecimiento puntual como fue el deslumbramiento y la identificación emocional con el relato de la directora, que generaba una adhesión positiva hacia todo lo que la institución estaba haciendo por los niños. Al socializar esta visión entre las investigadoras, surgió la necesidad de un reposicionamiento y un espacio de análisis en el que se pudieran contrastar los dos momentos por los que ya se había pasado: primero de desconfianza hacia la institución y ahora desde la admiración por la labor que hacía.

Detenernos, reflexionar, observar y volver a mirarnos, hizo que planteáramos un giro en el abordaje y conocimiento de la institución, concibiéndolo como algo cíclico, en etapas, descubriendo lo formal y manifiesto, las significaciones que los aconteceres, sucesos, acciones, personas, palabras, etc., tenían para esa institución.

En este reposicionamiento, los “no dichos” institucionales, los silencios, las ausencias, los espacios en blancos, lo que no se hablaba, se constituyeron en material importante de análisis. Tejiendo la trama de lo que iba surgiendo, podríamos reconstruir lo que acaecía en esta institución.

Los primeros pasos para pensar una institución es mirarla y reconocer lo que nos dicen los objetos, distinguiendo en ellos los trazos, signos e indicios que nos den pistas acerca de lo que pasa en la institución; y los sujetos desplegando modos de hacer, rutinas, sus decires, silencios, ideas. Resulta necesario descubrir lo particular y distintivo que tiene esta institución y no otra. Para ello, una buena vía es acercarnos a través de preguntas que guíen nuestro accionar, como las

siguientes: ¿Qué está pasando en la Institución?: nos acercará hacia el registro de los sucesos. ¿Por qué está pasando lo que está pasando?: nos aproximará al registro de los procesos (Garay, 1997).

Lidia Fernández (1998a), por su parte, incorpora como elementos para tener en cuenta:

Tabla 1 – Aspectos a contemplar para reconstruir el sentido de una institución

a) La utilización de dos enfoques:	
Situacional	Lo que sucede con cada aspecto “aquí y ahora”
Histórico	Lo que ha sucedido en el transcurso del Tiempo
b) El análisis de los aspectos en dos dimensiones:	
Material	Lo que es parte de la realidad sensible y posible de percibir de forma directa
Simbólica	Lo que tiene que ver con los significados, los valores, las pautas y las normas que se expresan indirectamente en objetos y comportamientos
c) En el análisis de lo simbólico dos niveles:	
Manifiesto	Lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa
Latente	Lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación

Fuente: Fernández (1998a, p. 78).

4.2. LOS ANALIZADORES

El concepto de analizador procede de las ciencias experimentales (Lapassade, 1977), y alude a dispositivos artificiales (microscopio) o natural (ojo, cerebro) que permiten que surja un material no controlado, pero que como manifiesta” Fernández (1998b) “expresa el estilo y la idiosincrasia del que lo produce” (p. 44). Puede también funcionar como un elemento que active, avive y hasta precipite alguna crisis, problema, desorden, tal como señala Escolar (2010) “al trastocar las estructuras de lo aparentemente estable e inmutable” (p. 247), poniendo en evidencia ciertos conflictos, contrariedades que se dan al interior de la institución y que estaban naturalizadas y/o no eran evidentes para los sujetos de la organización. En este caso, los analizadores escogidos para su desarrollo fueron la CA, la historia, el espacio, tiempo y temporalidad, lo organizacional y el contexto.

4.2.1. LA CASA DE ACOGIDA (CA)

Describir una Institución posibilita reconocer frente a qué tipo de institución estamos; si la misma forma parte de un sistema mayor, si depende de normativas y decisiones que se toman en otro lugar, a nivel Estado Nacional, Provincial, Municipal, Distrito, permitirá contextualizar las distintas acciones y acontecimientos que irán apareciendo.

La Fundación, entidad privada sin ánimo de lucro, mantiene y materializa su acción socioeducativa a través de una Casa de acogida conducida por un Consejo de Administración de 7 miembros y la colaboración de un grupo de voluntarias. Atiende un total de 18 chicos entre 11 y 18 años del sexo masculino, que solían vivir en la calle, aunque algunos, continuaban teniendo vínculos familiares, no exentos de conflictos, al punto que ciertas familias propiciaban el ingreso de sus hijos en la institución.

La CA está gestionada por una directora, autora del proyecto y quien toma las decisiones. Este proyecto, para la directora es de tipo personal, con tintes familiares, donde ayudar a estos niños es su objetivo. Hellinger (2012) señala que “ayudar es un arte [...] que requiere una destreza que se puede aprender y ejercitar. También requiere empatía con la persona que viene en busca de ayuda” (p. 13). Cuando la directora se refiere a los niños, en su discurso prima el afecto, la necesidad de cobijarlos, pero reconoce además que la ayuda es mutua, ellos la compensan.

La CA no depende administrativa ni económicamente de ningún organismo nacional, provincial ni municipal para desarrollar su labor. Tienen libertad en cuanto a la selección de personal, organización de tareas y modo de operar. Las decisiones de lo que se hará, cómo y por qué son tomadas por el Consejo de Administración, ante las recomendaciones de la directora. No obstante, el funcionamiento de la Casa se ajusta a la normativa vigente en la Provincia con respecto a la atención de menores.

4.2.2. LA HISTORIA INSTITUCIONAL

Cuando nos aproximamos a conocer una institución, tenemos que comprender cuál es su historicidad, cómo ha sido su trayectoria. Sin embargo, lo habitual se remite a una reconstrucción a partir de fuentes documentales que han sido registradas con una intención administrativa -origen, fundación, crecimiento, crisis, reformas (Garay, 2000), por lo que las vivencias de los sujetos, sus formas de sentir, participar y pensar la institución quedan invisibilizadas. ¿Qué pasa con el hacer diario?, ¿con la práctica educativa?

En esta recuperación de la historia, con lo que en realidad nos hallamos es con una “historización” (Garay, 2000), o sea historia representada, reconocida y relatada desde la subjetividad de los sujetos, quienes realizan una selección y dan un significado singular y personal de los sucesos. Por ello, al ingresar a una institución y analizar los Documentos, Actas, Proyectos y escuchar lo que se relata, se podrá dilucidar parte de la historia que, junto con la historización, nos acercará al acontecer institucional.

En las actas analizadas se señala que la Fundación abrió sus puertas el 14 de diciembre de 1992 para dar esperanza y hogar a niños entre los 7 y 14 años, que carecen de ello. En sus inicios, la Casa era mixta, pero, por problemas de recursos y personal dejaron de atender niñas. Las razones que la institución esgrime para justificar su decisión es que, son los niños del sexo masculino los que en su mayoría están en la calle y los que rompen con mayor facilidad vínculos con sus familias.

Todos los responsables de la CA reconocen que ninguno tenía claridad ni experiencia acerca de cómo tratar la complejidad de la problemática del chico de la calle, donde la drogadicción e irrupción de algunos que entraban y se llevaban a los que tenían una cierta permanencia y estabilidad en la Casa aparecían como factores de desestabilización. Ello hizo que el proyecto de la Casa se centrara en un pequeño grupo de chicos, al que no ingresan nuevos miembros y donde no se tiene previsto los modos de egresos.

4.2.3. EL ESPACIO INSTITUCIONAL

Es la dimensión de análisis más palpable. El espacio nos posibilita descubrir huellas, pero también sentidos. Registrar su configuración, la distribución de las habitaciones, sus usos o “desusos”, la relación que existe entre espacio-tareas-sujetos, cómo son vivenciados y representados, el mobiliario, la ornamentación, amplitud, antigüedad, divisiones, actividades-espacios, espacios vedados, secretos, etc. Todo esto nos “informa”, nos brinda datos importantes de ser analizados.

El edificio que alberga a la CA es de construcción antigua, aproximadamente 80 años. Las habitaciones rodean un vestíbulo que desemboca en un patio de tierra. Alrededor del patio se encuentran la cocina y los baños. Hay una sola puerta de entrada a la Casa, de madera, pesada, que permanece entreabierta durante el día y cerrada sin llave de noche. Los altos techos, la pintura oscura, puertas y ventanas con cierto deterioro y algunos vidrios rotos, la falta de adornos, excepto en los dormitorios de los chicos, hablan de vetustez, transitoriedad y falta de calidez. Las paredes medianeras muy altas y el patio de tierra son utilizados para jugar a la pelota, aunque no hay arcos ni demarcaciones. Los baños carecen de puertas de entrada y unas cortinas de plástico separan la zona de duchas, porque, según la institución las puertas se rompen constantemente a pesar de ser arregladas.

El salón tiene cinco mesas grandes, sillas para todos los chicos y un juego de sillones. Ahí, los niños se sientan a ver la televisión. El mobiliario de la Casa es de segunda mano (fruto de donaciones) y con cierto grado de deterioro. Solo las literas y los muebles de la oficina de la Casa son nuevos.

4.2.4. EL TIEMPO Y LA TEMPORALIDAD

El tiempo nos remite a lo cronológico, divisible, ordenable y ordenador de acciones. En el análisis de una institución, interesan, por ejemplo, los horarios de

las diferentes tareas, su extensión, duración, inexistencia, yuxtaposición. La temporalidad habla de la dimensión subjetiva del tiempo. Advertir cómo los sujetos se posicionan y vivencian el presente en relación con el pasado y futuro institucional, si piensan en el presente para proyectarse en el futuro, si el futuro es solo la reproducción del presente, o no hay expectativas, etc. ¿Cuáles son los proyectos actuales y futuros? ¿Existen dichos proyectos?

El tiempo en la Casa se organiza alrededor de los horarios escolares de los niños en dos turnos diferenciados. Se levantan a las 6.30 los que concurren por la mañana, el resto lo hace a las 8. Tienen cuatro comidas durante el día y de lunes a viernes las ocupaciones de los chicos se distribuyen entre asistir a la escuela, realizar tareas escolares, ordenar su dormitorio y ropa, ver televisión, organizar salidas solos o en grupo a la plaza o centro de la ciudad, donde lo hacen por recreación o para ganar algunos ingresos (abriendo puertas o limpiando cristales de los coches). Algunos chicos hacen pintura con una voluntaria y otros practican deportes o actividades de carácter recreativo. Los sábados las actividades de los niños son diversas. Algunos estudian catecismo por la mañana. Por la tarde, las voluntarias organizan dinámicas y actividades recreativas para aquellos niños que deseen participar, mientras que otros permanecen en la CA realizando tareas a libre elección o descansando; otros, salen por su cuenta por el centro de la ciudad y varios, durante el fin de semana visitan a sus familias, retornando el lunes a la institución.

El funcionamiento actual como sistema cerrado a la incorporación de nuevos miembros no se corresponde con las acciones e intenciones iniciales, momento donde las puertas de la casa permanecían abiertas por decisión de los fundadores y por pedido de los mismos chicos, que venían solos o traídos por un operador de la calle. La CA pasó de albergue nocturno transitorio a hogar diurno permanente. De los primeros chicos que llegaron solo queda uno. El modo en que salen y dejan la institución no está establecido, siendo los niños quienes realicen, según su proceso, esa ruptura o esa salida de la CA. Normalmente esto ocurre

cuando finalizan sus estudios y obtienen un título o una capacitación que les permite trabajar y vivir de manera independiente.

En la actualidad, la permanencia en la CA está basada según expresiones de los miembros de la CA, en la “aceptación de las normas de convivencia, enseñanzas religiosas y de escolaridad”. Los jóvenes que están a punto de cumplir los 18 años ¿estarán preparados para salir de la casa y hacer sus vidas?, o quizás lo que estos chicos necesitan como señala Van Manen (2004) es darse cuenta “de que la propia madurez nunca es un proyecto concluido” (p. 19).

4.2.5. EL ASPECTO ORGANIZACIONAL

Hace referencia a la autoridad y a la división del trabajo en una institución y no aparece necesariamente plasmado en un organigrama. Pueden existir acuerdos implícitos acerca de quién desempeña determinadas funciones o tareas y que no concuerden con lo establecido formalmente. Esta dimensión responde a las siguientes preguntas: ¿cómo está dividida la tarea institucional en su conjunto?, ¿quiénes se ocupan de qué?

En la CA trabajan, además de la directora, cuatro cuidadores, una empleada administrativa, dos empleadas del hogar y un número variable de voluntarias (10 a 15). Solo los cuidadores, las empleadas del hogar y la administrativa son rentados/das, el resto lo hacen sin pago alguno.

La Casa funciona con características de institución familiar, por tanto, los roles que se ejercen responden a este esquema. Las relaciones están basadas en el afecto y existe un desdibujamiento de la tarea institucional. “Somos una familia” es una frase reiterada en el discurso de todos en la CA. La directora, es quien ejerce “el rol de madre” de los chicos, se reconoce y es reconocida por todos como tal. Ella, es madre biológica de familia numerosa y cristiana, difiere en algunos aspectos de la imagen de familia que estos niños han ido elaborando en su existencia. Soslayadamente, habla de la familia de los niños, a quienes considera las generadoras y responsables de los conflictos de conducta, drogas y robo que tienen ellos. No obstante, “despojar” o ignorar los orígenes de estos niños, es

privarlos y privar a la familia de la posibilidad de retribuir la situación de marginalidad y discriminación que toda la familia vive de una manera sistémica, global.

Los cuidadores, tres estudiantes de medicina y un médico, definen su tarea como la de un padre que acompaña, conversa, persuade y escucha. Van Manen (1998) apunta que “Interesarse por algo es [...] mantener una relación afectiva [...] Estar interesado es estar intensamente entregado a algo o a alguien” (p. 201). Señalan, además su tarea como ardua y que no sabían, al principio, cómo relacionarse con los chicos para ayudarlos en sus problemas. Sin embargo, con el tiempo, la experiencia les ha guiado para crear un acompañamiento basado en “una comprensión no sentenciosa [...] de escuchar que es receptiva, abierta, auténtica y facilitadora” (Van Manen, 1998, p. 100) que ha favorecido el cambio. Las rutinas les han dado estabilidad a los chicos y ellos les reconocen autoridad. Las dos empleadas del hogar concentran sus tareas en la limpieza de la Casa. La relación afectuosa de las mujeres con los chicos es mutua; comparten el estrato social, económico y cultural por lo que, trabajar en la CA, las ubica en un lugar y estatus social y económico que valoran positivamente. Reconocen estos chicos como unos privilegiados, que la oportunidad de vivir en la CA les permite tener y hacer cosas, proyectarse un futuro que, otros niños de su entorno próximo no tendrán nunca. Hellinger (2012) expresa que “a muchos ayudadores puede parecerles duro el destino de otro y desean modificarlo” (p. 15), y es esto lo que sienten estas mujeres.

La empleada administrativa es la que mantiene una vinculación directa con las familias de origen de los chicos a quienes se refiere con menos dureza que el resto de los miembros de la CA. No las juzga ni exterioriza sentencia moralista alguna, quizás porque comprende, como aclara Hellinger (2012) que “muchas circunstancias externas nos vienen dadas y no son modificables” (p. 14).

Las voluntarias, señoras mayoritariamente jubiladas, de clase alta, asisten a la CA en horarios discontinuos, realizan actividades como pintura, taller literario, catequesis, etc. Expresan que su labor es importante para los niños y sienten, que

la ayuda es valiosa. Se refieren a los chicos con mucho afecto; no así a sus familias, a quienes atribuyen abandono.

4.2.6. EL CONTEXTO

Hay un contexto “local”, del establecimiento, o sea, el barrio, zona donde se encuentra ubicada la Institución. Este contexto contribuye de diferentes formas en la dinámica de una institución: manifestar disconformidad o animadversión; indiferencia o respeto; proveer de personas que trabajen en ella, entre otros.

La CA es una propiedad alquilada cuya renta es amortizada desde sus inicios por la Municipalidad de la localidad. Está ubicada en pleno centro de la ciudad donde la circulación y movimiento peatonal y vehicular es intenso por la cantidad de servicios y comercio. La imagen que los vecinos tienen de los chicos y la institución es positiva, aunque la relación no va más allá de un saludo. Circula entre la comunidad de vecinos la representación de que los chicos de la CA son “chicos pobres” que llegaban drogados y que en la Casa se encuentran muy bien y tienen acceso a las necesidades básicas.

Existe un contexto menos localizable, el social, que alude a la pertenencia social de los sujetos, y al momento social en el que se inscriben las prácticas de la Institución. La constante expresión “aquí se quedan los que tienen agallas” remarca una opción de vida basada en el valor de ser distintos, “los elegidos de entre los nuestros”, los que pueden sobrellevar una vida diferente de la que tenían con sus familias de origen y en la calle. Son estos principios cristianos, los que configuran las normas de acción de la CA y los que, unidos a concepciones sobre la pobreza, la familia, los intereses de clase, los tabúes morales, el bien y el mal constituyen el cuerpo de valores ideológicos alrededor de los cuales se articula el proyecto institucional que se concretiza en un funcionamiento de tipo familiar, cerrado y sustituto de la familia de origen. Al ser reconocida la misma como la causante y responsable de los problemas y conflictos de sus hijos, se pierde la posibilidad de un trabajo conjunto de ayuda y acompañamiento en red, donde se incluya a los niños y sus familias en, lo que afirma Hellinger (2012) un

“procedimiento sistémico de liberación y como fuente de fuerza” (p. 19). Ello contribuiría, posiblemente en la solución de algunos de los problemas de marginalidad que tanto unos como otros padecen. Así, los chicos de la CA son sujetos que viven quizás, una situación de alienación entre dos familias, la de origen y la sustituta. La familia institucional por características que tienen que ver con el modelo de funcionamiento, niega y desvaloriza el pasado, presente y futuro (si no está la institución con ellos) de los chicos y esto perjudica y pone en conflicto la estructuración de su identidad.

4.2.7. EL ASPECTO JURÍDICO NORMATIVO

Toda Institución se inscribe a un sistema de normas formales y explícitas, presentes en reglamentos, estatutos, leyes, etc., originado en ella o en un sistema mayor en el cual está inscrita. Sin embargo, no porque algo esté reglamentado ordena la vida de la institución. Lo importante es ver cómo interactúa lo normalizado con otros aspectos institucionales, cómo se ejecutan las normas, cómo se elaboró cierta normativa, quienes participaron en esa construcción.

En el caso de la CA, lo jurídico normativo no rige la vida interna institucional. Hay muy poco reglamentado desde la misma CA, y lo que está, como por ejemplo la edad comprendida para la entrada y permanencia de los chicos, no se cumple. Todo lo relativo a la normativa Provincial y que incumbe a la Ley del menor es implementado y puesto en marcha en la institución.

5. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

La dificultad de un proceso de investigación como este se da en la singularidad institucional, así como en la de quien forma parte de ella. Dichos agentes crean un ambiente y estilo de funcionamiento determinados través del que se van señalando vías de acceso y obstáculos al conocimiento y a la comprensión de qué, cómo y por qué suceden las cosas en esa institución en particular.

Durante el proceso de indagación debemos ser prudentes ante los obstáculos que pueden ir apareciendo. A veces, los mismos miembros de la institución ponen en marcha una serie de mecanismos conscientes o inconscientes de enmascaramiento, ocultación y hasta de resistencia para brindar y ofrecer información. Por ello, es recomendable que prestemos atención a la implicación personal que como investigadores tenemos en el conocimiento de lo institucional, que exigirá un proceso minucioso de desciframiento de significados (Fernández, 1998b), y una actitud rigurosa de análisis reflexivo: percepción, formulación de hipótesis, búsqueda de datos, interpretación, control, ajuste de las hipótesis y así sucesivamente (Fernández, 1998b).

Las dimensiones analizadas a lo largo del proceso constituyen algunos ejemplos de posibles trayectos que se pueden tomar, pero no se agotan en la indagación en sí. Es decir, que siempre podemos regresar a ellos para continuar investigando y comprendiendo mejor la realidad educativa e institucional que se da en la entidad que queremos analizar.

Introducir procesos de indagación dentro de la formación del profesorado posee el valor pedagógico de colocar a los estudiantes en una dimensión de indagación, análisis e interpelación de una realidad -con la que deberán interactuar- y ponerse en juego desde unas vivencias y percepciones, donde, como señala Orozco Martínez (2016) “cada uno actuará como sujeto activo y consciente de las transformaciones que se operan en ellos” (p. 43), formando parte de la investigación. Así, resulta necesario que en todo este proceso exista un acompañamiento que favorezca una comprensión y visualización del proceso investigativo, porque que en más de una ocasión la indagación se les presentará como resbaladiza, borrosa e imprevisible (Contreras y Orozco Martínez, 2016). Investigar y analizar una institución no es una tarea neutra, sino que requiere de presencia y compromiso ético de quien investiga, a favor de una construcción de saberes y relaciones que posibilite acercarse a la dinámica de la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Contreras, J. y Orozco Martínez, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras (Comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*, (pp. 11-31) Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez De Lara (Comp.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Escolar, C. (2010). Institución, implicación, intervención. Revisando y revisitando las categorías del Análisis Institucional. *Acciones e investigaciones Sociales*, 28, pp. 235-250
- Fernández, L. (1998a). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998b). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Garay, L. (1997). *Conocer las instituciones. Algunas ideas para el diagnóstico*. Córdoba: Ferreyra.
- Garay, L. (2000). *Cuadernos de Postgrado: "Algunos conceptos para analizar instituciones educativas"*. Córdoba: Ferreyra.
- Hellinger, B. (2012). *Los órdenes de la ayuda*. Buenos Aires: Alma Lepik.
- Lapassade, G. (1977). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.
- Lourau, R. (2006) *Análisis institucional*. Biblioteca virtual universal. Recuperado de <http://biblioteca.org.ar/libros/131824.pdf>.
- Mejía, L. y Campuzano, M. (1995) Diferentes modelos en el análisis institucional. Revisión y evaluación crítica. *Revista Subjetividad y Cultura* 4, pp. 1-13.
- Orozco Martínez, S. (2016). Una mirada hacia el interior. Estudio de autoexploración en compañía. En J. Contreras (Comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 33-53). Barcelona: Octaedro.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

INTEGRISMO RELIGIOSO Y NACIONAL EN ESPAÑA. EL ATAQUE CONTRA LAS ESCUELAS LAICAS DE ANDRÉS MANJÓN (1910)

RELIGIOUS AND NATIONAL INTEGRITY IN SPAIN. THE ATTACK AGAINST THE SECULAR SCHOOLS OF ANDRÉS MANJÓN (1910)

Jordi Brasó*
Xavier Torrebada**

Resumen

En la España de principios del siglo XX la posición ideológica del padre Andrés Manjón contra las escuelas laicas desencadenó una persecución a toda idea de renovación pedagógica. Aprovechando el análisis de contenido de la obra *Las escuelas laicas* (1910) introducimos las posiciones divergentes de un debate ideológico entre las “Dos Españas”, por un lado, la izquierda liberal, laica, renovadora y europeísta y, por el otro, la derecha conservadora, católica, tradicional y españolizante. A través de un análisis crítico de discurso histórico, destacamos que esta disertación contra las escuelas laicas sirvió para solidificar una posición integrista católica y nacional; una mentalidad ortodoxa que aún es salvaguardada por la derecha española y que es utilizada como dispositivo para defender la unidad territorial del Estado.

Palabras Claves: integrismo religioso, historia de la educación, escuelas laicas, escuelas católicas.

Abstract

This article consists in presenting a research process developed in an Argentinian children's shelter house which is used as pedagogical resource in the educational training at the University of Barcelona. Through the example of this shelter house, where children live in situations of social risk, we invite them to attend and to develop critical thinking, recognizing the otherness that surrounds them. The institutional approach shared with the students

* Jordi Brasó. Doctor en Educación de la Universidad de Barcelona. Académico de la Universidad de Barcelona. jbrasorius@ub.edu.

**Xavier Torrebada. Doctor por la Universidad de Lérida. Académico Universidad Autónoma de Barcelona. xtorreba@gmail.com.

Fecha de Recepción: 30 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 28 de mayo de 2019

through the research process is based on a theoretical and methodological perspective of an institutional analysis. However, as we acknowledge the complexity involved in each institution, the research process done was interactive, flexible, and consistent with the contributions of different authors. This openness allowed weaving us to constitute a web of meanings that contributed to the understandings of what the research process originated, moved, and triggered in the researchers' experiences and in the research participants. A team of researchers did this study for six months. Its development and results contributed positively to increase the educational knowledge and the attentiveness levels in the university students' researcher practices. They learned new ways to relate and approach to the educational landscape. The range of knowledge and skills learned, help them to clarify what can be found in the educational institutions. In this article, we mainly show the methodological perspective of the institutional analysis in the field of the educational research and how we brought it into the university classrooms as a pedagogical resource.

Keywords: religious fundamentalism, history of education, secular schools, Catholic schools.

1. INTRODUCCIÓN

La figura del padre Andrés Manjón y Manjón (1846-1923) es muy conocida en la historiografía española de la educación, al destacarse su mitificada labor en el entorno de la creación y propagación de las Escuelas del Ave-María, fundadas en Granada en 1889. La bibliografía de investigación que reza sobre este maestro es significativa (Álvarez y Palma, 2015; Barquero y Eguibar, 1989; Cabezas, 1989; Canes, 1999; De Arce, 2002, 2003; García Hoz, 1989; Gómez, Escudero y Iglesias, 2016; Fernández Cruz, 2017; Lorenzo, 1989; Manjón, 2009; Martínez Navarro, 1986; Montero, 1989, 1999, 2006; Moreno, 2009, 2010; Palma, 2005, 2010a, 2010b, Prellezo, 1989; Rascón, 1989, Rostand, 1989, 2004; Ruiz-Alberdi, 2014; Sáenz, 1989). Por otro lado, es también conocida la influencia de su pensamiento integrista en la escuela católica española (Turin, 1967) y, especialmente, durante la dictadura militar franquista (1939-1975), que puso de relieve la "Escuela Nueva Española" (Gálvez, 1940; Iniesta, 1942; Manjón, 1947, 1948, 1949; Onieva, 1939; Solana, 1940; Vélez, 1940). Manjón aportó a la escuela franquista al nuevo orden disciplinario y contribuyó al ideal nacional del mito de la Hispanidad (Laudo y Vilanou, 2015).

En sí, el pensamiento del padre Manjón y su particular modelo de "escuela activa" proporcionaban los fundamentos de una "nueva pedagogía española" concebida para cristianizar y nacionalizar-españolizar a las masas de clase obrera

(Del Pozo y Braster, 2012). Con lo cual, la figura de Manjón fue idealizada durante el franquismo al tomar prestado su integrismo doctrinal, reaccionario y antiliberal, que se acoplaba perfectamente al ideal del “espíritu nacional” de la dictadura. Y es, en esta cuestión, que hay que señalar la perfecta conexión que se estableció entre escuela, Iglesia y Estado.

Como trata la norteamericana Boyd (2000, 2007), la idea nacionalizadora de España surge como una invención del poder eclesiástico, que ve amenazado sus privilegios ante el creciente empuje del liberalismo y el anticlericalismo. Esta idea de nación es aceptada por el casticismo y el conservadurismo (tradicionalista) que se esfuerza en recrear una historia y fortificar su hegemonía en contra del Estado liberal. Esta nueva sociedad imaginada de España es especialmente difundida en la enseñanza a partir del periodo canovista a través de las asignaturas de Historia de España e Historia Sagrada y, además, también mediante los códigos disciplinares de la escolarización del cuerpo y la asignatura de gimnástica, en donde, por ejemplo, deportes como el fútbol van a representar un dispositivo eficaz para la masculinización y la españolización (Torrebaddella-Flix y Vicente-Pedraz, 2017).

No obstante, el sistema educativo español quedó estancado por una política que negaba las dinámicas de modernización productiva y de transformación social que estaban desarrollándose en las potencias europeas (Francia, Inglaterra y Alemania) durante el último cuarto de siglo XIX (Mallada, 1890). Tal situación conllevó una pérdida de democratización y de credibilidad de la escuela pública (Boyd, 2000). Al respecto, hay que considerar que, como menciona Boyd (2001), “la iglesia española veía con suspicacia toda aquella escolarización que no estuviera bajo su control, y prefería el riesgo no demostrado de la ignorancia al ya conocido peligro de la heterodoxia” (p. 862). El problema de la educación fue un elemento más del problema social de la Restauración que acusó el Estado liberal, pero que también desestabilizó la sólida comodidad de la Iglesia (Mayordomo, 2000). En la confrontación entre las dos Españas, una, la conservadora, católica y

monárquica, la otra, la liberal, laica y republicana, se centraba la disputa por el poder de la educación (Arbeola, 2009; Boyd, 2000; Suárez, 2014). Sobre esta cuestión ambas visiones se acusaban mutuamente de los males de la patria. El mito del regeneracionismo y de la reconstrucción de España asomaba por ambos costados en disputa, de quienes buscaban “la regeneración de la patria por el camino de la regeneración del niño” tal y como expresaba Joaquín Costa (1916, p. 181) y la línea de reformas pedagógicas que impulsaba la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Ya Lucas Mallada (1890) declaraba en *Los Males de la Patria*, los defectos del carácter nacional –también llamados de la raza latina–, por ser los españoles demasiado fantasiosos, holgazanes, ignorantes, engreídos, faltos de patriotismo, de fe religiosa y de educación; situación ésta que había conducido a la pérdida de virilidad y a evidenciar la inferioridad física, intelectual y moral con relación a los demás europeos.

La situación de la escuela española era tan injustamente desequilibrada, que como apunta Buenaventura Delgado (1979) en el caso de Sabadell, población de una importante industrialización textil y de una población de 26.000 habitantes, en 1904, la alta concentración obrera solamente contaba con dos escuelas públicas y, opuestamente, existían treinta dos escuelas privadas, de las cuales veinticinco eran católicas. Efectivamente esta situación marginal provocaba iniciativas particulares para subsanar las injusticias de una sociedad clasista que se autoproclamaba católica. Una de estas iniciativas también fallidas, a causa del acoso del integrismo católico, estuvo protagonizada por Max Bembo (Alsina, 1982; Torrebadella 2017).

La España de principios del siglo XX se consagró a la idea de escolarizar a la población obrera. Este encarcelamiento (Fernández Enguita, 1990; Lerena, 1983, 1981; Varela y Álvarez-Uría, 1991) venía determinado por dos fracasos que se evidenciaron en la Crisis de Estado de 1898. No obstante, para reparar la tardía escolarización había que establecer medidas legislativas de protección a la infancia

y una racionalización del trabajo infantil (Viñao, 2005), sin que ello afectase el desarrollo productivo. Aquí, subyacía la higiene social de la población infantil y todo cuanto involucraba una deriva a la criminalidad de los niños de la “mala vida” (Huertas, 2009). Sobre el llamado problema social, el padre Manjón (1908) también emitió su libro de ruta fomentando la acción catequista y de educación social del clero para auxilio de la clase proletaria que había de proteger, impidiendo que esta fuera secuestrada por el argumento de lucha política de socialistas, anarquistas, liberales y otros aprovechados.

Por consiguiente, en la preocupación por el problema social se encontraba el riesgo de la desnacionalización de las masas, es decir, la débil españolización del pueblo y, en consecuencia, a su escaso patriotismo (Álvarez Junco, 2001; Del Pozo, 2000). El segundo, afectaba a la cultura general, puesto que los elevados índices de analfabetismo y la baja escolarización implicaban un atraso cultural que trataba de ser frenado por la emergencia de unas escuelas de signo obrero y racionalistas, con lo cual se nacía palpable la amenaza de una peligrosa educación proletaria y revolucionaria. En esta coyuntura la persuasión de los obispos españoles fue esencial para asociar el sentido católico a la artificiosa historia de España; contribuían así a la reaccionaria subversión del conocimiento popular en defensa del catolicismo y de nación (Del Pozo, 2000). En los años posteriores esta sedimentación ideológica fue construyendo el “mito de la cruzada” (Pellistrandi, 2007, p. 243) que tan hábilmente utilizó el nacionalcatolicismo (Saz, 2007).

Como es obvio, en esta educación se alteraban fundamentales normas del orden social, puesto que se concebían metodologías menos autoritarias –y más democráticas–, coeducación, laicismo –y anticlericalismo– y, más importante, un pensamiento racional y crítico.

Sobre esta cuestión y como es conocido, la Iglesia venía pronunciándose sobre el derecho de la libertad religiosa, con lo cual la escuela privada era la que podía garantizar una educación católica para la clase dirigente, manteniendo distancias sobre la educación pública –que promovía el liberalismo– que dejaba a

expensas del Gobierno (Salomón, 2012). Efectivamente, es a finales del siglo XIX cuando se levantan los elitistas colegios masculinos de las órdenes religiosas – escolapios, salesianos, jesuitas, maristas–; centros que también van a ser el modelo en la educación de las clases pudientes en tiempos de la dictadura franquista.

Es por lo tanto evidente, que el fracaso de la escuela pública, que surgía de la Ley Moyano de 1857, como dispositivo de nacionalización fue un fiasco del liberalismo en la construcción de una identidad nacional colectiva (Álvarez Junco, 2001; Boyd, 2000, 2001). No obstante, este fracaso no lo fue tanto por su carestía ideológica, sino más bien por el nulo alcance sobre la escolarización de la clase obrera.

Hacia la década de los años ochenta, sectores del librepensamiento y de la masonería expresaron su descontento ante la ineficacia de la escolarización nacional y de aquí surgió una escalada de escuelas laicas que se presentaban como alternativas ideológicas a la estrecha visión pedagógica de la escuela pública (Delgado y Vilanou, 1990). Esta situación generó una inmediata contraofensiva de la Iglesia española, que se lanzó al asedio sistemático de la escuela laica (Lázaro, 2012). Hay que subrayar que el auge de las escuelas laicas venía también sostenido por el paradigma de la escuela pública y obligatoria de la III República francesa y el resorte ideológico y laicista que propagaba Jules Ferry (Fernández Soria, 2005). La primera obra de la cruzada contra la escuela laica que se presentó en España fue una traducción de francesa de Louis Gaston Ségur (1882, p. 6) que exclamaba: “¡Padres y madres! Os quieren robar vuestros niños y niñas para la Revolución y para el infierno, ¡y no lo habéis de consentir!”.

En esta línea destaca la voz del Papa León XIII en su Encíclica de 1884 contra la masonería:

“La única educación que los masones agrada, es la que se llama laica, es decir que excluya toda idea religiosa. Donde quiera que esta educación ha comenzado a reinar más libremente, suplantando a la educación cristiana, prontamente se ha visto desaparecer la honradez y subir de todo punto la audacia de los crímenes” (Meseguer, 1892, p. 6).

Entre los primeros ataques a la escuela laica (Lázaro, 2012) debemos señalar los manifestados en Cataluña, al ser esta región la que mayor presencia se destacó la apertura de iniciativas educativas de signo aconfesional y ateas. Este fenómeno es consecuente y paralelo al proceso de industrialización y desarrollo de la clase proletaria. En la invención del discurso contra la escuela laica hay que destacar, primeramente, al reverendo sabadellense Félix Sardá Salvany (1844-1916) y el éxito del liberalismo es pecado (1884), tratado que es “considerado como la Biblia del integrismo” (Moliner, 2001, p. 92).

En 1870 Félix Sardá creó la Academia de Juventud Católica, como un elemento para proteger la juventud contra las nuevas corrientes del librepensamiento (Masjuan, 2006; Moliner, 2000, 2001, 2011). La reacción de Sardá se efectúa al coincidir en Sabadell la creación, en 1882, de una escuela de la ILE, que como apuntan Delgado (1978 y 1979), fue víctima de todo tipo de impropiedades e impedimentos hasta que dejó de funcionar (Delgado y Vilanou, 1990). Sardá hablaba de un “plan vasto y horriblemente satánico” y la aberración de unas “infernales escuelas” y fustigaba toda opción contraria al pensamiento católico o agnóstico (Lázaro, 2012, p. 213). A modo de curiosidad, a principios de siglo este sacerdote publicó en *L'sport catòlich*, una conferencia, en la que recomendaba el saludable campo físico y moral del deporte para alejar a la juventud de los peligros que acechaban a los jóvenes (Sardá, 1908).

Otra referencia se encuentra en la Carta pastoral del Obispo de Lérida José Meseguer Costa (1890-1905), fundador de la Academia Mariana, que se publicó en la prensa el 7 de enero de 1892, ante el establecimiento de una escuela laica (atea), condenó este tipo de educación y consideraba que esta “escuela de Satanás” llevaría al infierno a los que asistiesen y a los que ayudasen a sostenerla: “no es escuela libre sino de esclavos, porque en ella se esclaviza a los niños sujetándolos a la vil cadena del error, esclavos de sus malas pasiones, y de algún señor que no es el Criador de cielos y tierra” (Meseguer, 1892, p. 14-15). El mismo obispo presentó un escrito pidiendo la prohibición de esta “escuela laica” (Esteban, 2006)

que tenía por nombre Asociación Protectora de la Enseñanza Libre. Meseguer representaba la derecha católica integrista. Unos años más tarde se fundó la Asociación Escolar Republicana (1898) que también mantuvo un carácter completamente laicista.

De aquí que el objeto de estudio de este artículo se centre en el análisis de contenido crítico del opúsculo de propaganda *Las escuelas laicas*, que el padre Manjón publicó en 1910 para atacar la emergencia de las escuelas no confesionales, laicistas y racionalistas que se estaban propagando en España. Este análisis de contenido se orienta en un enfoque histórico crítico del discurso (Wodak y Meyer, 2003), con lo cual seleccionamos los fragmentos de texto que se dirigen a destacar el integrismo y el nacionalismo católico del padre Manjón en contra de cualquier modo de educación de signo contrario. Por lo tanto, una triangulación teórica entre sociedad, texto y discurso ideológico va a conferir la extrapolación de otro discurso crítico, a partir del cual se aprecian los signos de un sistema de educar que todavía prevalece en esta sociedad.

2. CONTEXTO DEL TEXTO

Para el Estado el problema de la educación tubo interés a partir de la crisis finisecular del siglo XIX. La figura de Manjón fue el instrumento para confrontar en la educación el discurso ideológico del partido Conservador (derecha católica) en contra de los anhelos de renovación pedagógica que profesaba parte de la izquierda liberal –socialista– que estaba representada la por la ILE (Boyd, 2001; Cabezas, 1989; Capitán, 1980, 2002; Cuesta, 1994; Turin 1967). Los brotes de anticlericalismo y antimilitarismo que se despertaron en los incidentes sociales de la Semana Trágica en Barcelona a raíz de los reclutamientos forzados para la Guerra de Marruecos (1909-1927) recordaban nuevamente el descontento popular y silenciado ante la Guerra de Cuba (1895-1898). Las lacras de las guerras y los anhelos coloniales del casticismo siempre recaían en la clase proletaria, gentes

desesperadas y socialmente amordazadas por las políticas policiales y represivas (Moreno Luzón, 2009).

Por otro lado, el anticlericalismo mantenía los discursos del republicanismo. Entre estos, destacan el de José Canalejas, el amigo de Cataluña, y Alejandro Lerroux, que simpatizó con la escuela de Ferrer y Guardia (Avilés, 2003). Había así una permanente crisis que se expresaba en la poca credibilidad que transmitían los discursos regeneracionistas en las calases populares y obreras, el descredito militar y de la monarquía y su afán de mantener una guerra colonial en el Riff claramente ruinoso, el anticlericalismo aumentado por el silencio de la Iglesia ante las desigualdades sociales, las aspiraciones de autogobierno de las nacionalidades periféricas, y el conflicto social del proletariado cada vez más concienciado y organizado en sus aspiraciones y en la lucha de clases; conflictos todos estos que amenazaban el statu quo, con lo cual se restableció el control social y el orden que demandaban las oligarquías (Moreno Luzón, 2009).

Las manifestaciones extremistas del anticlericalismo durante la Semana Trágica (De la Cueva, 2007; Lázaro, 2012; Moliner, 2011) condujeron a una urgente reorganización ideológica de las alianzas entre la Iglesia, la monarquía y el poder militar. Como menciona De Puelles (2017,) “el fantasma sangriento de la semana trágica de 1909 fue invocado hasta la saciedad” (p. 274).

Si bien se manifestaba un choque ideológico o conflicto entre las dos Españas –la liberal y la conservadora– por hacerse con el poder de la educación nacional (González Rodríguez, 1988), también había dos Españas, de las que no se quería hablar, la España dirigente –integrando en esta el ascenso social de las clases medias– y la España obediente –compuesta por la clase proletaria, sin escolarizar–. Las pésimas condiciones de la vida obrera silenciaban toda manifestación expresiva y reivindicativa, las represiones violentas, los encarcelamientos y los fusilamientos contribuían a sembrar el miedo, la sumisión y el silencio que solamente despertó con la sindicalización del movimiento obrero de masas como así fue en 1910 con la creación de Confederación Nacional de

Trabajadores (CNT), nacida en Barcelona con la intención de conducir la emancipación del proletariado y presionar mediante la fuerza de la huelga general, que tanto deseaba Francisco Ferrer y Guardia (Avilés, 2003). Este momento es coincidente con los del Gobierno Liberal de José Canalejas por implantar curricularmente la neutralidad religiosa; una iniciativa, “tímida e inoperante” (De Puelles, 2017, p. 273). que desató el debate de la educación religiosa.

Como apunta Moreno (2009), “los católicos españoles aprendieron a pelear por la opinión, a expandir y a fortalecer la identidad religiosa en medio de un panorama que consideraban hostil” (p. 31). Es en este panorama en donde se fraguaron los discursos del incendiario Lerroux, que fue el principal movilizador de las turbas que en 1909 se dedicaron a perseguir religiosos, quemar conventos y violar a las monjas y a legitimar el uso de la violencia por una razón suprema (Moreno Luzón, 2009, p. 324). Por otro lado, estaba el significativo crecimiento de las escuelas libertarias que se habían fijado en la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia (Esteruelas, 2009; Solà, 1978; Torrebadella, 2016).

Es precisamente en esta coyuntura y sobre el malestar del nacionalcatolicismo que el padre Manjón (1910) publicó en Barcelona el opúsculo propagandístico de Las escuelas laicas, que representó el mayor ataque ideológico ante la enseñanza laica. En 1924, la Escuela del Ave-María publicó una segunda edición (Manjón, 1924). La obra formaba parte de una amplia campaña del integrismo religioso para defender las escuelas religiosas, cada vez más cuestionadas por los que se hacían llamar representantes de la pedagogía moderna. Así, por ejemplo, encontramos, que como reacción a los sucesos de la Semana Trágica y el violento anticlericalismo mostrado (Suárez, 2014), se organizaron en toda España numerosos mítines (unos 500) a favor de esta enseñanza religiosa (Esteban, 2006). Especial interés tiene el Miting contra las escuelas laicas de Lleida, organizado el domingo 20 de marzo de 1910 ante un multitudinario público que se concentró en el parque de los Campos Elíseos. El

acto, que no pudo ser presidido por el mismo Obispo de la ciudad, anteriormente citado, tenía una clara denuncia de este: “Las escuelas laicas ocasionaron los sacrilegios de la Semana Trágica” (Esteban, 2006, p. 72).

- “1. Protestar enérgicamente y en nombre de los católicos de Lérida de la reapertura de las escuelas neutras o enemigas de Dios de la Patria y del Ejército.
2. Pedir que se cumpla la legislación vigente sobre la enseñanza pública y privada, cerrando todas las escuelas laicas.
3. Pedir que en todos los actos de la vida social se imponga el respeto a la religión católica.
4. Enviar un telegrama de incondicional adhesión al Sumo Pontífice manifestando nuestro propósito de defender hasta con la vida, a la Iglesia y sus derechos” (Esteban, 2006, p. 73).

Las escuelas laicas o neutras eran percibidas como una expresión revolucionaria del radicalismo rojo (M. M. M., 1910). Esta fragmentación ideológica en la enseñanza o “batalla por la educación” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 177) reportó conflictos para ambas opciones, que tuvieron que enfrentarse en campañas anti doctrinales. Una de ellas sucedió en Lleida y tuvo como protagonista el Liceo Escolar, institución de renovación pedagógica (Aisa, 2013; Esteban, 2006), la cual tuvo que defenderse ante los ataques antilaicistas (Academia Mariana, 1910). La fachada del nuevo Colegio, construido en 1913, estaba coronada por un frontispicio con el busto de Pestalozzi y, en la parte inferior, lucían los nombres de Rousseau, Froebel, Spencer y Montesino. Estos, además de Ramon Llull y Juan Luis Vives, estaban considerados como los “patronos honoríficos” de la línea pedagógica del Liceo Escolar (Aisa, 2013; Esteban, 2006).

Evidentemente, la presencia de estos nombres ponía en cuestión el orden establecido por el poder de la Iglesia, que durante siglos había negado cualquier atisbo de progreso. Así Ramon Llull representaba el pensamiento libre e incomodaba la iglesia; en una misma línea, Luis Vives no visitó España por temor

a ser acusado de hereje por el Santo Oficio; asimismo, las ideas y obras de Rousseau fueron prohibidas por la Inquisición; en la época contemporánea, aparecía la negación de la pedagogía moderna que nacía de Pestalozzi (salvo la excepción del Real Instituto Militar Pestalozziano, 1806-1808), pensamiento, que fue prohibido por Fernando VII; había también el legado socialista utópico de Pablo Montesino, liberal exiliado, y sus intentos reformistas de educar a todo el pueblo; y en esta idea el pensamiento de Herbert Spencer, reprobado infinitamente por la Iglesia, que era representante del darwinismo social y, por último, destaca Frederic Froebel, que daba libertad al niño y retomaba el legado de Pestalozzi. Efectivamente, la representación de estos personajes hacía del Liceo Escolar una escuela abierta, tolerante, democrática; una escuela que pretendía educar con el pensamiento libre crítico a una ciudadanía socialmente comprometida con el progreso (Aisa, 2013; Esteban, 2006).

Hay que destacar, pues, en este contexto de reacción integrista del catolicismo surgido de la Semana Trágica, un nuevo impulso en la organización de batallones escolares, principalmente propagado por los colegios privados de las órdenes religiosas (Torrebadella, 2015, 2017). Estas organizaciones representaban, además de un adoctrinamiento patriótico (católico-nacional), una explícita declaración simbólica contra los enemigos de la Iglesia y la nación española. Los jóvenes se convertían pues en súbditos fieles de la fe católica, dispuestos a defenderla con sus vidas. Este impulso coincidió con la nueva Ley de reclutamiento militar de 1912, que “provocó un nuevo aumento del número de prófugos y un recrudecimiento de la propaganda antimilitarista, dirigida especialmente al sensible asunto de Marruecos, donde la solidaridad catalanista con el derecho de libre determinación de los rifeños se mantuvo hasta bien entrados los años veinte” (González Calleja, 2005, p. 138).

El creciente anticlericalismo de la Restauración estuvo vinculado ideológicamente al movimiento de oposición liberal y republicano, pero también a

la clase obrera, que consideraba “a la Iglesia como un obstáculo para el progreso y la emancipación de las clases trabajadoras” (Moliner, 2011, p. 25).

La iglesia clama por una libertad de enseñanza que le permita continuar con sus privilegios y se reclama la verdadera educadora por derecho divino, por tradición y en armonía con el derecho natural. Combate el derecho del Estado a sumir funciones de enseñanza. (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 188)

Las disputas por el control de la educación fueron más allá de la “concepción bancaria de la educación” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 199) sobre la modelación de la infancia obrera para asegurar un disciplinado cuerpo productivo, y para mantener el orden social establecido. En el imaginario colectivo de la burguesía se había osificado la idea del obrero como un ser degenerado, salvaje y peligroso, al que se le atribuía una conciencia criminal, como así declaraba el mismo Manjón (1910). Por eso la Iglesia actuaba con una intención completamente política:

“Para apreciar debidamente la actitud de total intransigencia en que se colocaba la Iglesia, no puede dejarse de señalar que hasta 1910 la inmensa mayoría de los maestros eran católicos sinceros e iban regularmente a misa; que religión y catecismo se enseñaban obligatoriamente en todas las escuelas y que el cura de la parroquia tenía el derecho de supervisarlas. Hasta tal extremo iban las cosas, que a veces los padres de los niños se quejaban porque sus hijos pasaban la mitad de las horas de clase rezando el rosario y estudiando historia sagrada, sin que se les enseñara a leer. La diferencia entre una escuela de frailes y una del Estado no era religiosa sino política. Dicho crudamente, los frailes enseñaban en sus escuelas a los niños que, si se unían a los liberales, irían sin remedio al infierno. Actitud ésta claramente expresada en el Catecismo completo, reeditado en 1927” (Brenan, 1962, p. 38).

El conservadurismo católico tenía, pues, que reafirmarse ante los avances de mundo moderno que se abría paso acelerado con el progreso industrial y el nacimiento de nuevos estilos de vida de consumo, cultural y recreativo que amenazaban al sólido edificio de la Iglesia. Aquí los privilegios y la posición diferencial de la educación católica y de sus congregaciones eran cuestionados por

la emergencia del movimiento de la Escuela Nueva que anteponía un nuevo paradigma a la educación tradicional. La escuela española quedaba rezagada de las nuevas corrientes renovadoras, aparte de algunos aislados y esporádicos ensayos, a destacar especialmente el caso catalán (González-Agàpito, Marquès, Mayordomo y Sureda, 2002). Así, la escuela española sufrió una parálisis provocada por el inmovilismo del conservadurismo político.

Las escuelas laicas, publicadas en Barcelona en 1910 son un conjunto de artículos presentados por Manjón en el periódico *La Independencia de Almería*, y que fueron reeditados ante el arrebato que ocasionan los sucesos de la Semana Trágica. Asimismo, sucede con la reedición de *La escuela laica* de Louis Gaston Ségur (1882) impresa también en 1910 (Lázaro, 2012). Y es en este sentido, como cita Lerena (1983), la contraofensiva del padre Manjón es quizás la más significativa de todas ellas, puesto que pedía el control absoluto de la Iglesia sobre la enseñanza.

Como apunta Boyd (2000), Manjón deseaba liberar la educación de las herejes apologías extranjeras, para eso tuvo que recrear un ingenioso sistema de adoctrinamiento fundamentado en el juego. Sus métodos se presentaron como modelo de una supuesta renovación o modernización en la pedagogía católica, pero como es conocido “los métodos educativos activos que incitaban al niño a pensar por sí mismo estaban manifiestamente ausentes en las escuelas de Manjón” (p. 115).

3. TEXTO EN CONTEXTO

El análisis lexicométrico se ha realizado a través del AntConc. La palabra que tiene más instancias es “escuela” con 379 presencias. No hay duda de que se trataba de una obra eminentemente patriótica cuya misión es la de atacar la ideología de la escuela laica. Pero Manjón, no se queda aquí solamente, va mucho más allá y se declara soldado de cristo enrolado en una cruzada contra todo el extranjerismo, que en el fondo es el que trata de subvertir la conciencia española.

Así se comprueba esta posición, pero además con el prefijo anti, que significa oposición, a todo aquello que va en contra del que él cree; es decir para señalar al enemigo. Aparecen pues 26 instancias con este prefijo (ver tabla 1), para adjetivar al enemigo declarado, es decir, lo que más tarde se conocerá como la “Anti-España”.

Tabla 1 – Apariciones de palabras con el prefijo “anti”

Concepto	Número de apariciones en el texto
Antisocial	2
Antipedagógica, antihumana	4
Antipatriótica, anticatólica, antieducación	6
Antipopular	4
Anticristiana	6
Anticlerical	3
Antirreligiosa	1
<i>Total</i>	26

Fuente: Elaboración propia.

A la vez, siguiendo con el análisis lexicométrico, se apunta a una presencia de vocablos que sitúan perfectamente el problema dado (ver tabla 2).

Tabla 2 – Análisis lexicométrico

Concepto	Número de apariciones en el texto
Escuela	379
Laica	185
Dios	149
Hombre	129
Atea y ateísmo	108
Maestro	72
Libertad	72
Educación	52
Estado	50
Moral	43
Secta, sectaria, sectarios, sectarismo	41
Enemigo/s	34
Liberalismo	32
Patria	31
Cristiano/s	30
Francia	27
Niño/s	24
Humanidad	23
Religión	23
<i>Total</i>	1504

Fuente: Elaboración propia.

Con estas palabras hemos elaborado un mapa conceptual que habla por sí mismo del razonamiento ideológico de Manjón:

Del opúsculo manjoniano reproducimos todos los títulos de los capítulos:

1. La Escuela laica empieza por tergiversar el nombre.
2. La Escuela laica a la galicana es la antítesis de la escuela neutra a la americana.
3. La Escuela laica, por hacer ateos, deshace hombres.
4. La Escuela atea o laica es la negación del ABC en pedagogía.
5. La Escuela laica, por ser anticristiana, se hace antihumana.
6. La Escuela laica, por ser atea, es antieducadora.
7. La Escuela laica, por no ser religiosa, se hace mutilada o manca.
8. La Escuela laica o atea es la ignorancia funcionando de Magisterio.
9. La Escuela laica es un avance en sentido negativo, es un retroceso de XIX siglos.
10. La Escuela laica, por no seguir a Dios, es el juguete de todas las sectas y sectarios del racionalismo.
11. La Escuela laica o atea, no es neutra, sino sectaria y mala.
12. La Escuela laica, por lo mismo que es atea no es moral.
13. La Escuela laica no cabe dentro de la libertad honrada.
14. La Escuela laica es el libertarismo doctrinal aplicado a la infancia.
15. La Escuela laica es la escuela del odio anticristiano.
16. La Escuela laica es la ruina y negación de la patria.
17. La Escuela laica es la negación de la naturaleza humana.
18. La Escuela laica, lógicamente, es la ruina universal.
19. La Escuela laica es la negación de las negaciones.
20. La Escuela laica es un medio de hacer permanente la revolución.
21. La Escuela laica es el hacha puesta la raíz del árbol de la vida.
22. La Escuela atea o laica es el arte de hacer desgraciados.
23. La Escuela laica es la maestra del suicidio.

24. La Escuela laica exige aumento de cárceles y cuarteles.
25. La Escuela laica es cualquier cosa menos escuela.
26. Como que la Escuela laica, es la indignidad en forma de esclavitud, o la anarquía en forma de vendaval.
27. Como que la Escuela atea es la secta de menos sectarios y mayores terrores, tratando de imponerse a todos.
28. Como que la Escuela laica rompe la armonía que debe existir entre padres, sacerdotes y maestros.
29. Como que la Escuela atea es el arte de hacer fieras.
30. La Escuela laica, deshaciendo el hombre, lo deshace todo.
31. ¿Pero vendrá a España la Escuela atea o la Escuela laica?
32. ¿Estamos quizá en la boca del lobo?
33. ¿Se atreverá el gobierno a imponer la escuela laica obligatoria?
34. Del sofisma liberalista, como base de la escuela laica.
35. De la impedida confundida con la libertad, como fuerza que lleva al laicismo y la barbarie.
36. El laicismo escolar y la estupidez.
37. La Escuela laica tendrá que fracasar, si se impusiera, por su apuesta a razón y autoridad.
38. La Escuela laica ha fracasado.
39. ¿Qué es, pues, la escuela laica a la galicana?
40. Volviendo a repasar para rematar ¿Qué es la escuela laica?

Manjón repudia el que llama “liberalismo a la galicana” un modelo ideológico nacido del jacobinismo que convirtió la escuela pública y obligatoria en un poderoso enemigo de la religión. De aquí que Manjón considerase la escuela laica galicana una forma, no de educación neutra, sino atea y anticristiana protegida por la masonería, el liberalismo y el librepensamiento. Por lo tanto, Manjón hacía un llamamiento a la unidad católica nacional para defender la libertad de educación religiosa y revelarse contra un Gobierno (liberal), el de

España, que daba protección a las escuelas laicas. Manjón criminalizó a la escuela laica como la plaga de todos los males de la nación española. Así las escuelas laicas, deseducan, deshumanizan, niegan la naturaleza humana, hacen delincuentes y desgraciados, provocan revoluciones permanentes o desestabilizan y rompen con la nación.

El nacionalismo conservador tenía una visión autoritaria de la unidad de España y rezaba con la violencia militarista, puesto que el ejército era la única defensa posible de esta unidad ante la amenaza separatista (Álvarez Junco, 2001). Por otro lado, las escuelas del Ave-María se convirtieron “en el símbolo pedagógico de todos los españoles que rechazaban la «europeización»” (Del Pozo, 2004, p. 321).

La conclusión a la que llega Manjón (1910, p. 51) es sencillamente muy concisa y categórica: la escuela laica “amparada oficialmente por el Gobierno de España, es un delito de Estado, por ser opuesta al derecho natural y al positivo de nuestra Patria”, es decir, “el mayor crimen y atentado que puede cometer el Gobierno o Estado contra su pueblo”. En esta idea Manjón también reflexionaba:

¿Pero vendrá a España la Escuela atea o la Escuela laica?

Tendremos, pues, si el pueblo no lo impide, Escuelas laicas a la parisién, y esto es, ateas, materialistas, enemigas de Dios y del alma humana, en guerra contra la Religión y en marcha contra el orden y la Patria, el ejército y la familia, la propiedad y la libertad, esto es, Escuelas incubadoras de revolucionarios y anarquistas, pese a quien le pese: porque son antes secta liberalista y la plataforma radical que Dios y la Patria (Manjón, 1910, p. 38)

Al redactar la obra, Manjón tenía vivos los sucesos acaecidos durante la Semana Trágica en Barcelona y utilizó la figura de Francisco Ferrer, único educador español que menciona en varias ocasiones, para advertir de los peligros de la escuela laica, que, además, atentaba contra la patria:

Y los sucesos de Julio de 1909 en Barcelona, probaron que la institución daba sus frutos, pues mientras por un lado quemaban escuelas, templos y

conventos, por otro intentaban estorbar que los soldados fueran a defender a España comprometida en el norte de África. Como la clave de nuestra historia patria es la Religión, al suprimir la clave es de temer que se suprima la Patria. Si yo odiara a mi Patria, querría, para destruirla, la Escuela atea o laica.” (Manjón, 1910, p. 25)

Años más tarde, Manjón presentó *El maestro mirando hacia dentro* (1915). Aquí se fija en “la figura del maestro español, patriótico, católico ejemplo de virtudes cuya misión es la de salvar España formando hombres verdaderos” (Manjón, 1915, p. 235). Así, piensa Manjón que hay que salvar España de las enseñanzas corruptas del liberalismo, que son encarnadas por la “corrompida y decadente Francia, que gime bajo la tiranía de los sectarios del racionalismo materialista, del judaísmo y la masonería. (Manjón, 1915, p. 387).

La escuela manjoniana también renovó el credo metafórico que emanaba del soldado de cristo, el de la lucha permanente y sin flaquezas:

“Puesto que la vida es guerra interior y exterior, armémonos para ella; puesto que el fin de la educación es hacer hombres rectos, firmes, valerosos y constantes, verdaderos caracteres, apuntemos hacia ello; y puesto que la experiencia enseña que no hay caracteres mejor modelados que los que se forman con fe y oración, con grandes ideas y grandes esperanzas infiltradas por medio de la meditación y reflexión, eduquemos meditando y orando y aprendamos a orar educando” (Manjón, 1915, p. 507).

Y es, por lo tanto, en este juego de propósitos del adulto que la educación manjoniana aparecía como mencionan Torredadella y Brasó (2019) para incoar en la infancia una mentalidad social de un imaginado y maléfico enemigo al que hay que vencer:

“ya que los niños aman el juego, dádsele como descanso y también como ocasión o motivo de enseñanza, y así haréis de necesidad virtud; pero nunca quitéis a los niños sus juegos infantiles por otros que, aunque sean más ilustrados, tiendan a hacer de los niños hombres. Cada cosa en su tiempo. Ni tampoco consintáis que el niño piense que vida es juego, y en él ponga todos sus afanes e invierta todo su tiempo. El descanso y la expansión es para volverá trabajar con sujeción a plan y disciplina, no a capricho y mientras el niño quiere; serio bajo la ley del educador y maestro” (Manjón, 1915, p. 288).

La paradoja de la libertad en Manjón es una evidencia que no se puede refutar ni ocultar. Si por un lado pedía la libertad de enseñanza, no era así, para expresar la libertad de conciencia; y si, por un lado, pedía luchar para mantener el orden establecido, por el otro, no aceptaba una escuela unificada para todos. Es decir, la intransigencia de la Iglesia católica no cedía ni un milímetro, con lo cual el maniqueísmo doctrinal entre bien y mal se hacía efectivo y, al dividir, restablecía el odio a los Otros, entre buenos y malos, entre españoles y antiespañoles:

“Maestros, medítadlo bien. El Estado laico es, o aspira a ser, el maestro único, y tiende a que sus maestros sean como él, laicos también; es un apóstata que aspira a hacer apóstatas, y para ello tiene montado todo un ejército de maestros, que tiende a influir y manipular por medio de organismos superiores de enseñanza y burocracia a estilo francés. Ese laicismo ¿se impondrá en España? De temer es, y cuando eso llegue, ved si queréis educar: en cristiano o en pagano, en racional o en racionalista, en español o en galicano, en social o en socialista, en humano o en inhumano, en libre o en esclavo, en culto o en bárbaro, en el conocimiento de Dios o en la ignorancia, conforme a Pedagogía o en su contra, como Dios quiere o como quiere el ateísmo metido a pedagogo con casaca de Ministro, como la Iglesia enseña o como la secta de menos sectarios y demás negaciones, que es el ateísmo, se obstina y trata de imponer, que es en todos sentidos el abismo de la decadencia y el error de los errores” (Manjón, 1915, p. 390-391).

Por otro lado, el discurso de Manjón no podía evitar caer en las trampas de sus propias contradicciones, puesto que sus mensajes, como hemos visto, estaban cargados de odios y de reprobaciones inquisitoriales:

Sea el maestro un patriota sincero, convencido, entusiasta, y al mismo tiempo razonable, culto, cristiano y humano, ponderando todo lo Bueno de su patria sin incurrir en el fanatismo patriotero, que es una especie de idolatría cívica, odiando o menospreciando a otras naciones, en las cuales hay, como en la suya, buenos y malos, bienes y males. (Manjón, 1915, p. 155).

Así, el orden social y espiritual establecido requería una visión patriarcal y la inalterabilidad de la naturaleza con la que el Creador había determinado el mundo:

Maestros, no incurráis en la flaqueza de confundir los sexos; hay que respetar la Naturaleza. El Maestro que educa niños, hágalos hombres, y la Maestra que educa niñas, hágalas mujeres, y no intentemos hacer de los niños mariquitas y de las niñas marimachos.” (Manjón, 1916, p. 44)

El discurso manjoniano fue literalmente absorbido por el nacionalcatolicismo. Su influencia es tan significativa como la de Ramiro Maeztú, Ramiro Ledesma, Onésimo Redondo o José Antonio Primo de Ribera al concebir una España cristianizadora y redentora de la humanidad:

“¿Y qué es España?

Oíd y medita las mismas palabras de D. Andrés: "Contempladla en los siglos XV, XVI y XVII, y con relación a Europa y los destinos del mundo.

Si a Europa, la pensadora Europa, diéramos la forma humana, España sería la cabeza.

Si consideramos a Europa como centro de la Religión Cristiana, España, la Nación Católica por antonomasia, será el pueblo teólogo, a la vez misionero y guerrero, que defiende con sus sabios soldados el Cristianismo contra la barbarie del Norte y del Sur, y bautiza y convierte en cristianos cuantos países descubre y conquista” (Un maestro de dichas escuelas, 1926, p. 344)

4. CONCLUSIÓN

La defensa de la escuela pública, laica y democrática es hoy el valor más trascendente que tienen las sociedades para salvaguardar sus libertades. Hay que buscar así una resistencia para no dejar la política escolar en manos de estadistas, economicistas, políticos... y reclamar una auténtica emancipación del profesorado, el empoderamiento del magisterio, implantando un pensamiento crítico, que afronte y se enfrente a la deshumanización cada vez más presente de la sociedad. Aquí hace falta una revolución que esté liderada por el mismo

profesorado, no concebido en la actual sindicalización existente, sino en una nueva sindicalización, como así sucedió en tiempos de la II República en Cataluña, momento en el que se procuró el mayor y mejor intento de renovación pedagógica y cultural que ha existido hasta hoy (De Luis, 2006), sea plateada una nueva reorientación educativa, sin violencias simbólicas, deconstruyendo los códigos disciplinares de la tradición, una escuela que no esté sometida, no una escuela libre, sino una escuela liberada, no de gestión autónoma, sino libertad curricular.

Hoy la privatización de la escuela pública tiene un signo ideológico (católica o laica). La obra de Manjón sirvió para iniciar una cruzada que a favor de una enseñanza libre hoy sigue (con una sombra) persistiendo en las violencias simbólicas, homofóbicas, marcando las desigualdades sociales y que se ha transformado en el siglo XXI en leyes como la LOMCE del Partido Popular. Esta ley es quizá el ejemplo más fehaciente y, tal vez, el abuso más violento que se puede ejercer contra una sociedad, a saber, el deseo de querer controlar sus mentes. El control de educación es el arma militar más poderosa que puede desear un Estado, con ella se puede mandar a toda una población a la guerra; ningún Estado-nación renuncia hoy el pleno control de la educación.

Si bien la Constitución de 1978 declara España como un Estado aconfesional hoy comprobamos como los presupuestos se inclinan cada vez hacia las escuelas católicas, mientras nuestras escuelas públicas son de las peor financiadas de la Comunidad Europea.

El catolicismo y el nacionalismo integrista de Manjón (Boyd, 2001; Mayordomo, 2000), fue recogido por el totalitarismo y el fascismo español (Dictadura de Primo de Rivera y Falange Española) y, finalmente, remozado por el espíritu nacional nacional-católico de la Dictadura franquista, que volvió a editar sus libros y a utilizar sus métodos de adoctrinamiento. El nombre de Manjón desplegó un importante sello para establecer la guía espiritual y nacional

y, de aquí, que nada más conquistar en Madrid, el 20 de abril de 1938, la escuela graduada Giner de los Ríos se convirtiese en Escuela Andrés Manjón.

Generaciones y familias enteras españolas fueron adoctrinadas en un constructivismo social histórico. Durante décadas se engendró un obsesivo imaginario colectivo, un odio que se retroalimentaba con la reproducción de los discursos inventados en una época de luchas obreras, de declarantes injusticias, de desigualdades sociales, de gran atraso cultural y de barbarías violencias simbólicas y físicas. Hoy, este odio es profundo y mantiene el estigma de ese pasado y todavía ejerce su poder en las intuiciones que hemos heredado.

Manjón demoniza la masonería instituida por la influencia francesa. Su integrismo católico convierte a Manjón en un obseso patológico (un inquisidor simbólico). Su maniqueísmo polariza la sociedad entre buenos y malos, españoles y antiespañoles, católicos y herejes, patriotas y traidores... y engendra el odio; un odio violento que nace de la impotencia de un fracaso ideológico de las creencias cristianas, es decir, del fracaso del proceso de confesionalización y de españolización. Este odio, no es el mismo odio anticlerical de los que quemaron iglesias y asesinaron religiosos y religiosas, no puesto que este odio se revelaba contra una sociedad hostil (contra los enemigos biológicos e ideológicos de la patria) que miraba con desprecio (con asco) a las clases humildes, que se revelaban física y simbólicamente contra la opresión de clase dominante.

Y es aquí, en este paradigma de luchas por la vida, cuando en defensa de la religión católica se legitimaron modos de enfrentamiento político y se trivializó entre las masas de creyentes las mentalidades para sostener una nueva cruzada contra los herejes, los anticatólicos, los antiespañoles... mentalidades que hoy recobran vida pública en los discursos de la extrema derecha española.

Defendernos del pasado necesita el compromiso ético y moral de los profesionales de la educación. No podemos ser cómplices de la desmemoria de los silencios y manipulación e incautación de nuestra historia (Fernández Soria, 2006, 2006-07). La nueva educación escolar (mezcla de neoliberalismo y

neoconservadurismo) tiende a esquivar los conflictos del pasado y se presenta acrítica en el presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Mariana (1910). *Los patronos del Liceo Escolar. Artículo publicado en el Diario de Lérida en los meses de julio y agosto del presente año, sobre la significación cultural del Liceo Escolar*. Lérida: Imp. Mariana.
- Aisa, F. (2013). *El Liceo Escolar de Lleida (1906-1937)*. Juneda: Fonoll.
- Alsina, J. (1982). *1913 – L'assaig pedagògic de Max Bembo a Sabadell*. Sabadell: Fundació Bosch i Cardellach.
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Álvarez, J., y Palma, A. (2015). Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. *Participación Educativa*, 4(6), 73-79.
- Arbeola, V. (2009). *Clericalismo y anticlericalismo en España (1767-1930). Una introducción*. Madrid: Encuentro.
- Avilés, J. (2003). Republicanismo, libre pensamiento y revolución: La ideología de Francesc Ferrer y Guardia. *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 49, 249-270.
- Barquero, V., y Eguibar, M. (1989). De 1898 a 1903. Manjón en las páginas de "El Magisterio Español". *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 115-124.
- Boyd, C. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Boyd, C. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, 209, 859-878.
- Boyd, C. (Ed.) (2007). *Religión y política en la España contemporánea*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Brenan, G. (1962). *El laberinto español*. Paris: Ruedo Ibérico.
- Cabezas, J. (1989). Manjón y Giner de los Ríos, los dos grandes de la moderna pedagogía española. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 83-99.
- Canes, F. (1999). Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 149-166.
- Capitán, A. (1980). *Los humanistas pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*. Granada: Universidad de Granada.
- Capitán, A. (2002). Humanismo pedagógico en la España contemporánea (1875-1951). *Revista Española de Pedagogía*, 223, 461-480.
- Costa, J. (1916). *Maestro, escuela y patria (notas pedagógicas)*. Madrid: Biblioteca Costa.
- Cuesta, P. (1994). *La escuela en la restauración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- De Arce, V. (2002). Manjón, educador. *Pulso: revista de educación*, 25, 87-101.
- De Arce, V. (2003). Manjón y su obra. *Pulso: revista de educación*, 26, 71-84.
- De la Cueva, J. (2007). Anticlericalismo e identidad anticlerical en España: del movimiento a la política (1910-1931). En C. P. Boyd (Ed.), *Religión y política en la España contemporánea* (pp. 165-185). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- De Luis, F. (2006). *Magisteri i sindicalisme a Catalunya. La Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament. Des del seu origen a la Guerra Civil*. Barcelona: Serbal.
- De Puelles, M. (2017). *Política educativa en perspectiva històrica. Textos escogidos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Pozo, M. (2000). *Curriculum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Pozo, M. (2003-04). La escuela nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, 317-346.
- Del Pozo, M., y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1975): repudio, reconstrucción, recuerdo. *Revista Brasileira de História de la Educación* 3(30), 15-44.
- Delgado, B. (1978). La Institución Libre de Enseñanza de Sabadell. *Revista Española de Pedagogía*, 36(141), 137-153.
- Delgado, B. (1979). *La Institución Libre de Enseñanza de Sabadell*. Sabadell: Quaderns d'Arxiu de la Fundació Bosch i Cardellach.
- Delgado, V., y Vilanou, C. (1990). Masonería y educación en la Cataluña contemporánea. *Historia de la Educación*, 9, 153-182.
- Esteban, H. (2006). *Més que una escola. Frederic Godàs i el Liceu Escolar de Lleida (1906-1920)*. Lleida: Pàges Editors.
- Esteruelas, A. (2009). Cent anys de pedagogia llibertària: el deixant de Francesc Ferrer i Guàrdia. *Temps d'Educació*, 37, 73-86.
- Fernández Cruz, F. (2017). Pedagogía manjoniana: Colegio Ave María Varadero. *UNES. Universidad Escuela y Sociedad*, 2, 20-29.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo Veintiuno España Editores.
- Fernández Soria, J. M. (2005). La "Carta a los maestros" de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar en la IIIª República francesa. *Historia de la Educación*, 24, 423-464.
- Fernández Soria, J. M. (2006-07). Memòria i oblit en la història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (9-10), 11-26.
- Fernández Soria, J. M. (2006). Uso y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación. *Sarmiento*, 10, 25-58.
- Gálvez, G. (1940). *Pedagogía Española, El Padre Manjón – Antología*. Madrid: Ed. Magisterio Español.
- García Hoz, V. (1989). El fundador de las Escuelas del Ave María. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 7-20.
- Gómez, C., Escudero, J., y Iglesias, M. T. (2016). Influencias pedagógicas de Andrés Manjón en Baltasar Pardo. *Cabás*, 14, 131-144.
- González Calleja, E. (2005). "Bon cop de falç": mitos e imaginarios bélicos en la cultura del catalanismo. *Historia y Política: ideas, procesos y movimientos sociales*, 14, 119-164.
- González Rodríguez, E. (1988). *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- González-Agàpito, J., Marquès, S., Mayordomo, A., y Sureda, B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939*. Barcelona: L'Abadia de Montserrat.
- Huertas, R. (2009). Los niños de la "mala vida": La patología del "golfo" en la España de entre siglos. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 10(4), 423-440.
- Iniesta, A. (1942). *Educación española, estudios históricos*. Madrid: Magisterio Español.

- Laudó, X., y Vilanou, C. (2015). Educational discourse in Spain during the early Franco regime (1936-1943): toward a genealogy of doctrine and concepts. *Paedagogica Historica*, 51, 434-454.
- Lázaro, M. (2012). Con Barrabás o con Cristo. El acoso a la escuela laica en España, 1880-1910. *Historia de la Educación*, 31, 209-230.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica Sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Lerena, C. (1991). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lorenzo, M. (1989). Andrés Manjón y la enseñanza de la lecto-escritura. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 71-82.
- M. M. M. (1910). *Las escuelas neutras*. Lérida: Imp. Mariana.
- Mallada, L. (1890). *Los males de la patria. La futura revolución española*. Madrid: Manuel Ginés Hernández.
- Manjón, A. (1908). *El problema social y de la acción del clero*. Madrid: Imp. de la Revista de Archivos.
- Manjón, A. (1910). *Las escuelas laicas*. Barcelona: Herederos de Juan Gili.
- Manjón, A. (1915). *El maestro mirando hacia dentro*. Madrid: Tip. De la Revista de Arch., Bibl. y Museos.
- Manjón, A. (1916). *El maestro ideal*. Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María.
- Manjón, A. (1924). *Las escuelas laicas*. Granada: Imp. Escuela del Ave-María.
- Manjón, A. (1947). *Tratado de educación: hojas educadoras y coeducadoras*. Madrid: Patronato de las Escuelas Ave - María.
- Manjón, A. (1948). *El pensamiento del Ave-María. Modos de Enseñar*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave María.
- Manjón, A. (1949). *El maestro mirando hacia fuera. Primera parte*. Madrid: Patronato de las Escuelas Ave-María.
- Manjón, A. (2009). *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando* (Edición e introducción de Andrés Palma Valenzuela y José Medina Ocaña). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez Navarro, A. (1986). El Ave María: La Educación Física en la escuela católica popular española a finales del siglo XIX y comienzos del XX. *Actas IV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 145-154). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Masjuan, E. (2006). *Medis obrers i innovació cultural a Sabadell (1900-1939): L'altra aventura de la ciutat industrial*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mayordomo, A. (2000). Regenerar la sociedad, construir el patriotismo o la ciudadanía: Educación y socialización política en la España del siglo XX. *Encounters on Education*, 1, 49-80.
- Meseguer, J. (1892). *Carta Pastoral en el que el Ilm. Sr.Dr. D. José Meseguer Costa, Obispo de Lérida publica la condenación de la escuela laica*. Lérida: Imp. Mariana.
- Moliner, A. (2000). *Félix Sardá y Salvany y el integrismo en la Restauración*. Bellaterra: Universita Autònoma de Barcelona.
- Moliner, A. (2001). Félix Sardá y Salvany, escritor y propagandista católico. *Hispania Sacra*, 53(107), 91-109.
- Moliner, A. (2011). Clericalismo y anticlericalismo en la España contemporánea. *História: Questões & Debates*, 55(2), 59-82.
- Montero, J. (1989). Condiciones pedagógicas de una buena educación. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 21-38.

- Montero J. (1999). *Andrés Manjón*. Granada: Comares.
- Montero J. (2006). Aportaciones de D. Andrés Manjón a la educación en España. *Communio: revista semestral publicada por los Dominicos de la provincia de Andalucía*, 39(2), 485-552.
- Moreno, C. (2009). La caracterización del Patrimonio Educativo: el caso de las escuelas del Ave María del Sacromonte en Granada. *e-rph-Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 4, 3-34.
- Moreno, C. (2010). La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, n. 4. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria>. [Consulta: 9 de marzo de 2019].
- Moreno Luzón, J. (2009). Alfonso XIII (1902-1931). En J. Fontana y R. Villares (Dir.), *Historia de España. vol. 7. Restauración y Dictadura* (pp. 303-546). Madrid: Marcial Pons.
- Onieva, A. J. (1939). *La nueva escuela española*. Madrid: Lib. Santaren.
- Palma, A. (2005). *Avemarianos. Identidad y memoria*. Granada: Escuelas Ave María.
- Palma, A. (2010a). Maestros del pueblo para el pueblo. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 57-71.
- Palma, A. (2010b). *Pedagogía manjoniana: itinerario educativo propuesto por Andrés Manjón a las Escuelas del Ave María*. Granada: CEPAM
- Pellistrandi, B. (2007). Los obispos españoles y la memoria histórica o la defensa de la catolicidad de España. En C. P. Boyd (Ed.), *Religión y política en la España contemporánea* (pp. 231-247). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Prellezo, J. M. (1989). Don Andrés Manjón. Acotaciones sobre algunos temas pedagógicos. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 39-54.
- Rascón, C. (1989). Breve antología de textos de dos pedagogías paralelas: Andrés Manjón y Domingo Lázaro. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 107-114.
- Rostand, C. (2004). Análisis y proyección actual de los principios morales del padre Manjón. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 84-669-2506-6. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27677.pdf>
- Rostand, V. (1989). D. Andrés Manjón y D. Miguel de Unamuno. Relaciones. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 101-106.
- Ruiz-Alberdi, C. (2014). Las virtudes en el proyecto educativo del padre Manjón. *Comunicación y Hombre*, 9, 81-93.
- Sáenz, O. (1989). Un error histórico: "Manjón educador de gitanos". *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 55-70.
- Salomón, P. (2012). Libertad religiosa y laicismo en la España contemporánea. Reflexiones sobre algunas perspectivas historicistas recientes. *Ayer*, 86(2), 227-245.
- Sardá, F. (1884). *El liberalismo es pecado. Cuestiones candentes*. Barcelona: Lib. Tip. Católica.
- Sardá, F. (1908). *L'sport catòlich*. Barcelona: Lib. Tip. Católica.
- Saz, I. (2007). Religión política y religión católica en el fascismo español. En C. P. Boyd (Ed.), *Religión y política en la España contemporánea* (pp. 33-55). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ségur, L-G. (1882). *Las escuelas laicas*. Barcelona: Tip. Católica.
- Solà, P. (1978). *Francesc Ferrer i Guardia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.

- Solana, A. (1940). *Curso completo de pedagogía (cuarta parte) Compendio de Historia de la Pedagogía*. Madrid: Ed. "Escuela Española".
- Suárez, M. (2014). *Entre cirios y garrotes. Política y religión en la España Contemporánea, 1808-1936*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Torrebaddella, X. (2015). Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931). *ODEP. Revista Observatorio del Deporte*, 1(1) 32-70.
- Torrebaddella, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educación*, 52(1), 169-191. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.756>.
- Torrebaddella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6(1), 78-108. doi:10.17583/hse.2017.2393
- Torrebaddella, X., y Brasó, J. (2019). El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la «nueva pedagogía católica» en la educación física española (1889-1936). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 36, 137-159.
- Torrebaddella, X., y Vicente-Pedraz, M. (2017) En torno a los orígenes del fútbol como deporte escolar en España (1883-1936). De moda recreativa a dispositivo disciplinario. *Educación Física y Ciencia*, vol. 19, (1).
- Turin, Y. (1967). *La educación y la escuela en España, de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar.
- Un maestro de dichas escuelas (1926). *Vida de Don Andrés Manjón y Manjón, fundador de las Escuelas del Ave María por un maestro de dichas escuelas*. Granada: Tip. Lit. Paulino V. Traveset.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vélez, F. (1940). *Manjón fundador del Ave María*. Madrid: Ray Fe.
- Viñao, A. (2005). Tiempos familiares, tiempos escolares (Trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX). *Historia da Educação*, 17, 35-50.
- Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.