

La escuela del futuro

I

Cómo piensan las escuelas que innovan

Inés Aguerrondo

Susana Xifra



Papers Editores

Colección: Educación

Buenos Aires, 2002

Este material se utiliza con fines
exclusivamente didácticos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: ¿PARA QUÉ ESTA TRILOGÍA?..... 8

Inés Aguerrondo

**CAPÍTULO I: ESCUELAS DEL FUTURO EN SISTEMAS EDUCATIVOS DEL FUTURO.
QUÉ ES INNOVAR EN EDUCACIÓN** 11

Inés Aguerrondo

**CAPÍTULO II: CÓMO NACEN Y SE HACEN LAS INNOVACIONES.
LAS ETAPAS DE LA INNOVACIÓN** 71

Inés Aguerrondo

**CAPÍTULO III: DESCENTRALIZACIÓN Y AUTONOMÍA INSTITUCIONAL.
UN NICHOS DE OPORTUNIDADES AL SERVICIO DE LA INNOVACIÓN** 101

Susana Xifra

CAPÍTULO I. ESCUELAS DEL FUTURO EN SISTEMAS EDUCATIVOS DEL FUTURO. QUÉ ES INNOVAR EN EDUCACIÓN

PRIMERA PARTE

ELEMENTOS PARA DEFINIR LA INNOVACIÓN

Educación, sociedad y cambio

Educación, sociedad y cambio. Tres palabras que hemos visto muchas veces separadas y muchas también juntas. Tres temáticas que sin duda hemos explorado vastamente y creemos agotadas, pero que una vez más se nos presentan con aristas novedosas, con espacios desconocidos. Vivimos una época de profundas transformaciones, en que todo necesita ser repensado, en que las formas del pasado ya no nos bastan para pensar y para actuar. Sobre todo, ya no nos son útiles para conseguir los resultados que nos proponemos.

En un momento en el cual las industrias del conocimiento inician súbitamente un despegue vertiginoso y las autopistas de la información nos prometen lo mejor, mientras se anuncia la creación de diferentes “portales educativos”, la educación se impone cada vez más como una prioridad en el concierto mundial. Ya no se interesan por ella solo los educadores y los padres. Cada vez con mayor frecuencia la educación y su crisis están en las agendas más amplias de la sociedad, abarcando a todos los actores.

Los sistemas educativos, desarrollados por más de doscientos años, se enfrentan hoy a la necesidad de cambios sustantivos. Difíciles de lograr, según la experiencia de los múltiples intentos que se vienen llevando a cabo en uno y otro continente, pero creemos que no imposibles. Para avanzar en su realización es importante comprender cuál es la lógica de la innovación. Y, como las innovaciones educativas tienen lugar dentro del sistema educativo, que por su naturaleza es un fenómeno social (es decir que forma parte de la sociedad), empezaremos por explorar las características específicas de toda sociedad.

El primer concepto que vamos a considerar es que lo social configura un *sistema complejo*. La idea de “sistema” es antigua, y se refiere a la existencia de un todo en el cual se pueden discriminar por lo menos dos partes que se complementan entre sí a partir de una forma elemental. Implica también que esa totalidad pueda ser percibida como tal y que en ella se identifiquen relaciones de interacción, interpenetración, intrapenetración e interdependencia en torno de ejes verticales y horizontales.

Aun cuando hay sistemas simples y complejos, en el caso de la sociedad no se trata de un único elemento simple que puede ser estudiado y comprendido en una primera instancia. Es un sistema complejo, que contiene múltiples partes o elementos, llamados subsistemas, que están fuertemente conectados. La economía, la política, la cultura, la educación son subsistemas sociales y, aunque podamos reconocerlos como diferentes, también observamos que se relacionan entre sí.

Por su parte, cada subsistema, contiene múltiples sub-subsistemas, que están a su vez fuertemente conectados. O sea que cada subsistema se puede entender, según como lo veamos, como un sistema. Por eso hablamos del *sistema* educativo que, por ejemplo, incluye subsistemas tales como el de educación primaria, el de enseñanza media, el de las instituciones escolares, el de los docentes, etc. Éstos, a su vez, también pueden ser vistos como sistemas que contienen subsistemas. Y así indefinidamente.

Ésta es la primera razón por la cual se dice que la sociedad, y los sistemas y subsistemas sociales, constituyen *sistemas complejos*.

Una segunda idea es que la conexión entre los subsistemas de la sociedad no es estática. Por el contrario, estos subsistemas se conectan entre sí de manera dinámica. La *dinámica social* está dada por el interjuego, el tipo y la calidad de las relaciones entre los diferentes subsistemas. Una de las características más interesantes de esta relación entre los subsistemas es lo que podríamos llamar la “velocidad de variación” del interjuego.

En las sociedades tradicionales, dichas relaciones se mantenían inalterables –o con pocos cambios– a lo largo de mucho tiempo. Varias generaciones vivían su realidad cotidiana de la misma manera. Por ejemplo, cultivaban sus alimentos sin que hubiera modificaciones importantes en la tecnología que usaban; los comercializaban y distribuían de la misma manera; o curaban sus enfermedades con medicinas basadas en los mismos conocimientos.

En las sociedades modernas, la velocidad de variación ha cambiado, se ha acelerado. Hoy los cambios no se producen de generación en generación, sino dentro de una (intrageneracionales), y hasta varias veces a lo largo de la misma generación.

Entonces, la segunda razón por la que decimos que un sistema social es complejo obedece a que contiene *relaciones dinámicas* entre sus partes, que se aceleran y varían según el tipo y la calidad de esas relaciones.

Consideremos ahora la tercera idea. Un sistema complejo está determinado por un conjunto de relaciones entre sus partes de modo tal que *en la totalidad o unidad existe la diversidad*. Esto quiere decir que no todos los elementos dentro del sistema son iguales. Por ejemplo, para que exista un sistema educativo debe haber una serie de escuelas. Pero estas, aunque tienen características comunes (unidad), también son diferentes (diversidad). Ahora bien, cuando damos cuenta del sistema educativo en cuanto tal, hacemos omisión de las características propias de cada escuela. Lo percibimos y lo definimos a partir de lo que es más recurrente, más general. Por esto se dice que “la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones” (Matus, 1976).

En consecuencia, un sistema social es complejo porque cada elemento, que desde afuera puede parecer igual a los demás, cuando se lo profundiza, se comprueba que es distinto (diverso). ¿Cómo se explica que estos elementos –iguales y diversos– se relacionen para que los comprendamos en un sistema?

Esto tiene que ver con la calidad de las relaciones. Las relaciones entre los elementos del sistema determinan *fuerzas*, las que no existen simplemente, sino que se encuentran en estado de contradicción. Una forma gráfica de entenderlo puede ser asimilarlo a la imagen de un átomo: éste contiene una serie de elementos (que deben que ser éstos y solo éstos, pues es lo que define al sistema), que se relacionan de manera dinámica (se atraen y se repelen, se acercan y se alejan entre sí, en línea recta o girando), y esta relación genera un equilibrio que da la estructura al átomo. Entonces, un sistema social existe porque *fuerzas contrapuestas determinan un equilibrio de sus estructuras*. Se relacionan de una manera específica, lo que favorece un modo de equilibrio.

Las características de la dinámica de las relaciones entre los elementos configuran la estructura de la sociedad, el patrón de funcionamiento, lo que llamamos los *modelos sociales típicos* o *la formación social propia* de una sociedad determinada. Estos modelos o patrones sociales van cambiando permanentemente, con distinta velocidad de variación. Y esto ocurre porque el equilibrio de las relaciones sociales es lábil, vale decir, inestable, cambiante, debido a que el motor de la dinámica social es la contradicción de fuerzas opuestas que van tomando valores diferentes.

Los cambios sociales obedecen a que se rompe ese equilibrio o armonía. Pero inmediatamente las relaciones se reestructuran sobre la base del mismo patrón anterior o de otro diferente, según cómo hayan sido las características de esa ruptura del equilibrio. Si la reestructuración de las relaciones se hace sobre un mismo modelo, el cambio es más superficial; si el modelo o patrón cambia, hay un cambio estructural.

Esto obliga a distinguir los rasgos estructurales de los superficiales en estos sistemas y a apreciar la transformación como un cambio de las estructuras. Las estructuras son las *formas soportantes del sistema*, es decir, las formas básicas desposeídas de su modo de existir, de su modo fenoménico más externo. (Matus, 1976)

Esta forma de existir y de cambiar se aplica a todos los sistemas sociales. En ellos incluimos, por supuesto, el funcionamiento de la sociedad en su conjunto. Pero también cada uno de los subsistemas sociales, como la educación, la cultura, la familia, los medios de comunicación, la economía. En tanto se la considere como un *sistema social* (que lo es), una institución específica, como una escuela, un hospital o una empresa, está también comprendida dentro de estas características.

Los cambios en educación: transformación o reforma

La dinámica de los sistemas sociales supone un movimiento permanente de la totalidad o unidad. Es decir que la unidad surge del equilibrio logrado entre las diferentes fuerzas que intervienen en el proceso histórico. Estas fuerzas se encarnan en actores sociales que interactúan entre sí, estableciendo patrones de relación que determinan las estructuras del sistema social, sea éste la sociedad en su conjunto o uno de sus elementos (como el sistema educativo o una institución educativa).

Los patrones de relación básica, que son una suerte de “ejes estructurantes”, se expresan de manera particular en cada sociedad y en cada momento histórico, a la manera de fenómenos concretos, que se visualizan en los procesos históricos. Por eso podemos reconocer similitudes en diferentes hechos o procesos; por ejemplo, todas las revoluciones comparten elementos; algunos (o todos) los sistemas escolares se desarrollan con características similares; todas las escuelas tienen algo en común.

Pero es importante diferenciar estos *aspectos estructurales* (los “ejes estructurantes”) del modo concreto como se manifiestan en la realidad, es decir, de los *aspectos fenoménicos*. Por ejemplo, en todas las

revoluciones hay actores sociales contrapuestos, aun cuando pueda variar cuáles son en cada caso; en todo proceso de cambio educativo hay un “sentido” que lo orienta o lo guía, aunque puede variar según las ocasiones.

De manera que todo sistema social cambia, pero no lo hace solamente de una forma. Es por esto que se reconocen diferentes tipos de cambio, que se pueden clasificar en función de dos ejes principales:

- a) según afecten los aspectos *estructurales* o los aspectos *fenoménicos*
- b) según afecten *todo* el sistema o un *ámbito restringido* de él.

El cruce de estos dos ejes determina cuatro tipos de cambios:

		Afecta aspectos	
		Estructurales	Fenoménicos
Abarca todo el sistema (nivel MACRO)	TRANSFORMACIÓN	REFORMA	
Abarca pocas unidades (nivel MICRO)	INNOVACIÓN	NOVEDAD	

Según la concepción aquí desarrollada, el cambio social es la ruptura del equilibrio del sistema, entendiendo por “equilibrio” su funcionamiento “rutinario”. Esta ruptura se produce a nivel del sistema social total pero, como cada subsistema tiene su propia dinámica, en ellos también ocurren cambios que, a su vez, pueden tomar alguna de las cuatro formas señaladas.

Al aplicar el esquema a la educación, una modificación que se genera a nivel de todo el sistema educativo (un cambio macro) puede ser una *transformación* si afecta los aspectos estructurales, o una *reforma* si se trata de producir mejoras dentro del mismo modelo básico (dentro de la misma estructura) de servicio educativo. De igual modo, a nivel micro, se pueden introducir en las escuelas *novedades* que mejoren el funcionamiento de las propuestas pedagógicas existentes, o *innovaciones* que tengan como objetivo desarrollar modelos alternativos basados en nuevas concepciones.

Si entendemos a las instituciones educativas como sistemas sociales, también en ellas pueden darse *transformaciones* o *reformas*, miradas en su conjunto; o *innovaciones* y *novedades* si los cambios se producen solo dentro de alguno de sus elementos sin abarcar el conjunto de la institución.

Transformaciones e innovaciones son entonces las dos categorías con que denominamos los cambios estructurales, o sea aquellos que afectan los ejes estructurantes de la dinámica social de las escuelas.

El fracaso de los cambios en educación

En las últimas décadas se han sucedido innumerables procesos de cambio educativo tendientes a responder a los nuevos desafíos. Es frecuente encontrar en la bibliografía sobre el tema la afirmación de que el común denominador de estos procesos es más el fracaso que el éxito.

Como muchos otros especialistas, nos preguntamos por qué ocurre eso. Presentamos, entonces, nuestra hipótesis al respecto. Se ha dicho ya que un sistema existe gracias a la "rutina" de relaciones dinámicas que trazan sus elementos. A eso agregamos que la razón de ser de los sistemas sociales es la función específica que desarrollan la cual, en el caso de la educación y de la escuela, es la responsabilidad de la distribución de los saberes básicos a toda la población para que ésta pueda integrarse en la sociedad.

Cuando el desajuste entre los resultados que obtiene un subsistema y las demandas que le hace la sociedad se profundiza –como es el caso actual en la educación– no alcanza con producir reformas. Es necesario plantear transformaciones.

Vale la pena enfatizar que la diferencia entre reforma y transformación (como entre innovación y novedad) no es de grado, sino sustantiva. Porque hemos visto que no es lo mismo *re-formar* (dar a lo anterior

otra forma, o sea, cambiar sus aspectos fenoménicos) que *trans-formar* (pasar de una "forma" a otra, o sea, producir un cambio estructural).

Estamos convencidas de que, en el campo de la educación, muchos de los fracasos se explican porque habitualmente los esfuerzos de cambio no llegan hasta las bases más profundas (los ejes estructurantes) en las cuales se asienta la educación. Las medidas propuestas no prevén –y por tanto no son capaces de– alterar las condiciones estructurales de la propuesta educativa clásica, lo que les impide avanzar hacia las respuestas necesarias.

Pasar de una escuela generada para las necesidades del siglo XVIII a una que responda a las del siglo XXI está requiriendo una gran transformación, plena de innovaciones, a través de las cuales deben removerse, desde la base, los cimientos del viejo paradigma.

El cambio de paradigma

Un paradigma, según el diccionario, es un modelo, una pauta, un ejemplo para seguir. Según Kuhn (1996), los paradigmas científicos son "ejemplos aceptados por la práctica científica real, ejemplos que incluyen las leyes, la teoría, la aplicación y la instrumentación, todo ello junto... (lo que) provee modelos de donde extraer tradiciones particulares coherentes de investigación científica". Y agrega, "los científicos que basan su investigación en paradigmas compartidos se manejan dentro de las mismas reglas y estándares en lo relativo a la práctica científica".

Un paradigma es un modo de percibir, pensar, valorar y hacer, asociado con una particular visión de la realidad. Cuando el paradigma es dominante, no necesita ser explicitado. Subyace en las explicaciones y en las conductas y valoraciones con que se maneja la sociedad. Y no es cuestionado, se transmite a través de la cultura en un entendimiento tácito, y se traspa a las generaciones siguientes a través de experiencias directas más que por la enseñanza.

¿Cuál es su valor? Un paradigma es un marco de pensamiento, un esquema para comprender y explicar ciertos aspectos de la realidad. Es un modo de percibir el mundo que nos lo hace inteligible y nos ayuda a predecir su comportamiento. La predicción es importante porque nos permite crear un conjunto de expectativas válidas. "Un paradigma es un conjunto de reglas y regulaciones (escritas o no) que hace dos cosas: i. establece o define límites; ii. dice cómo debe uno comportarse dentro de esos límites para tener éxito" (Barker, 1993).

Los paradigmas sociales y culturales se van estructurando a partir de una infinita cantidad de situaciones que instituyen formas aceptadas de hacer las cosas. Es lo que pasó con la enseñanza y las escuelas desde mediados del siglo XVIII y en el siglo XIX.

Pero el mundo cambia y las necesidades y los conocimientos también, y esto hace que los paradigmas se agoten, o sea, que la manera de definir los problemas, de orientar las acciones, de plantear cómo obtener buenos resultados, en otras palabras, la manera como cada uno de los subsistemas de la sociedad pueda resolver adecuadamente las funciones que le corresponden, ya no funcione.

Cuando esto ocurre, se hace necesario cambiar de paradigma. Quiere decir que es imprescindible incluir nuevos elementos en las comprensiones de los problemas, reorientar la dirección, cambiar las reglas de juego. La época actual es típicamente un momento de cambio de paradigmas, lo que lleva a la turbulencia que vivimos y a la continua proclamación de crisis en gran parte de los aspectos de la sociedad.

Según Gramsci, la crisis es el momento en el cual lo viejo está muerto o está agonizando y lo nuevo no ha terminado de nacer (Broccoli, 1977). Tal es lo que sucede en educación: teníamos conjuntos de reglas que conocíamos bien, y problemas perfectamente definidos, pero luego a los viejos problemas se agregaron otros y las reglas cambiaron. Entendíamos los límites de cada situación y podíamos definirla, pero ahora nos encontramos con otros límites y muchas veces se escapan de nuestra comprensión porque no hemos desarrollado todavía las nuevas herramientas conceptuales y profesionales para enfrentar estos desafíos con éxito.

Las clásicas reglas conocidas determinaron, entre otras cosas, qué enseñar, cómo enseñar y a quién enseñar, y, a partir de ellas, se construyeron los sistemas educativos y se organizaron las escuelas. Como sistema educativo en su conjunto, la respuesta típica que damos desde la educación frente la crisis (como pasa en todos los casos) es la que nace de la propia experiencia, de la "rutina" de su historia. Respondemos exigiéndonos y con buena voluntad, pero básicamente dentro del marco del mismo paradigma.

Esto no quiere decir que no haya algunos atisbos de nuevas soluciones, sino que todos los cambios revolucionan dramáticamente nuestro mundo: sabemos que lo viejo no sirve más y tenemos intuiciones

acerca de cuáles son los problemas y cómo armar nuevas respuestas que apunten a soluciones. Pero lo viejo no nos deja todavía movernos con tranquilidad para caminar hacia lo nuevo.

De ahí la necesidad de tomar conciencia de los paradigmas y el modo como influyen en nuestra cotidianidad, ya que su importancia está oculta y solo se pone de manifiesto cuando se agota y hay necesidad de que cambie. El conocido fenómeno de resistencia al cambio es, en última instancia, la dificultad que todos tenemos para cambiar de paradigma porque esto, por definición, nos altera las reglas básicas con las que estamos acostumbrados a hacer las cosas.

Es que, cuando estas reglas cambian, todo nuestro mundo puede cambiar.

Innovar es cambiar el paradigma

¿Por qué hablar de paradigmas cuando pensamos en la innovación? Porque los cambios que hoy enfrentamos en nuestras escuelas requieren, ni más ni menos, cambios en los paradigmas que han estado definiendo las reglas de juego con las cuales nos hemos manejado hasta ahora.

Una innovación en este momento implica saltar de paradigma, pasar de las reglas de juego que conocimos, con las que fuimos educados y formados, con las que hasta ahora nos hemos movido profesionalmente, a nuevas maneras de hacer las cosas, que deben ser inventadas otra vez.

Por esto los nuevos paradigmas tienen que ver con la innovación: porque son los que pueden alertarnos sobre qué cosas distintas hacer, los que deben guiarnos, los que pueden permitirnos chequear si lo que estamos haciendo va o no en la dirección deseada.

En la actualidad se producen muchos cambios en las escuelas, todos ellos orientados a mejorar los resultados que obtenemos. Pero no todos ellos dan los frutos que se desean. De ahí que sea muy importante contar con elementos que nos permitan reconocer la calidad de los cambios que emprendemos. ¿Las propuestas que se hacen a nivel nacional o internacional son una reforma o forman parte de una transformación? ¿Lo que estamos haciendo en la escuela son novedades dentro del mismo modelo o hemos podido introducir innovaciones?

Debido al agotamiento del paradigma clásico de la educación, a esta altura de los acontecimientos todo esfuerzo de cambio que no llegue hasta sus instancias más profundas no genera las respuestas adecuadas. Y esto puede confundirnos porque una novedad (un cambio no profundo) puede mostrar alguna mejora inmediata, que se agota rápidamente para volver a caer en el problema.

Estamos convencidas de que la única manera de responder con coherencia a los cambios actuales y a la crisis de la educación, es volver a pensar hacia dónde debe ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas y el sistema educativo para brindar la mejor educación, para ofrecer nuevamente una educación de calidad.

En otras palabras, hay que volver a definir qué es hoy educación de calidad.

Calidad en un marco pedagógico

La calidad de la educación se ha constituido en una preocupación general de la agenda educativa actual. Superando posiciones divergentes que implican una evidente oposición en otros aspectos, es unánime hoy desde todos los sectores la demanda por una educación de calidad.

Las mayores divergencias surgen cuando la calidad educativa se entiende unidimensionalmente, solo como *eficiencia* del servicio educativo. Estas concepciones eficientistas son peligrosas porque, al centrarse en el aspecto material de la educación, desconocen los aspectos inmateriales, vinculares y procesuales, que están en el centro del quehacer educativo y le dan su sentido.

Habitualmente defendidas por sectores con poca formación pedagógica, son muy resistidas en el campo de la educación ya que llegaron a él de la mano de concepciones "importadas" de las teorías de la administración empresarial. Basadas en el modelo de la eficiencia económica (eficientismo), que da un valor prioritario a los elementos materiales y establece metodologías para evaluarla (como la de costo-beneficio y costo-efectividad) difícilmente trasladables a los sectores sociales, intentaron aplicarse adecuaciones, lo que provocó las reacciones lógicas en el área educativa.

No obstante, y marcando las diferencias, creemos que es posible acercar posiciones. Podemos coincidir en que un sistema educativo de calidad es aquel que es eficiente, a condición de que revisemos cómo se define la eficiencia. Superando concepciones reduccionistas, entendemos que *un sistema educativo eficiente es el que brinda la mejor educación posible a la mayor cantidad de gente en los tiempos previstos.*

Entender la eficiencia en este marco permite superar el reduccionismo eficientista pues integra un criterio netamente educativo (la definición de qué es *mejor educación*) como parámetro para la lectura de la eficiencia. Así, el juicio de eficiencia no se realiza a partir de criterios de lógica económica, sino a partir de criterios de lógica pedagógica.

Un sistema educativo eficiente no será entonces aquel que tenga menos costo por alumno, menos alumnos en la clase, sino aquel que, optimizando los medios de que dispone (independientemente de cuál sea su cantidad), sea capaz de brindar educación de la mejor calidad posible a toda la población.

La calidad de la educación es la orientadora de cualquier transformación, de aula, de institución escolar o de sistema educativo. Al poner en marcha cualquier proceso de cambio educativo se tiene en mente -implícita o explícitamente- qué se entiende por calidad de la educación, y esto determina hacia dónde se dirigirán las acciones.

Pero, además de constituir el norte orientador de las decisiones, la definición que se tenga de la calidad de la educación servirá como patrón de comparación a fin de reajustar los procesos y las decisiones, elementos estos imprescindibles para producir buenos resultados.

En este contexto, las organizaciones y las escuelas deberán plantearse el desafío por una educación de mayor calidad, y sostener que las innovaciones básicamente tenderán a ella.

Mejorar la calidad de nuestra educación debe ser el norte orientador, y esto solo se puede lograr si se cambia de paradigma.

SEGUNDA PARTE

EL NORTE DE LA INNOVACIÓN: MAYOR CALIDAD EDUCATIVA

Utilidad del concepto "calidad de la educación"

¿Qué se considera educación de calidad en nuestra realidad actual? La respuesta es difícil, aun en términos teóricos, porque la idea de calidad no es absoluta: se mide con referencia a un criterio. Y criterios para medir la calidad puede haber muchos y variados. Precisamente esto constituye uno de los ejes de la controversia: ¿cuál es el criterio que permite saber si la educación que damos es de calidad o no?, ¿quién lo establece?

Se dice muchas veces que una educación de calidad responde a las necesidades de la sociedad y a los intereses del educando. Este concepto puede sacarnos del paso y servir como formulación general, pero no resuelve el problema práctico ya que plantea otra pregunta: ¿cómo sabemos cuáles son las "necesidades de la sociedad" y los "intereses del educando"?

Hemos partido de la idea de que la educación es un sistema complejo, vale decir, un sistema en el cual, dentro de la totalidad o unidad, existe diversidad. Esto es, no todas las escuelas son iguales; dentro de una escuela, no todos los profesores son iguales, no todos los alumnos son iguales, etc. También sabemos que los diferentes elementos que componen el sistema (los subsistemas) no funcionan todos con idéntico ritmo o velocidad de cambio, y tampoco tienen exactamente el mismo sentido. Por tal razón, debemos construir criterios para determinar la calidad que, aun cuando se puedan aplicar a la totalidad, permitan respetar las diversidades entre sus partes.

Si podemos distinguir en el campo educativo cuáles son los elementos estructurales y cuáles los fenoménicos (o superficiales), entramos en una interesante vía para definir qué es la calidad. Esto nos interesa no sólo por cuestiones teóricas, sino a los efectos de orientar nuestra práctica.

En la medida en que innovemos en cuestiones estructurales, los cambios tienen más posibilidades de afectar la calidad general y de percibirse a nivel de la totalidad del sistema educativo. Si nos limitamos a efectuar cambios de aspectos fenoménicos (novedades), sólo mudamos el maquillaje externo y podemos hasta conseguir algunas mejoras transitorias pero, en última instancia, no llegaremos a la transformación.

Esto ha pasado muchas veces en la realidad, y desazona a los docentes innovadores quienes sienten que, a pesar de todos sus esfuerzos, en términos generales las cosas siguen siempre igual. Lo que ocurre es que se ha trabajado con una definición demasiado simplificada y muy parcial de una idea abarcante (la calidad) y, recortando sus posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual, casi positivista, muchas veces hasta conductista, que solo permite leer conductas específicas.

Por el contrario, el concepto de calidad de la educación implica múltiples posibilidades que es importante explicitar.

a) Es un concepto complejo y totalizante

La potencia del concepto de calidad radica en que es un concepto totalizante, abarcador, que acepta ser pensado en términos de múltiples dimensiones, respetando la complejidad de los sistemas sociales. Es un concepto que, además de ser aplicado a un sistema escolar en términos generales, también permite hacerlo a cualquiera de los elementos que constituyen el campo educativo.

Desde esta perspectiva, se puede hablar de la calidad del docente, de la calidad de los aprendizajes, de la calidad de la infraestructura, de la calidad de los procesos. Todos estos elementos suponen calidad, aunque hay que ver qué criterios se utilizan para determinarla en cada caso. Pero, como concepto, es muy totalizante y abarcador, aunque, al mismo tiempo, permite una síntesis.

b) Está social e históricamente determinado

El segundo elemento importante es que se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto, y en un momento determinado.

Como es un concepto totalizante, permite abarcar los distintos elementos que interjuegan en la educación en un momento dado y en un lugar dado. Si se habla sobre formación docente o sobre mejoramiento curricular, o sobre expansión de servicios para los sectores populares, los criterios concretos que se tomen para definir la calidad en cada uno de estos casos variarán con las distintas realidades. Es un

concepto socialmente determinado, que elabora sus propias definiciones, surgidas fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación.

c) *Se constituye en la imagen-objetivo de los cambios educativos*

En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste a las demandas de la sociedad (que cambian con el tiempo y el espacio). Para poder orientar adecuadamente los procesos de cambio y transformación de la educación, es necesario definir cuáles de las condiciones estructurales que conforman el modelo original (el paradigma clásico) deben ser revisadas.

Como estas definiciones se inscriben en un marco histórico, su pertinencia tiene carácter específico. En otros términos, lo que puede ser calidad para un contexto social puede no serlo para otro; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra. Por tal razón es un concepto útil, ya que su explicitación permite definir la imagen-objetivo del proceso de transformación-innovación y, por lo tanto, se constituye en el eje rector de la toma de decisiones.

La calidad de la educación es de hecho el orientador de cualquier cambio educativo. Al iniciar un proceso de transformación o de innovación se debe precisar -implícita o explícitamente- qué se entiende por calidad de la educación, es decir, hacia dónde se orientarán las acciones.

d) *Se constituye en patrón de control de la eficacia del servicio*

Además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, sirve de patrón de comparación, de baremo, para juzgar los impactos, ajustar decisiones y reajustar procesos.

Por todo lo expuesto resulta importante distinguir cuáles son los elementos en los que se basa la educación en general, y nuestros sistemas escolares en particular, y cuáles son las rutinas que obedecen a definiciones del paradigma que, ya agotado, exige cambios urgentes. Esto significa distinguir los elementos estructurales y los fenoménicos, y qué definición de ellos ha hecho el paradigma clásico de la educación.

Definiendo "calidad" en educación

Como la educación es un sistema complejo, presenta diferentes profundidades o niveles de análisis. A partir de ellos se puede reconocer un conjunto de principios vertebradores o *ejes estructurantes* (formas soportantes) de los sistemas escolares, que son de distinto orden y rigen la organización de las diferentes instancias.

Estos ejes subyacentes funcionan como organizadores de la estructura básica de la educación y determinan aspectos específicos de su organización, tanto en lo relativo al sistema educativo general – características y duración de los niveles y ciclos, tipos de contenidos curriculares– cuanto en lo que se refiere a las formas de organización de los estamentos intermedios –supervisión, estilos de dirección– y a las características generales de las escuelas y de los diferentes servicios que se presten.

Lo que se quiere decir es que las escuelas son como son, los directivos y los supervisores definen su rol como lo hacen, no porque esto se base en algo como "la esencia de la educación" ni porque las cosas deban hacerse "naturalmente" así, sin que haya otro procedimiento posible, sino porque estas maneras de proceder forman parte de un paradigma, de una modalidad de ver el mundo, que ha "construido" esta respuesta.

Y esta respuesta no se construyó porque sí ni fue producto del azar. Quizá fue la mejor manera posible de atender a una demanda de la sociedad en un momento histórico determinado. Así surgieron los sistemas escolares¹ a mediados del siglo XVIII, para distribuir el conocimiento en la sociedad, y por cierto han cumplido de manera admirable con esta demanda, ya que los niveles de racionalidad y manejo de las habilidades cognitivas en la sociedad occidental actual son notablemente mayores que los existentes hace dos siglos.

El problema es que, como decía una conocida frase nacida en el Mayo francés, cuando encontramos las respuestas, nos cambiaron las preguntas. O, lo que es igual, las respuestas desde un paradigma pierden validez cuando las condiciones que las originaron varían.

Por eso nuestra educación se halla en crisis: porque no podemos dar respuesta con las habituales soluciones a las demandas que hoy nos hace la sociedad. Y es, en definitiva, esta circunstancia lo que determina la base desde donde se aprecia la calidad de la educación.

Sostenemos que cuando hay *congruencia* entre el proyecto político general vigente en la sociedad y el proyecto educativo, o sea cuando el sistema educativo "responde a las demandas de la sociedad", no se cuestiona la calidad de la educación.

¹ Para mayor comprensión de este tema véase J. J. Brunner, (2000).

Cuando tal congruencia se pierde, o sea cuando la sociedad requiere ciertas funciones y resultados y la educación no los cumple, se perciben carencias en la calidad educativa. Esta ruptura (entre resultados "pedidos" y resultados logrados) se vive como pérdida de calidad en la medida en que se pierde la significación social del aparato educativo. Esto es precisamente lo que ocurre en la actualidad.

El ajuste o correspondencia entre las demandas de la sociedad y las respuestas que a ellas da el sistema educativo define la calidad de la educación. Por eso ya hemos dicho que la definición concreta, visible, fenoménica, de qué es calidad educativa, varía con el tiempo y el lugar. Por eso insistimos en que la calidad es un concepto histórico, determinado social e históricamente.

Y como las sociedades se estructuran en torno a una cultura, plena de valores y modos de ver la vida y la realidad, la idea de calidad no es tampoco un concepto neutro. Equivale, más bien, a un concepto ideológico porque nos ubica en una perspectiva específica desde donde mirar (y evaluar o juzgar) la realidad.

Las dimensiones y ejes que definen la calidad

La calidad de la educación es un tema tan polémico, entre otras razones, precisamente porque es un concepto ideológico, que explicita un paradigma. De allí la importancia de poder discutir abiertamente de qué se trata y qué implica, desbrozando sus distintas dimensiones. Como es un concepto complejo trataremos de describir el mapa de relaciones que vemos implicadas en él.

Este mapa de relaciones se estructura alrededor de una serie de principios vertebradores fundamentales, que se agrupan en tres grandes dimensiones o niveles de análisis: los fines y objetivos, las opciones técnico-pedagógicas y la estructura organizativa.

Los fines y objetivos de la educación

En primer lugar, existe un nivel de definiciones –exógenas al propio sistema educativo– que expresa los requerimientos concretos que los diferentes subsistemas de la sociedad hacen a la educación. Éstos, que tienen un fuerte contenido político-ideológico, se reconocen normalmente como los *fines* y *objetivos* de la educación.

Esta dimensión (el 'para qué') expresa las opciones globales hechas por una sociedad en términos generales, y define las funciones que debe cumplir el sistema educativo para que esa sociedad lo considere pertinente, o sea, lo considere de calidad.

Las opciones técnico-pedagógicas

En segundo lugar, un conjunto de opciones técnico-pedagógicas (el 'cómo') permiten alcanzar las definiciones político-ideológicas, a través de diferentes operaciones concretas. Se originan en una serie de modos de ver las cosas (paradigmas), que definen qué se debe enseñar, cómo, a quién, y muchos otros aspectos más.

Para que un sistema educativo cumpla adecuadamente su cometido, es decir, para que sea considerado de calidad, las operaciones concretas que prescriben estos paradigmas deben ser consistentes con los fines y objetivos que fija la sociedad. Sin embargo, esto no siempre ocurre.

La estructura organizativa externa

En tercer lugar, está lo que se ve como fenómeno, lo que aparece a la observación abierta (el 'qué'). Lo denominamos "sistema educativo" (con todos sus subsistemas y demás elementos a los que nos hemos referido).

Estos son los "modos de hacer" las cosas que están prescriptos en el paradigma técnico-pedagógico y que fijan la rutina del sistema, o sea, el tipo de relaciones que se establecen entre los elementos.

Frecuentemente los cambios educativos, tanto los relativos a todo el sistema como los que afectan a las escuelas o a una escuela, tratan de resolverse solo en este último nivel, el más superficial, porque es el que aparece a la vista de manera más evidente. Es frecuente también, como hemos dicho, que estos cambios no prosperen. Y no puede ser de otra manera ya que para que un sistema funcione debe existir correlación y coherencia entre los tres niveles. Que, además, son realmente eso, niveles, es decir que están relacionados en términos de diferentes jerarquías.

Los fines y objetivos (la dimensión político-ideológica) reglan toda la estructura, definen el campo base que orienta el sistema porque son los que delimitan la dirección a buscar. Se elaboran a través de decisiones profesionales, que se apoyan en saberes científicos (opciones técnico-pedagógicas) y que, en orden a cumplir su cometido, deben subordinarse a las anteriores. Finalmente, los modelos de organización

concretos que estas decisiones asumen en la realidad estructuran la oferta educativa (nivel de la organización), que expresa y materializa las opciones técnicas hechas en el nivel anterior.

Así, cada uno de estos niveles da cuenta de diferentes instancias -de profundidad creciente- con que se puede entender la calidad de la educación.

Primer nivel: definiciones político-ideológicas

Las opciones correspondientes a este nivel surgen a partir de demandas y requerimientos que la sociedad plantea a la educación. ¿Cuáles son las demandas? Hay una demanda global: *la responsabilidad por la generación y transmisión del conocimiento elaborado*. La escuela es la institución a través de la cual deben llegar a toda la comunidad aquellos saberes que se consideran imprescindibles para participar en la sociedad. Esta demanda sustenta la opinión quienes dicen que un sistema educativo es de baja calidad si no transmite el conocimiento socialmente válido.

Pero además de esta demanda general existen otras más específicas, formuladas por algunos subsistemas sociales, que surgen de sus interrelaciones con el sistema educativo. Los tres casos más notorios son: las demandas que llegan del sistema cultural, las que llegan del sistema político, y las que llegan del sistema económico.

a. Educación y demandas culturales

El sistema cultural demanda al educativo la *formación de la identidad nacional*. Se trata de la transmisión de valores, actitudes y pautas de conducta que aseguran la reproducción de la sociedad en la cual está funcionando un sistema educativo.

Porque el sistema escolar surgió, sociológicamente hablando, con el sino de cumplir una inevitable función conservadora. "Lo escolar implica el sostenimiento de los valores sobre los cuales se funda el lazo social: o sea de aquellos que son sostenidos por la sociedad como un todo para reconocerse cada uno integrante de ella" (Follari, 1996).

Se puede decir entonces que un criterio para definir si un sistema educativo (o una institución escolar) es de calidad o no, es reconocer si alimenta al sistema cultural con los valores que éste reclama para constituir la sociedad, si cumple con su función de ayudar a la integración social.

Es evidente que esta función de generar cohesión e integración social, nítida y definida en los inicios del sistema educativo, hoy está en crisis. No le corresponde a la educación como tal definir cuáles son los valores que se van a transmitir. Pero cuando no son claros, cuando -como en el momento presente- se vive una época de turbulencias sociales y de coexistencia de diferentes valores, o de valores que colisionan entre sí, esto afecta indudablemente al sistema escolar, y a las escuelas en particular, y dificulta en mucho la claridad con que pueden cumplir esta función.

Gran parte de la crisis de la educación tiene que ver con que las demandas originales hechas a la escuela ya no están vigentes. Dice Tedesco

la enseñanza de la moral racional y de la adhesión a la nación debía, en este sentido, apoyarse en los mismos elementos que la moral tradicional: símbolos, ritos y, sobre todo, sentido de la autoridad de parte de quienes aparecían como portadores de los nuevos valores en los cuales se basaba la socialización. La escuela pública representaba los valores y los saberes universales, aspectos que se colocaban por encima de las pautas culturales particulares de los diversos grupos que componían la sociedad. (Tedesco, 1996)

Hoy todo esto cambió. La aparición de otros agentes de socialización y de emisión de valores, como los medios de comunicación, la rapidez con que se produce nueva información y los avances del conocimiento, la diversidad de intereses y pautas culturales de los grupos que hoy se integran al sistema escolar, reformulan de tal manera esa demanda original que el sistema educativo aparece imposibilitado de responder a las demandas de la cultura.

La crisis del sistema educativo (o sea su falta de calidad) refleja en este aspecto, como un espejo, una crisis mayor: la de la cultura de la sociedad. Pero esto no significa que no haya salida. La primera condición para encontrar cómo devolver el sentido a la escuela y a la educación es tomar conciencia de lo que pasa, de lo que está detrás de lo aparente que vemos.

A partir de allí, moviéndose dentro del campo de opciones que hoy se ofrecen en una sociedad mucho más abierta que la de hace dos siglos, deberán hacerse las opciones correspondientes para orientar las

decisiones de la educación. Esto también incide en muchas de las demás dimensiones y aspectos, como vamos a ver a lo largo de todo este capítulo.

En primer lugar, en un modelo de sistema educativo clásico, organizado verticalmente, las decisiones se tomaban solo a nivel de los líderes políticos que conducían la educación; restaba a los demás niveles, y a la escuela en particular, ser simples ejecutores de opciones ya tomadas.

La necesidad de que exista un sistema educativo como tal justifica el hecho de que algún rango de estas opciones se siga tomando a nivel de la conducción política de la educación que, en una democracia, es el ámbito socialmente aceptado para realizar esta función. Sin embargo, hoy las escuelas no pueden ser sus meras ejecutoras. La diversidad de grupos que se atienden, las particulares condiciones de cada comunidad, hacen que se requiera algún espacio de decisión en los niveles intermedios del sistema educativo y en las instituciones escolares.

Esto permite, justamente, que el sistema educativo pueda reflejar la diversidad de intereses y las variantes culturales que signan hoy a nuestras sociedades.²

Siempre dentro de los marcos impuestos por la necesidad de que exista un "sistema" reconocible como tal, esta es una de las razones que fundamentan (en el nivel de lo fenoménico, de lo que se ve, de lo que definimos todos los días como "sistema educativo") una redefinición de la pirámide de relaciones de jerarquía tradicional para lograr un sistema más horizontal en el cual cada elemento (cada escuela) pueda re-adaptar, re-negociar, re-inventar su imagen-objetivo para poder cumplir con la demanda cultural de integración y cohesión social en un mundo de crecientes diversidades.

b. Educación y demandas políticas

Toda sociedad realiza una opción por un modelo de distribución del poder (sistema político) determinado, que define sus formas de gobierno. En el caso de nuestras sociedades occidentales esa opción es la república democrática. Durante el surgimiento de los sistemas escolares esta demanda fue central ya que a la escuela se le pedía que transformara al súbdito (que se relacionaba con el monarca a partir de una adhesión de fe) en ciudadano (que debía hacerlo con la Nación a través de un vínculo de opción).

Y la tarea de la escuela (del sistema educativo) fue realmente compleja, ya que el concepto de democracia se refiere a distintas dimensiones. En primer lugar, supone normas claras que regulen los derechos (lo que se llama el "contrato social") y la vigencia de libertades públicas; en segundo lugar, implica la participación de los ciudadanos en las deliberaciones (de manera directa o a través de sus representantes) y en la gestión de las diversas cuestiones que los afectan; en tercer lugar, implica prácticas de solidaridad y respeto en el seno de la sociedad.

Esto requiere que, como producto de su paso por el sistema educativo, cada persona tenga la capacidad de conducirse como un verdadero ciudadano consciente de los problemas colectivos y deseoso de participar en la vida democrática. Y esta demanda se hace al sistema educativo porque, para los efectos del sistema político, la participación adecuada solo es posible si todos los ciudadanos cuentan con los conocimientos que les permitan elegir una buena manera. Por eso, distribuir conocimiento es apoyar a la democracia, dado que éste tiene virtudes intrínsecamente democráticas como fuente de poder. Dice acerca del tema Tedesco:

A diferencia de las fuentes tradicionales (la fuerza, el dinero, la tierra) el conocimiento es infinitamente ampliable. Su utilización no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir más conocimiento. Un mismo conocimiento puede ser utilizado por diversidad de personas y su producción exige creatividad, libertad de circulación, intercambios, diálogos; todas ellas características propias del funcionamiento democrático de la sociedad. (Tedesco, 1996).

Por otra parte, también en este punto se requiere que el sistema educativo haga su aporte en relación con un tema muy sensible de la democracia, la equidad o justicia social. La democracia supone, como parte constitutiva del concepto, la igualdad de todos los hombres. Ahora bien, sabemos por experiencia que esa igualdad no existe y que las desigualdades tienen mucho que ver con el lugar donde le toca nacer a cada uno. Por eso, una sociedad democrática es aquella que establece oportunidades para que los que nacieron pobres

² Actualmente la integración social se basa en la posibilidad de armonizar identidades diferentes, propias de cada grupo. No aceptar "vivir juntos" a partir de esta visión, alienta los fundamentalismos.

puedan adquirir los elementos que les permitan la movilidad social. El mecanismo por excelencia de la sociedad moderna para la movilidad social ha sido el sistema educativo.

No obstante, como contracara de su función democrática de igualación, también existen en los sistemas escolares dispositivos en contrario que conducen a situaciones de exclusión. Un primer mecanismo consiste en no contar -en el tramo de la educación obligatoria- con la oferta educativa suficiente en cantidad y calidad para los aspirantes que lo requieran, o no hacer efectiva la obligatoriedad de la enseñanza a través de los controles pertinentes. Un segundo mecanismo de exclusión consiste en que, una vez dentro de la escuela, no se ofrezcan los dispositivos pedagógicos apropiados para el aprendizaje, lo que da origen a los fenómenos de repetición y deserción en aquellos sectores y grupos de alumnos que no cuentan con las condiciones que la propuesta pedagógica requiere. Un tercer mecanismo de exclusión, mucho más velado pero no por ello menos real, consiste en no garantizar que los años de escolaridad y el pasaje por los grados impliquen la adquisición de los saberes y las competencias básicas establecidas como obligatorias.

Una lectura superficial de los procesos de exclusión y su relación con la democracia y la igualdad parece insinuar que el origen se encuentra en el nivel socioeconómico de los alumnos. El hecho de que estos fenómenos se produzcan regularmente dentro de los sectores con más carencias, para los cuales no estaba diseñada originalmente la escuela (o sea que no eran tenidos en cuenta en el paradigma clásico), ha inducido investigaciones que han probado que la causa principal de estos dos fenómenos no está en las características de los alumnos o de sus grupos sociales de pertenencia, sino en la imposibilidad de la escuela de adaptar su propuesta de enseñanza a los rasgos propios de estos sectores.³

En lugar de revisar el paradigma original que determina la propuesta de enseñanza, la respuesta típica de nuestros sistemas educativos ha sido inventar artilugios para no cambiar sustancialmente. Por un lado, ha discriminado las escuelas agrupándolas en circuitos de calidad diferente, lo que ha originado el conocido fenómeno de la segmentación educativa. Éste consiste en que el sistema se divide en una suerte de *segmentos* de calidad diferente, cada uno de los cuales corresponde a un grupo social determinado.

Otra respuesta se ha construido a partir de concepciones asistencialistas de la escuela según las cuales resulta más importante que el alumno pase de grado, que aprender los contenidos propuestos y lograr las competencias básicas. Esta postura, que en algunos sectores docentes genera cierto apoyo, resulta a todas luces antidemocrática, porque se constituye en un mecanismo del sistema educativo para negar a los sectores que más necesitan el acceso a las herramientas básicas que les permitirán integrarse y participar de manera productiva en los diversos ámbitos del entramado social. No hay que olvidar que, sobre todo en esos sectores, casi la única oportunidad que tienen los niños de acceder al saber elaborado es el pasaje por la escuela.

De acuerdo con este esquema, un sistema educativo tiene "democratización externa" cuando garantiza el acceso y la permanencia en sus establecimientos -en condiciones igualitarias- a los ciudadanos de los distintos grupos, sectores y clases de la sociedad, independientemente de su origen.

Pero también se requiere que exista "democratización interna" de la educación, la que se relaciona con el grado de participación correspondiente a cada uno de los actores en las decisiones institucionales educativas, desde las propiamente institucionales, por ejemplo, el uso de los espacios, las relaciones con el personal, mecanismos de diseño de programas, etc.⁴

Sin duda, un sistema educativo que ofrezca buenas oportunidades a toda la población, independientemente de su origen sociocultural, que garantice también su permanencia durante un período prolongado, y la adquisición de los saberes obligatorios cuando se egresa, y que permita el ejercicio de las libertades propias de los actores educativos en las decisiones que los afectan, puede considerarse democrático. Por otra parte, seguramente también estará contribuyendo a la construcción de la democracia al permitir el ejercicio de las libertades de expresión, discusión, asociación y participación. Es probable asimismo que permita la consecuente formación de valores propicios para construirla, como el respeto al otro diferente, la conducta solidaria y la creatividad en la búsqueda de soluciones.

Desde la demanda de la formación para la democracia, un sistema educativo con las características señaladas es un sistema educativo de calidad.

³ Es evidente que el nivel socioeconómico está estadísticamente asociado con la repetición y la deserción, pero esto no quiere decir que sea su causa. Estudios e investigaciones prueban que niños de estos mismos sectores aprenden si se les enseña desde otro paradigma que esté construido teniendo en cuenta las características generales de esos sectores.

⁴ El tema de la participación es complejo. Solo queremos aclarar que un sistema educativo con democracia interna no es aquel en que todos participan de todo (a esto hemos llamado en otro lado 'participacionitis') sino uno en el cual cada actor tiene canales adecuados y abiertos para colaborar en el espacio que corresponde a su decisión. (Aguerrondo, 2000b)

c. Educación y demandas económicas

Sin hacer un juicio de valor, debemos reconocer que el sistema económico es hoy en Occidente el eje desde donde se plantean los objetivos de la sociedad. Por este motivo, tiene un peso importante en la actualidad en lo que se refiere a las demandas que hace al sistema educativo. En este punto es necesario notar que la relación educación-trabajo, que hoy parece ser una fuerte demanda, no estuvo presente en el origen de los sistemas educativos como un elemento fundador.

Aun cuando históricamente se fue conformando un esquema de niveles educativos y opciones dentro de él, que se fueron ajustando a las necesidades laborales de los diferentes sectores sociales, las concepciones del momento original sostenían que la "mano invisible" detrás del mecanismo del mercado que se estaba estructurando llevaría a una especie de armonía preestablecida entre la oferta de mano de obra y la demanda laboral.

La educación no tenía un papel referido a la planificación social de la economía, sino que su objetivo central era más bien el cumplimiento con un derecho de cada ciudadano al acceso a los bienes simbólicos existentes, al capital cultural acumulado y reconocido. Con base en una conceptualización individualista de la relación persona-Estado, correspondía a cada individuo "elegir" cuánto avanzar en la oferta educativa, cuánto y qué estudiar.

Hoy la situación es distinta. El interés básico del sistema económico es cambiar los modelos de producción para adquirir competitividad. Y con respecto a este tema, interviene como factor fundamental el sistema educativo por dos motivos: por un lado, porque es el encargado de proporcionar las competencias básicas para la inserción en el aparato productivo; por otro, porque es el que sienta las bases para el desarrollo del conocimiento científico de punta a partir de la calidad del conocimiento que transita en las escuelas.

En este aspecto creemos que:

La competitividad es un "problema nacional". Es decir que merece una respuesta de la Nación... De los millones de participantes en la solución de la competitividad argentina -como en la de todos los países- hay tres primeros actores, tres protagonistas: el gobierno, las empresas y el sistema de educación, ciencia y tecnología...

...Hay fáciles acuerdos acerca de qué caracteriza a esos nuevos trabajadores: una sólida formación básica y el dominio de algunas aptitudes. Ya no sus conocimientos o su información, ya que esta se devalúa rápidamente y ya no tiene sentido económico transmitirla. Se debe enseñar cómo acceder a ella y cómo enriquecerla. En muchos países y en casi todos los idiomas, se repite una pregunta: "¿Ese perfil -en el que coinciden educadores y empleadores- es el que produce el sistema educativo de nuestro país?"

La respuesta es siempre la misma: NO.

*Ricardo Ferraro
Educados para competir*

No formamos los trabajadores que reclama el sistema productivo. Este se ha transformado, y ha cambiado desde un modelo de empresas menos intensivas en conocimiento (que se basaban en el modo fordista de producción, donde la inteligencia se concentra en la cúpula y el resto del personal queda sometido a tareas que conllevan el empleo de la fuerza física o el desarrollo de tareas repetitivas, sean de tipo manual o no manual), hacia otro de empresas intensivas en conocimiento, pero que exigen un duro trabajo intelectual de todo el personal.

Robert Reich, en su libro *El trabajo de las naciones*, señala que se está configurando una estructura ocupacional basada en la existencia de tres categorías de personal: el de servicios rutinarios, el de servicios personales y el de servicios simbólicos. Los servicios rutinarios implican tareas repetitivas en grandes empresas de producción o en otras modernas (entrar datos en la computadora). Son tareas estándar en las que el salario está definido por el tiempo que se dedica. Solo se requiere saber leer y escribir y manejar la computadora, ser leal y confiable y dejarse dirigir.

Luego están los servicios personales, en los que también se cumplen tareas rutinarias y repetitivas, que requieren poca educación. La diferencia con los anteriores es que se realizan cara a cara, por lo que no pueden ser globalizados. Lo brindan los mozos, cuidadoras de niños o ancianos, empleados de hotel, cajeros, taxistas, mecánicos, carpinteros, plomeros, técnicos en servicio doméstico, etc. El salario se relaciona

directamente con el tiempo de trabajo o las unidades de servicio y la tarea se realiza en forma individual o en pequeños grupos y no necesariamente en el marco de grandes empresas.

Por último, los servicios simbólicos, engloban tres grandes tipos de actividades que necesita cualquier empresa competitiva: identificación de problemas, su solución y definición de estrategias. En este grupo se incluyen los diseñadores, los ingenieros, los científicos e investigadores, los responsables de relaciones públicas, los abogados y demás profesionales. Sus ingresos dependen de la calidad, la originalidad y la inteligencia de sus aportaciones.

¿Cuánto ayuda el sistema educativo para conseguir estas capacidades? Muy poco o nada, dado que el paradigma clásico a partir del cual está estructurado no le permite reorganizar sus actividades para lograrlo.

(En el caso de los servicios simbólicos) el ejercicio de su trabajo implica el desarrollo de cuatro capacidades básicas: la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación y la capacidad de trabajar en equipo.

La capacidad de abstracción es esencial para este tipo de trabajo y de trabajadores. La realidad debe ser simplificada para ser comprendida y manejada. El trabajador debe ser capaz de descubrir los patrones que ordenan los diferentes aspectos de la realidad. Para ordenar e interpretar el caos de datos e información que nos rodean, es preciso crear ecuaciones, analogías, modelos y metáforas. Desde esta perspectiva, el trabajador "simbólico" debe ser educado para la creatividad y la curiosidad. Las escuelas, en cambio, hacen exactamente lo opuesto: imponen modelos, brindan paquetes de soluciones prefabricadas, estimulan la obediencia y la memoria.

Desarrollar el pensamiento sistémico es un paso más delante de la abstracción. Nuestra tendencia natural es pensar la realidad en compartimientos separados. La educación formal perpetúa esta tendencia al ofrecer enfoques "disciplinarios" que dividen la realidad. Pero descubrir nuevas oportunidades o nuevas soluciones a los problemas requiere comprender los procesos por los cuales las diferentes partes de la realidad se conectan entre ellas. Además de enseñar cómo resolver un problema, los alumnos deberían ser entrenados para analizar por qué se ha producido el problema y cómo se relaciona con otros problemas existentes o potenciales.

Para aprender las formas más complejas de abstracción y de pensamiento sistémico, es necesario aprender a experimentar. Comprender causas y consecuencias, explorar diferentes posibilidades de solución a un mismo problema son, desde este punto de vista, exigencias indispensables. Pero la experimentación tiene otra consecuencia importante: los estudiantes aprenden a aceptar la responsabilidad de su propio aprendizaje, cualidad necesaria para desempeños que exigen reconversión permanente.

Por último, los trabajadores simbólicos trabajan en equipo, emplean mucho tiempo en comunicar conceptos y buscar consensos para continuar con la aplicación de sus planes. En lugar de educar para la competencia individual, este tipo de funcionamiento exige poner el énfasis en el aprendizaje grupal. Aprender a buscar y aceptar la crítica de los pares, solicitar ayuda, dar crédito a los demás, etc., es fundamental en este tipo de trabajadores.

Juan Carlos Tedesco
El nuevo pacto educativo

Esto es importante no solo porque todo ciudadano tiene el derecho de recibir la mejor educación, sino porque cada vez más la riqueza de un país no se mide por los recursos naturales o el capital, sino por las capacidades de su gente.

Otra demanda a la que debe atender el sistema educativo en este campo se relaciona con un reclamo generalizado en los actores de la sociedad acerca de que la escuela debe preparar para el trabajo. Hoy el sistema económico reclama al sistema educativo no tanto que prepare para el desempeño en "un puesto de trabajo", sino que genere las capacidades para que los ciudadanos se inserten en el mercado laboral.

La posibilidad de responder adecuadamente a la necesidad de aportar los insumos científicos para el desarrollo económico y social viable es un punto de una importancia central ya que esto solo se puede conseguir a partir de una redefinición epistemológica del conocimiento que se distribuye desde el sistema educativo.⁵ Es cierto que en sus instancias más visibles, la relación producción de

⁵ Este punto será desarrollado más adelante en el eje de las opciones técnico-pedagógicas

conocimientos/productividad parece ser el tema de la educación superior (de grado y postgrado universitario), pero muchas investigaciones han señalado ya que la posibilidad del desarrollo adecuado de esta relación en los niveles superiores depende en gran medida del tipo de conocimientos que se transmite desde la escuela primaria.

Así, frente a un sistema económico que reclama altos estándares creativos en áreas relacionadas con las ciencias, y con la gestión y la organización, es necesario que el sistema educativo transmita masiva y tempranamente las operaciones de pensamiento lógico y las actitudes y conductas correspondientes a este requerimiento.

Terminamos acá el punteo de la primera perspectiva de análisis de la calidad de la educación: las definiciones político-ideológicas. Estas son las que delinean los patrones de medida más generales para poder determinar dicha calidad, en cuanto establecen y ordenan los principios básicos de la educación.

Su valor es fundamental porque son las que orientan y dan sentido a todo el quehacer de la educación. Hemos visto cómo han variado las demandas que cada uno de los subsistemas de la sociedad hacen hoy a la educación, desde que se originaron los sistemas escolares hasta la actualidad.

El gran problema de las reformas educativas reside en que, si bien en muchos casos se han desarrollado avances técnico-pedagógicos acordes con las nuevas demandas, los cambios no han llegado todavía de manera masiva al tercer nivel (a la organización institucional) por lo que se produce una gran tensión entre los modelos de organización y la rutina educativa, que se apoyan todavía en el paradigma clásico, y las demandas completamente diferentes que, aunque están acompañadas por desarrollos teóricos y propuestas, todavía son débiles en la realidad (en el eje de la organización) y no alcanzan a tener la fuerza suficiente para resolver esta tensión.

Segundo nivel: opciones técnico-pedagógicas

Los fines de la educación, surgidos a partir de las demandas de la sociedad global y de los subsectores de la sociedad, deben ser llevados a la práctica. Para esto aparecen las opciones técnico-pedagógicas que modelan una forma concreta de responderlas. Ellas tienen que ver, sustantivamente, con cada uno de los vértices que definen el triángulo didáctico (conocimiento, alumno, docente).

Debido a que la existencia del sistema educativo se basa en la necesidad social de distribución del conocimiento, la primera opción responde a la pregunta ¿qué conocimiento corresponde transmitir? En segundo lugar, aparecen preguntas relacionadas con el sujeto que aprende, referidas a ¿qué características definen al sujeto de enseñanza? y también a ¿cómo aprende quien aprende?, ¿por qué no aprende quien no aprende? Luego aparecen otras referidas a quien enseña, que se resumen en ¿qué tiene que saber quien enseña?, ¿qué tiene que hacer quien enseña?

Al señalar que son *opciones*, queremos enfatizar la idea de que nuestra realidad de todos los días, todo lo que configura nuestra rutina (la organización de las escuelas, la modalidad de dar clase, la disposición espacial del aula, el sistema de nombramientos de los docentes, lo que enseñamos, y muchas otras realidades más), que para nosotros es la forma "natural" de hacer las cosas, en realidad responde a *un modo* de verlas, o sea, a un paradigma.

Esta no es la única forma posible de plantearlas. Si las miramos desde otro paradigma, pueden cambiar. Lo hacemos así porque, en un largo proceso sociohistórico, se han hecho opciones desde un paradigma, que dan como resultado que las cosas sean como son. El paradigma desde donde se derivan nuestras rutinas es tan antiguo y tan generalizado, que nos resulta difícil salirnos de él y contemplarlo desde afuera para poder tomar conciencia de sus rasgos principales, poder cuestionarlo, y desde allí, poder superarlo. Por eso nos cuesta dar el salto hacia otro paradigma, a través de la puesta en marcha de innovaciones.

Las opciones técnico-pedagógicas conforman los grandes ejes estructurantes donde se apoya toda la estructura del quehacer educativo. A nuestro entender, estas opciones se agrupan en torno a tres grandes ejes:

- a) un eje epistemológico,
- b) un eje pedagógico,
- c) un eje didáctico.

Como se ha dicho, el desarrollo de las opciones concretas tienen, por supuesto, un marco histórico. Resultan de la manera como se podían responder las preguntas básicas que estructuran el sistema educativo en un momento dado de la historia (siglos XVIII y XIX) y en un lugar específico (la cultura occidental), que es donde se originaron los sistemas escolares que conocemos.

Esto es importante porque nos permite tomar conciencia de que las respuestas a qué enseñar y cómo enseñar con las que nos manejamos cotidianamente corresponden -en su mayor parte- al paradigma pedagógico clásico, y se basan en los avances del conocimiento científico vigente en el momento en que se desarrolló la escuela.

a. El eje epistemológico

Algunas preguntas que surgen en este eje son las siguientes:

- ¿Qué tipo de conocimiento se requiere en la sociedad de hoy?
- ¿Cuáles son las áreas de conocimiento que es necesario transmitir?
- ¿Cuáles son los contenidos de enseñanza que permiten el logro de las competencias priorizadas por la sociedad?

Definición de conocimiento

La primera opción técnico-pedagógica o el primer criterio para definir y elevar la calidad de la educación se refiere a qué definición de conocimiento transita por dentro del sistema educativo. Qué tipo de conocimiento distribuye la escuela es la primera opción que debe definirse, porque signa a todas las demás decisiones técnico-pedagógicas al ser el eje mayor, estructuraste de todo el resto de la propuesta de enseñanza y, desde allí, condiciona de manera absoluta la calidad de la educación.⁶

¿Qué tipo de conocimiento, qué enfoque epistemológico demanda la sociedad hoy? La perspectiva epistemológica básica no solo funda el aprendizaje de cada disciplina, sino que resulta esencial para responder a las demandas político-ideológicas en la medida en que, por ejemplo, una caracterización dogmática y acabada del conocimiento -típica de muchos sistemas educativos- no favorece el desarrollo del pensamiento productivo, capaz de actualizarse, abierto a nuevas adquisiciones; tampoco permite diálogo e intercambio, base de la sociedad democrática, ni poder "vivir juntos", ya que genera actitudes fundamentalistas.

La opción básica en este campo se refiere a la preeminencia de las características relacionadas con la cultura humanista clásica, o las relacionadas con un humanismo de base tecnológica. Si bien es cierto que el contexto histórico en que surgieron los sistemas escolares (la modernidad) explica la preeminencia de las características de una cultura humanista en los contenidos que todavía se transmiten (una cultura de fuerte acento racional por oposición a la cosmovisión teológica que intentaba superar, propia de la Edad Media), la concepción de ciencia allí implicada se apoya en un modelo deductivo en el cual el conocimiento es racional en tanto deriva de grandes hipótesis.

El contexto de nuestro tiempo está enmarcado por una cultura con fuerte orientación tecnológica, que supone un modelo determinado de conocimiento científico distinto del anterior. A la tradicional definición de conocimiento científico que entendía que conocer era describir y explicar, para pronosticar y predecir, hoy se agrega como parte sustantiva de qué es hacer ciencia, la necesidad de conocer para operar, para transformar (modelo de investigación y desarrollo-R&D). Conocimiento y transformación-operación son dos caras de la misma moneda.

Podemos volver a recordar que cada una de las decisiones tomadas en el nivel técnico-pedagógico posibilita o no que se cumplan las demandas político-ideológicas. Por ejemplo, si el sistema educativo -o una escuela- trabaja con una definición de conocimiento que habilita para operar sobre la realidad, además de saltar del paradigma de la *ciencia-para-generar-teoría a la ciencia-para-generar teoría-para-operar-sobre-la-realidad* (que en la práctica implica, por ejemplo, enseñar a resolver problemas reales), se está respondiendo al mismo tiempo a las demandas del sistema político, ya que éste es el tipo de conocimiento necesario para poder participar.

⁶ Recordemos que definimos calidad en educación como la consistencia entre las demandas de la sociedad y lo que el sistema educativo ofrece. Un esfuerzo importante en este sentido está presente en casi todas las reformas educativas del momento. En la Argentina, los Contenidos Básicos Comunes, aprobados a nivel nacional, son un buen ejemplo de ello, aunque no se manifiestan todavía de manera masiva en las aulas.

Las investigaciones sobre el tema han dejado en claro que no se amplían los niveles de participación porque se hagan reuniones con los padres, con los docentes o con los alumnos, mientras no se instale la participación en el eje mismo, en el centro del modelo lógico de operaciones mentales que se desarrollan en los alumnos, en el centro de la educación, o sea, en la concepción de conocimiento que se transmite.

Definición de áreas disciplinarias

La segunda opción para considerar dentro del eje epistemológico se refiere a cuáles son las áreas de conocimiento que están incluidas dentro del sistema educativo. Si la escuela tiene que transmitir conocimiento socialmente válido, debe adecuar entre cómo se definen las áreas de conocimiento dentro del sistema educativo a cómo se definen en el mundo académico.

El problema fundamental tiene que ver con la incapacidad del sistema educativo de incorporar rápidamente las novedades que se producen en el mundo académico. Las grandes falencias en este sentido obedecen a la desactualización de las disciplinas incorporadas en el currículum escolar, no solo en lo que se refiere a los temas principales del avance científico, sino fundamentalmente en los enfoques de cada disciplina, que cambian con rapidez y no se incorporan en la enseñanza.

Esto resulta claro, por ejemplo, en las ciencias duras. ¿Cuáles de los contenidos que hoy se enseñan en las escuelas permiten que los jóvenes y adolescentes comprendan cómo funcionan aparatos tan comunes y cotidianos como un televisor, el control remoto de cualquier aparato o un teléfono satelital? ¿Cómo puede interesarles a nuestros alumnos la enseñanza de estas disciplinas si no les acercan la más mínima comprensión de su mundo real?

En las ciencias sociales hay también inconsistencia entre las definiciones del mundo académico y las correspondientes a la realidad del sistema escolar. En las propuestas curriculares de las escuelas, tradicionalmente las ciencias sociales se definieron como historia y geografía. En esta definición, quedan por lo general excluidas de la enseñanza básica disciplinas de las ciencias sociales ampliamente reconocidas desde hace tiempo en el mundo académico, como la sociología, la antropología, la ciencia política, la economía, que el sistema educativo desconoce.⁷

Lo mismo ocurre con la concepción de arte vigente en las escuelas, que todavía se entiende básicamente como parte del humanismo tradicional en el que la cultura es patrimonio de una élite, y cuyo objetivo fundamental es el deleite personal, sea para la expresión personal (el artista) o para el goce (el público o el poseedor de la "obra"). En la sociedad de hoy se han desarrollado numerosas actividades en las que el criterio estético ocupa un lugar fundamental, y que requieren amplio conocimiento de las ciencias duras y de la informática. Por un lado los nuevos desarrollos de aparatos de producción musical (como la guitarra o el piano electrónicos), y también el caso de actividades como las sonidistas, iluminadores, camarógrafos de televisión o de cine, y muchas otras más.

Finalmente, también esto se refiere a los campos disciplinarios importantes en el quehacer productivo que no forman parte del currículum tradicional pero sí están dentro del mundo académico hace tiempo. Son, por ejemplo, las áreas de informática, la tecnología, y la lengua necesaria para sostenerse en un mundo de participación globalizada como el presente, tal como es en la actualidad en inglés.

El viejo paradigma se restringe a las disciplinas existentes a mediados del siglo XIX, cuando se produjo la última gran actualización de contenidos de la educación. No haber revisado esto significó no solo que no se incluyera las nuevas dentro de las propuestas educativas de las escuelas, sino que no se generaran perfiles docentes con conocimientos adecuados para dictarlas. Todavía hoy no se cuenta con dichos profesores, pero esto no puede esgrimirse como argumento para no incluirlas. Más bien, ha de ser un objetivo que sirva para modificar las concepciones acerca de qué docentes debemos tener.

Definición de contenidos de la enseñanza

La tercera opción que se hace, una vez definidas las áreas del conocimiento que se deben incluir en las escuelas, es con qué definición de contenidos de la enseñanza se trabajará.

Aclarar qué se entiende por contenidos reviste importancia, porque el problema clave del currículum se presenta de la siguiente manera: ¿cómo seleccionar y organizar el conocimiento académico de modo que el alumno asimile significativamente la cultura y el saber científico de la comunidad en que vive? En otras palabras, ¿qué criterios se han de tener en cuenta en todo diseño de instrucción, si se pretende que el alumno adquiera y utilice el conocimiento científico que produce la sociedad?

⁷ Un esfuerzo importante en este sentido está presente en casi todas las reformas educativas del momento. En la Argentina, los Contenidos Básicos Comunes, aprobados a nivel nacional, son un buen ejemplo de ello, aunque no se manifiestan todavía de manera masiva en las aulas

Esta definición puede hacerse desde varias perspectivas. Una de ellas se basa en un modo atomizado de conocer. "En este se recortan unidades racionales del acervo cultural sin tener en cuenta el carácter arbitrario del recorte y sin intentar descubrir los procesos de producción. Cuando se destacan fechas, batallas y personajes descontextualizados y en compartimientos estancos se definen contenidos atomizados." (Entel, 1988)

Por otro lado, los contenidos pueden definirse como "procesos que se basan en la percepción inicial del todo concibiendo a cada elemento y a la totalidad como producto de un proceso" (Entel, 1988). En vez de definir los contenidos como temas o información, se lo hace como núcleos o ejes organizantes que permiten ver procesos dentro de las áreas de conocimiento.

Hay un tercer paradigma, que comprende los dos anteriores, pero los resignifica incorporando la idea de competencia. En esta nueva concepción se cruzan diferentes definiciones de contenidos: aquellas que los consideran como el desarrollo de las competencias cognitivas básicas para el aprendizaje, y las que los definen como conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes (Coll y otros, 1992). Para esta tercera concepción, todos estos elementos constituyen los contenidos de la enseñanza.

*La noción de **competencias** ha recibido distintos tipos de definiciones, muchos de neto carácter instrumental. Entendemos este concepto como un conjunto de saberes o formas culturales cuya apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para su formación. Supone incluir como ejes de la educación no solo el manejo de datos, hechos o información sino también la posibilidad de operar con ellos. En este sentido, el concepto de competencias puede definirse como el desarrollo de capacidades complejas e integradas que se materializan en una dimensión pragmática, dado que refieren a la instrumentación de un sujeto para operar con creatividad en los diferentes campos de actividad: científico tecnológico, económico, social y personal. Se trataría de la superación de la dicotomía: adquisición de conocimientos vs. aprendizaje de habilidades, a partir de la integración de tres dimensiones: conocimiento en la acción, y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. (Rossi y Grinberg, 1999)*

b. El eje pedagógico

El eje pedagógico tiene como objeto las definiciones básicas sobre el sujeto de la enseñanza, así como las relativas a qué se entiende por aprendizaje, por enseñanza y por rol docente. Supone la respuesta a preguntas tales como:

- ¿Qué características psicológicas tiene el sujeto?
- ¿Cómo aprende? ¿Cómo se enseña?
- ¿Qué sabe y qué hace quien enseña?

Características del sujeto que aprende

La primera opción que se realiza dentro de este eje tiene que ver con las características del sujeto que aprende. Implica una definición de las particularidades psicológicas del alumno, ya que precisa quién es el sujeto de aprendizaje.

En este núcleo la antinomia está marcada por la opción entre una concepción de psicología de facultades o una concepción de psicología evolutiva. La propuesta clásica, basada en la primera, separa y coloca en paralelo la percepción, la memoria, la motivación, y recomienda atenderlas en diferentes momentos del proceso de enseñanza. Además, como considera que son las mismas a lo largo de toda la vida, define al alumno como adulto en pequeño y no tiene en cuenta cómo va cambiando en las diferentes edades.

Los avances en la psicología han dejado en claro desde hace ya décadas que el desarrollo del sujeto es un proceso individual y progresivo que tiene que ver con elementos internos y externos a él. Por eso, un nuevo paradigma educativo debe contemplar tales características. Entender al sujeto de enseñanza dentro de un marco evolutivo significa pensar que las distintas edades marcan rasgos diferentes y por lo tanto, que la propuesta de enseñanza debe variar de acuerdo con esto.

Aun más, los actuales desarrollos en este sentido plantean una nueva visión del sujeto de aprendizaje al concebir la inteligencia desde una perspectiva enriquecida. Tal es el caso de los avances producidos por Howard Gardner que introduce el concepto de "inteligencias múltiples" como rasgo innato del ser humano.

Según él, el paradigma que sostiene la propuesta clásica de la escuelas desperdicia la mayoría de ellas ya que se dedica a desarrollar solo dos: la inteligencia lógico-matemática y la lingüística (Gardner, 1991,1993).

Entonces, según cuál sea la opción adoptada, se aplicarán criterios diferentes para analizar las conformaciones específicas de los diversos componentes educativos. Si el sujeto de aprendizaje se concibe a partir de etapas evolutivas que suponen capacidades intelectuales diferentes, modelos operatorios diferentes, capacidades afectivas y responsabilidades diferentes en las distintas etapas evolutivas, dimensiones de diferentes tipos de inteligencia, el juicio sobre la calidad de una propuesta de enseñanza o de una estructura de organización pedagógica deberá hacerse teniendo en cuenta si la organización de las escuelas y la del aula respetan o no estas características.

En qué teoría del aprendizaje se apoya la propuesta

La segunda opción dentro del eje pedagógico se refiere a la definición de cómo aprende el sujeto de aprendizaje, o sea, qué teoría del aprendizaje está en la base de las decisiones pedagógicas. En términos generales, y para simplificar, se puede decir que en este campo hay dos alternativas básicas. Se puede definir que se aprende por ensayo y error, por premio y castigo, por estímulo y respuesta, o que se aprende porque el sujeto construye activamente el objeto de aprendizaje.

En esta segunda opción, se plantea el aprendizaje como un proceso múltiple, que ocurre dentro y fuera de la escuela y que se desarrolla durante toda la vida. El sujeto construye su objeto de conocimiento a partir de la posibilidad de que éste tenga sentido para él, que sea "significativo".

La noción de aprendizaje significativo (es decir, con sentido o significación para quien aprende) adquiere aquí particular importancia en tanto se opone al aprendizaje basado en la memorización mecánica y repetitiva. Para conseguir un aprendizaje lo más significativo posible es imprescindible modificar sustituir o completar contenidos adquiridos previamente. (Rossi y Grinberg, 1999)

En otros términos, se puede implicar en la base de las opciones pedagógicas un modelo conductista o un modelo constructivo en relación con el aprendizaje. En la actualidad, decimos que tiene calidad un sistema educativo cuando la propuesta de enseñanza supone modelos de aprendizaje constructivo. Esta nueva concepción entiende además que el docente también es sujeto de aprendizaje, porque éste se realiza a lo largo de toda la vida.

Qué definición de rol docente

La tercera opción dentro del eje pedagógico responde a la pregunta ¿qué características tiene el rol docente?, e incluye básicamente dos grandes aspectos: qué debe saber quien enseña y qué debe hacer quien enseña.

a. Qué saberes tiene el docente.

Redefinir el conocimiento que debe transitar por el sistema educativo, así como los avances en la frontera de las diferentes disciplinas, han puesto en crisis la concepción de qué saberes ha de manejar un profesor. Las posturas clásicas se agotan en la polémica sobre cuál debe ser el énfasis puesto en dos aspectos: cuánto debe saber de lo que enseña quien enseña (los contenidos a enseñar) y cuánto debe saber de cómo se enseña, quien enseña (la metodología de enseñanza).

Los desarrollos de las últimas décadas han dejado ver que, además de estas dimensiones, la complejidad del acto de enseñar implica que el profesor debe poseer una serie mucho más variada de competencias. Las respuestas habituales, no superadoras del viejo paradigma, presentan listados interminables de rasgos deseables, en la construcción del nuevo perfil del docente. Otras propuestas lo enfocan desde una perspectiva más incluyente, que establece unas pocas competencias básicas del desempeño del rol docente, como es el caso de los estándares de formación inicial, formulados en algunos países (PFFID, Chile, 2000).

En esta misma línea, constituye un avance la propuesta de Braslavsky

Es posible que la clave para promover la reinención de la profesión de enseñar consista, nuevamente, en ubicar el foco. Se trata de que ellos mismos sean competentes (...) Cuando se analizan las prácticas de las maestras y de los profesores competentes, se pueden discriminar cinco dimensiones fundamentales: la pedagógico-didáctica; la político-institucional; la productiva; la interactiva y la especificadora. (Braslavsky, 1999)

La dimensión pedagógico-didáctica de la competencia profesional de los enseñantes consiste en la posesión de criterios que les permitan seleccionar entre una serie de estrategias conocidas para intervenir intencionalmente promoviendo los aprendizajes de los alumnos, y para inventar estrategias allí donde las disponibles son insuficientes o no pertinentes (...)

La dimensión político-institucional de la competencia profesional docente consiste en la capacidad de articular la macropolítica referida al conjunto del sistema educativo con la micropolítica de lo que es necesario programar; lleva adelante y evaluar en las instituciones donde se desempeñan y en sus espacios más acotados: las aulas, los patios, los talleres y los ámbitos comunitarios (...)

La dimensión productiva permite comprender e intervenir como sujetos en el mundo y como ciudadanos productivos en la política y en la economía actuales. La cultura endogámica de las escuelas y de los institutos de formación docente tuvo como consecuencia que esas instituciones se alimentaran permanentemente entre sí, sin una fuerte interacción con otras instituciones o ámbitos (...)

La dimensión interactiva se refiere a la comprensión y a la empatía con "el otro". El otro puede ser un alumno, un padre, una madre, un estudiante secundario, una supervisora, o los funcionarios de los ministerios; pero también las comunidades en tanto tales, los empresarios, las organizaciones sociales, las iglesias y los partidos políticos. (...) Son capaces de ejercer y de promover la tolerancia, la convivencia y la cooperación entre las personas diferentes. (...)

La de especificación, que es diferente de la especialización. La especificación es (...) la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales a la comprensión de un tipo de sujetos e institución educativa (...)

Cecilia Braslavsky
Re-haciendo escuelas

Muchos especialistas tienen en claro que éste es un campo muy difícil en el cual la gran mayoría de las propuestas siguen siendo todavía pensadas desde los viejos paradigmas (Hopkins, 1996). Algunas, sin embargo, están abriendo nuevos horizontes, como el interesante planteo de Hargreaves⁸ cuando reflexiona sobre las etapas de la profesionalización del docente (Hargreaves, 1996), el de Attalí⁹ que propone nuevas categorías de profesores (Attalí, 1996), o las nuevas realidades¹⁰ que entienden la formación de los profesores desde el marco de la innovación (Aguerrondo y Pogré, 2001).

b. Cuáles son las prácticas que definen el "hacer" docente.

Así como se replantean y reformulan las características del perfil de los docentes y las necesidades de su formación, también está en cuestionamiento qué debe hacer quien enseña. El paradigma clásico instituyó un modelo de tarea docente basado en la comunicación radial (Brunner, 2000). Ésta puede ser definida desde el protagonismo del docente, en la conocida tarea de "transmisión", que conforma el modelo -desde hace un tiempo bastante cuestionado- llamado "de clase frontal" (Schiefelbein, 1992).

Es claro que las nuevas opciones requieren un "nuevo hacer docente": "El docente debe establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de 'solista' a la de 'acompañante', convirtiéndose ya

⁸ Según Hargreaves, pueden distinguirse cuatro edades del profesionalismo docente a lo largo del tiempo, que siempre muestran en cada nueva etapa vestigios de la era precedente, y que son: a. la edad preprofesional, producto del paradigma clásico; b) la del profesional autónomo; c) la del profesional colegiado; y d) la post-profesional, que abre el espacio para construir el nuevo rol desde otro paradigma.

⁹ Attalí propone crear nuevas categorías de profesores, que denomina modeladores (para crear programas y títulos académicos), orientadores (para orientar a los estudiantes y sancionar su trabajo con un título) y tutores (para ayudar a utilizar los programas).

¹⁰ Se trata de dos Institutos de Formación Docente creados en la provincia de San Luis (Argentina) en 2000 cuya propuesta se enmarca en una nueva misión: la de ser centros de innovación pedagógica del sistema educativo.

no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas" (Unesco, 1996).

David Perkins, desde el *Proyecto Zero* de Harvard, desarrolla una pedagogía de la comprensión que sería "el arte de enseñar a comprender", lo cual según él no es una tarea simple. Se trata de poder generar en los alumnos imágenes mentales que les permitan "ir más allá del conocimiento" externo de algo (Perkins, 1992). Postula la necesidad de incorporar al aula y a la escuela un "lenguaje de pensamiento" a través de cuatro elementos necesarios: la presentación de modelos (modelado), la explicación, la interacción y la retroalimentación.

El modelado consiste en ejemplos o demostraciones prácticas de buen pensamiento; la explicación concierne a la transmisión directa de la información relevante para el buen pensamiento; la interacción involucra el uso activo de buenas prácticas de pensamiento con otros integrantes de la comunidad; y la retroalimentación es la información que proporcionan otros miembros de la comunidad sobre la exactitud y solidez de las prácticas de pensamiento. (Tishman y otros, 1994)

De manera que hoy resulta clara la opción por la calidad de la educación en este aspecto. Se trata de elegir entre el desarrollo de las tareas del aula dentro del paradigma clásico, a través de la clase frontal, o entender al docente como organizador de las situaciones de aprendizaje y conductor de un proceso de construcción conjunta con sus alumnos. Estas opciones se expresarán no solo en modelos concretos de trabajo docente sino que también signarán las decisiones sobre la formación y capacitación docente, así como sobre las características de la carrera docente, entre otras cosas.

c. El eje didáctico

En el eje didáctico se concentran las preguntas que se refieren a la relación enseñanza-aprendizaje. En él se determina cómo se organiza la propuesta de enseñanza. Por eso la pregunta central es ¿cuáles son las estrategias de enseñanza?

Tal como ocurre con los ejes anteriores, éste explicita los criterios que se pueden utilizar para determinar: por un lado, hacia dónde cambiar (cuál es el norte de la innovación), y por el otro –si ya estamos cambiando–, qué entidad tienen los cambios que hacemos. Entonces, desde el eje didáctico, vamos a recorrer las opciones que se abren para que, en cada caso, podamos reconocer si se respetan las anteriores. Esto es, si se posibilita el conocimiento tecnológico, si se contempla que el alumno es un sujeto constructivo, si se transmiten valores de democracia. Todo lo que hasta ahora se ha visto que define la "calidad".

Quiere decir que, según las opciones técnico-pedagógicas que se hagan, se posibilitará o no que en la práctica se cumplan las demandas planteadas por la dimensión político-ideológica. Por ejemplo, si se pretende generar capacidad crítica y creadora en los alumnos la organización de la propuesta de enseñanza debe incorporar y alentar la posibilidad de duda fundada, de discusiones abiertas entre ellos o con el profesor, de visión de contraste entre teorías e ideologías divergentes.

Esta decisión, que a primera vista parece referida solo a la "propuesta didáctica", supone también modelos de distribución del tiempo y espacio (o sea, organizativos). Al constituir las opciones didácticas el último nivel de decisiones dentro de las técnico-pedagógicas, así como reciben determinaciones de las instancias anteriores, marcan por otro lado un fuerte condicionamiento a los aspectos por decidir, en este caso, los organizativos.

El eje didáctico es, en suma, de gran importancia porque resulta el verdadero pivote entre, por un lado, los fines y objetivos de la educación (nivel político-ideológico) y los otros dos ejes de opciones técnico-pedagógicas (las epistemológicas y las pedagógicas), y, por el otro, el último nivel de criterios para la calidad, aquel que resume finalmente todo: los aspectos exteriores de la educación, lo que se refiere a cómo es concretamente la vida cotidiana en la escuela, cómo se organiza la educación y cuáles son sus resultados.

Incluimos en este eje cuatro grandes campos de decisiones: cómo es la selección y organización de los contenidos de la enseñanza, qué características tienen las actividades de enseñanza, cómo es la planificación didáctica y cómo se organiza la evaluación del aprendizaje. En cada una de ellas están presentes los polos que representan el paradigma clásico y el de la calidad educativa.

En este aspecto de las decisiones didácticas, la opción entre el paradigma clásico y el de la calidad se puede resumir en si se trabaja con el criterio de “plan de estudios” o con el de “currículum escolar”. ¿Cuáles son las diferencias? Un plan de estudios es un ordenamiento teórico de los conocimientos que los alumnos deben tener para lograr un certificado determinado. El ordenamiento se realiza en términos de “materias” que lo integran, que tienen fijado un tiempo semanal y están distribuidas a lo largo de una serie de años de estudio. Según el nivel educativo de que se trate, las materias están organizadas ya sea con un “programa” de contenidos (en la escuela primaria y la secundaria) o con “temas orientadores” o “conceptos básicos a desarrollar” en el nivel superior.

Este modo de organizar y seleccionar los contenidos ha presentado una serie de problemas. Entre ellos, que se trata de una pauta única y general, homogénea, para todos los alumnos por igual, o que aquello que se define como plan de estudios no necesariamente se condice con lo que los alumnos aprenden; y, por otro lado, los alumnos aprenden una gran cantidad de contenidos que no han sido previstos en ese plan. Todos estos elementos, entre otros, han determinado que se tomara conciencia de que los contenidos son mucho más que temas e incluso que procesos cognitivos.

Esto ha llevado a que hoy se reconozca que la organización y la selección de los contenidos deben insertarse en una idea más amplia, como es la de “currículum”. ¿Qué es el currículum?

El currículum es un proyecto que se expresa en términos de un plan cuyo centro de preocupación es la selección de un conjunto de saberes que trata de transmitir a un determinado grupo de estudiantes. En tanto supone un proceso (la selección, la elaboración de un currículum implica que unos determinados contenidos (del conjunto de contenidos posibles en una determinada área del conocimiento) serán impartidos y privilegiados dejando a un lado una variedad de saberes que no entrarán en dicha selección. (Rossi y Grinberg, 1999)

El currículum consiste, entonces, en la planificación y el desarrollo de los componentes de la enseñanza y el aprendizaje; unos, por ser intenciones (objetivos, contenidos que hay que enseñar); otros, por constituir el plan de acción (metodología, secuencia, selección de materiales, criterios de evaluación, etc.) y otros porque expresan aquello que efectivamente se realiza.

Un segundo tema es la opción que va de las “asignaturas” a los “espacios curriculares”. Pensar la organización de los contenidos en términos de *asignaturas* implica recortar temas y proponer actividades en algo parecido a líneas paralelas que no se tocan. Aunque estén dadas por la misma maestra, en los primeros años de estudio, por un lado va la matemática y por el otro la ciencia, o el lenguaje. Estas actividades son, generalmente, todas iguales, sin importar el tipo de contenido ya que no están reguladas por tiempo ni por objetivos específicos.

La idea de *espacio curricular*, en cambio, tiende a superar esas posiciones. En primer lugar, no se organiza a partir de los núcleos conceptuales de una disciplina o de un campo disciplinar (aunque obviamente los tiene en cuenta y los incorpora): el centro de la organización son las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Por consiguiente, a partir de un mismo marco general de contenidos prescriptos,¹¹ es posible tener diferentes espacios curriculares sin por ello dejar de cumplir con las prescripciones que garantizan la existencia de un sistema educativo nacional.

Pero un espacio curricular ofrece muchas otras ventajas. Su flexibilidad permite atender las diferencias, y también al diferente dentro de un grupo. En segundo lugar, permite organizar la propuesta de enseñanza atendiendo realmente a los diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).

Si bien tanto el plan de estudios como el currículum tienen una expresión escrita, un documento en el que se plasman, y que normalmente llega a las escuelas desde el nivel macro (las autoridades) de las decisiones educativas, no siempre lo que pasa en la escuela se corresponde con esto: es posible tener un plan de estudios y trabajar en la escuela con criterio de currículum y, a la inversa, es posible haber recibido un documento curricular y que en la escuela se siga trabajando como si se tratara de un plan de estudios. Además de lo que tiene que ver estrictamente con el modo y los criterios de selección y organización de los

¹¹ Como pueden ser, en el caso de la Argentina, los Contenidos Básicos Comunes del nivel nacional, o los Lineamientos Curriculares específicos de cada provincia.

contenidos, una forma de darse cuenta de si se trabaja o no con el criterio de currículum es pasar revista a las características de las actividades de enseñanza, a la planificación didáctica y a los modos de evaluar.

Las actividades de enseñanza

En el eje didáctico se sitúan también las características de las actividades de enseñanza. El punto fundamental que nos interesa se vincula con su “uniformidad” o “flexibilidad”. Una propuesta de enseñanza que tiene que responder a la diversidad de los alumnos (porque debe ser democrática), que, además, tiene que permitir enseñar diferentes tipos de contenidos (incluidas las competencias), y adecuarse a las características de los distintos espacios curriculares, no puede estar conformada por actividades de enseñanza iguales en la forma, en la duración, en la propuesta.

El paradigma clásico instituyó en la rutina de las escuelas modos uniformes de hacer las cosas a partir del desconocimiento de una cantidad de elementos que forman parte de la tarea de enseñar, y que hoy son conocidos.

Actualmente sabemos que los niños no son todos iguales, que cada uno tiene su propia manera de organizar el camino hacia la construcción del objeto de aprendizaje, que los contenidos de la enseñanza son de diverso tipo y que hay diferentes objetivos de naturaleza muy distinta que queremos lograr, todo dentro del concepto amplio y general que denominamos “educación de calidad”.

Por eso es imprescindible que, teniendo en claro estas diferencias, organicemos actividades diferentes para enfrentarlas. En primer lugar, deben plantearse distintas actividades para los diferentes tipos de contenidos. Una reflexión interesante y con buen detalle en ese sentido está presente en la propuesta de César Coll y sus colaboradores, que ayuda a discriminar las actividades de enseñanza más apropiadas para cada tipo de contenido (Coll y otros, 1992): para la enseñanza de hechos, *ejercicios de repetición verbal* en los que el profesor proporciona las estrategias que faciliten memorizar la información, o también *actividades para asociar el hecho a un concepto* ya que solo mediante esta asociación puede tener sentido el aprendizaje de hechos, o *actividades posteriores de recuerdo funcional* que impliquen utilizar y aplicar los hechos aprendidos, indispensables para asegurar el almacenamiento de la información en la red memorística personal.

La enseñanza de procedimientos es quizá lo más novedoso del paradigma de la calidad. Entre las líneas alternativas mejor trabajadas aplicables a este aspecto, se destaca la interesante propuesta de Perkins y sus colaboradores en el marco de la enseñanza para la comprensión. Este grupo de estudiosos de la Escuela de Educación de Harvard postula la necesidad de incorporar al aula y a la escuela un “lenguaje de pensamiento” (Perkins, 1992; Tishman y otros, 1994). Las actividades implicadas corresponden fundamentalmente a la reflexión sobre la propia actividad y sobre el procedimiento, es decir, sobre los contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental y los procedimientos seguidos para comprenderlos. También suponen la ejercitación repetida del procedimiento hasta que se haya aprendido y tanto la presentación de modelos expertos como su aplicación y transferencia en contextos distintos (Coll, 1992).

En cuanto a las actitudes, las actividades principales son las que permiten el análisis y la reflexión que lleven a *compromisos personales de actuación*. Esto se logra a través de la aplicación consecuyente de *actividades de resolución de conflictos*, ya que el aprendizaje de las actitudes sociales requiere de situaciones conflictivas donde experimentar esas actitudes. Por último, es importante el análisis de los modelos que se proporcionan a los alumnos, ya que las actitudes se aprenden también mediante la imitación de estos modelos (aprendizaje vicario) (Rossi y Grinberg, 1999).

Así, pensar las actividades en términos de “currículum” demanda considerar otros aspectos más allá de los temas que se piensan enseñar. Si se desea que los alumnos aprendan a indagar, investigar y reflexionar sobre el conocimiento, debe organizarse la clase para que esto sea posible. Si en una clase el docente expone conocimientos, no permite que los alumnos participen y cuando lo hacen no se les escucha; si en la evaluación se pide a los estudiantes que repitan de memoria aquello que está escrito en un texto, entonces difícilmente se los estará ayudando a aprender a investigar o indagar.

Pero la flexibilidad de las actividades de la enseñanza no se relaciona solo con esta necesidad de ampliar la idea de contenidos. También deben diferenciarse según se trate de la presentación del tema, del desarrollo de los contenidos implicados, del proceso de evaluación, de transmitir datos o de ejercitar competencias. Las actividades flexibles constituyen, por lo tanto, una de las características que deben estar presentes en una nueva definición de la calidad de la propuesta de enseñanza. No es posible adaptarse a las diversas necesidades de nuestros alumnos o a las características propias de los distintos grupos que hoy están en la escuela, así como a sus diferentes edades e intereses, sin una propuesta que permita tener en cuenta esas especificidades.

La planificación didáctica

La planificación de las actividades de enseñanza debe pasar de ser un mero documento para la supervisión y la sábana de organización de aula, a ser una verdadera *hoja de ruta*, es decir, un instrumento efectivamente útil para transitar el difícil camino cotidiano de mejorar la calidad de la educación.

Quizá debido a que la enseñanza nació como actividad preprofesional que se aprendía por experiencia, casi como un saber artesanal (Hargreaves, 1996), y también debido a la complejidad de procesos que implica, las propuestas de planificación han resultado poco aplicables. Se desarrollaron recién a partir de la aparición de las concepciones tecnocráticas de la pedagogía, acompañando los esquemas de paquetes instruccionales y planificación por objetivos, y sus instrumentos más conocidos fueron la planificación institucional (para la escuela) y la planificación por objetivos (para el aula).

Ninguna de estas dos propuestas fue cómodamente incorporada a la realidad cotidiana de las escuelas. En ambos casos, al lado de algunos logros limitados, lo más generalizado fue que se elaboraran diagnósticos institucionales con la forma de abultados documentos y también las famosas “sábanas” de actividades. Una bien conocida característica común a ambas, que evidencia su inutilidad para la tarea, es que estos “papeles” han servido muy poco más que para ser guardados en un armario a la espera de tener que mostrarlos en caso de que la supervisión los reclame, ya que, año a año, se vuelven a copiar, cambiándoles la fecha para poder seguir mostrándolos.

La propuesta alternativa a este modelo de planificación, hoy muy difundida, es la elaboración de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que incluya el correspondiente Proyecto Curricular Institucional (PCI), así como la propuesta de todas las experiencias institucionales que el equipo docente esté interesado en emprender. A diferencia de la programación que cada docente puede hacer para su curso, este modelo considera una visión global del proceso educativo que involucra a toda la escuela. Por tanto no puede reducirse a la sumatoria de planificaciones por grado o año, ni a los contenidos u objetivos de cada área.

Sin embargo, la diferencia entre los modelos de planificación correspondientes al paradigma clásico y los que atañen al paradigma de la calidad no es solamente de nombre sino también de concepción. En el primer caso, llamado de *planificación normativa*, la propuesta se hace desde un deber ser que no contempla la realidad ni los avatares lógicos del proceso necesario para lograr las metas propuestas. En el segundo caso, de *planificación estratégica-situacional*, se parte de la dirección que propone la imagen-objetivo y se establecen metas, recursos y plazos para lograrlos, pero se tiene en cuenta permanentemente cómo deben ir adaptándose las metas y los plazos a las dificultades que presenta todo intento de transformación.

Comprometerse con acciones de cambio que supongan un nuevo paradigma es una tarea compleja de pensar y de realizar. Es necesario contar con la previsión de los caminos para recorrer, pero también de las dificultades que se encontrarán. Por esto el nuevo paradigma supone una estrategia didáctica debidamente planificada y programada. Pero su éxito está en que sea capaz de servir como *hoja de ruta*, no como traba para la acción.

La evaluación del aprendizaje

El paradigma clásico considera a la evaluación como la medición de lo desviado, definiendo este desvío en términos de lo que el alumno no sabe (en relación con lo que debería saber) o en términos de cómo se conduce (en relación con el orden, silencio y obediencia). Desde esta perspectiva podemos decir que en el paradigma clásico la evaluación se constituye en un instrumento de poder del profesor, que finalmente queda como la dimensión más fuerte desde donde se instala la relación asimétrica entre ambos. Desnudo de las otras características que en su origen diferenciaban al profesor del alumno, en última instancia, el poder del profesor está en la nota.

En el paradigma clásico, la evaluación del aprendizaje del alumno es subjetiva, externa, no se devuelven resultados para retroalimentación. No existe autoevaluación ni evaluación de los saberes o del desempeño del profesor. Se toma solo una de las dimensiones del aprendizaje, el elemento cognitivo entendido de manera restringida.

El nuevo paradigma sostiene que la evaluación forma parte de la propuesta de enseñanza. No es un instrumento de poder sino un insumo para monitorear (y automonitorear) el proceso de aprendizaje. Despliega diferentes modelos y herramientas para tratar de arrojar información sobre diversos aspectos del proceso de aprendizaje. Incluye la necesidad de monitorear la tarea del profesor, desde la percepción del alumno, desde la de sus colegas, desde la del equipo directivo, desde la comunidad. Llega también a las instancias externas a la escuela, al desarrollar sistemas nacionales de evaluación de logros de aprendizaje, mecanismos de evaluación periódica de la pertinencia del currículum y procedimientos sistemáticos de evaluación externa de la profesionalidad de los docentes.

En el paradigma de la nueva calidad de la educación, se habla pues de una *cultura de la evaluación* que recorre transversalmente todas las actividades y todas las instancias y que se expresa en una gran variedad de nuevas herramientas y dispositivos para ponerla en práctica.

Tercer nivel: decisiones referidas a la estructura organizativa externa

Éste es el último de los niveles que integran el mapa de la calidad educativa. Ya no se trata de definiciones, como en el caso de los fines y objetivos, o de opciones, como en el caso del nivel técnico-pedagógico. Éstas son las decisiones que se toman con el fin de organizar la educación. Son cruciales para la calidad, porque implican determinar cuál será la organización escolar más adecuada para concretar las metas de la educación y para satisfacer las demandas de los diferentes subsistemas sociales.

El tercer nivel es el que más se acerca a nuestra percepción, porque se refiere a las características de la educación que permiten que ésta sea visible como fenómeno. Es lo que hemos denominado el aspecto *fenoménico* y corresponde a las dimensiones que tienen que ver con la organización concreta del sistema educativo, de las instituciones escolares y de la tarea del aula.

Los elementos que constituyen este último nivel están en directa relación con los modelos de estructura académica del sistema educativo (determinación de niveles y ciclos), de la institución escolar y del gobierno, así como con la organización de la propuesta de enseñanza a nivel de aula. Estos, que también son fenómenos sociales, y que por ello se encuentran históricamente determinados, conllevan opciones relacionadas con prácticas, y articulan, en la instancia del aula y de la institución, las definiciones político-ideológicas con las opciones pedagógicas y las organizativas. Así que, según cuáles sean las decisiones que se tomen en este nivel, será posible o no cumplir en la realidad las demandas que plantea la dimensión político-ideológica.

La cobertura de la oferta educativa

Una primera dimensión de la estructura organizativa que evidencia cómo se concretan las demandas sociales tiene que ver con la *dimensión del gran número*, o sea, los aspectos referidos a las variables censales de la educación. Si desde las definiciones político-ideológicas el planteo es “educación para todos” “con calidad”, interesa, por ejemplo, cuál es la cobertura del sistema educativo, cuál es la distribución de la oferta en términos de equidad, hasta qué punto los cargos docentes se cubren con profesionales de la educación, qué cantidad y calidad tiene la apertura de salas de nivel inicial. Desde esta perspectiva organizativa, esos son los elementos a través de los cuales se puede apreciar la calidad de la educación.

En América latina, las últimas décadas han sido de gran avance en este sentido (Schiefelbein y Tedesco, 1995). Un proceso similar ha ocurrido en el caso del sistema educativo argentino, que ha logrado un alto nivel de inclusión¹² hasta los 13 o 14 años, aunque todavía queda por lograr la expansión universal del nivel inicial (sobre todo de niños de 4 años) y la del nivel polimodal.

Es en la cobertura por sectores sociales donde se marcan más las diferencias, ya que el paradigma clásico de la educación incluye factores estructurales que determinan el refuerzo de la pobreza desde el sistema educativo. Con el transcurso de los años, esos factores han ido estructurándose como verdaderos mecanismos de marginación social, sobre todo en los momentos en que razones económicas hicieron necesarias opciones frente a la demanda de los sucesivos grupos sociales por ingresar en el sistema educativo.¹³

En la realidad de nuestro sistema educativo (pero también en la de todos los sistemas occidentales) hoy nos enfrentamos con tres tipos de marginación educativa que siguen mostrando su presencia relativa (Braslavsky, 1985):

1. La *marginación por exclusión total*, o sea no ingresar en el sistema educativo, cuyo resultado es la absoluta exclusión del acceso al saber elaborado, en particular, la habilidad de leer y escribir y el manejo del cálculo;

¹² En Argentina, las tasas actuales de escolarización entre los 5 y los 14 años se acercan al 100%.

¹³ En América latina, después de la Segunda Guerra Mundial, la expansión del sistema educativo no fue acompañada por el necesario incremento presupuestario.

2. La *marginación por exclusión temprana*, o sea, la expulsión del sistema educativo formal antes de que las habilidades básicas se hayan consolidado;¹⁴ y
3. La *marginación por inclusión*, o sea, la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad que implica, para algunos sectores sociales, la permanencia en el sistema escolar sin garantizar el acceso a tales habilidades.

Estos mecanismos han determinado la existencia de verdaderos “circuitos” de calidad diferenciada, fenómeno que se conoce con el nombre de *segmentación educativa*. Dar igual calidad a todos es hoy de suma importancia para responder a las demandas de integración (desde el sistema cultural), de democratización (desde el sistema político) y de competitividad (desde el sistema económico), porque frente a la “sociedad del conocimiento” las habilidades y competencias que se adquieren como producto del pasaje por el sistema educativo son cada vez más estratégicas.

El tema de la marginación implica, en definitiva, la relación entre educación y pobreza, que puede abordarse desde dos perspectivas. Una primera, *retrospectiva*, propia del paradigma anterior, explica las respuestas generadas en el siglo pasado frente a este problema, en la que se define equidad como dar a todos lo mismo. En el caso de la educación significó un gran esfuerzo de los gobiernos por ofrecer “igualdad de oportunidades” de acceso a la escuela. Una segunda perspectiva, *prospectiva*, propia del paradigma de la calidad educativa, define a la equidad como dar a cada uno según sus necesidades, es decir, dar más a quien tiene menos.

De acuerdo con esto, un sistema educativo de calidad debe incorporar decisiones de política social que enfrenten el problema por un lado, compensando las diferencias y, por otro, redefiniendo las propuestas de enseñanza a fin de abrir el espacio para la contención de la diversidad.

Estructura por niveles o por ciclos

Este aspecto comprende las decisiones más generales que toma una sociedad relativas a cómo organizar la oferta de la educación. Una vez adoptadas las definiciones político-ideológicas que fijan los fines, se trata ahora de ver cuál es la mejor organización para que todos los que deben recibir educación la reciban, en los tiempos en que deben recibirla. En términos generales, llamamos a este aspecto la *estructura académica de niveles y ciclos* del sistema educativo, que abarca dos cuestiones: la determinación de los niveles y ciclos incluidos (y su coherencia) y la extensión del período de obligatoriedad escolar. Ambas cuestiones son importantes porque, por un lado, el *quantum* de educación que se requiere para toda la sociedad no es el mismo en todas las épocas ni en todas las latitudes, y, por el otro, la función que cumple cada etapa (nivel o ciclo) del sistema educativo ha ido variando de sociedad en sociedad y de época histórica en época histórica.

En este tema se conjugan dos elementos importantes: por un lado, las necesidades sociales; por el otro, las características de las etapas evolutivas del sujeto de la enseñanza.

La modalidad de organización fundacional de la estructura de los sistemas educativos se estructura en dos niveles fundacionales consecutivos: el primario y el secundario. Esta estructura en niveles consecutivos quedó establecida como si fuese universal y atemporal, olvidando sus orígenes y su relación con un determinado contexto. La escuela primaria masiva se originó en la escuela popular medieval, surgida en Europa como alternativa de la educación formal para los pobres. La escuela secundaria, en cambio, tuvo sus orígenes en los bachilleratos y en los liceos pensados también como alternativas de educación formal pero para las clases altas.

En el momento en que surgieron estos modelos institucionales no se suponía que quienes asistían a una escuela popular luego irían a un bachillerato o liceo. De hecho, los pobres tenían el techo en la escuela primaria; los ricos adquirían los saberes instrumentales en su casa, con un preceptor; y se integraban en la pubertad a los bachilleratos o liceos como preparación para la universidad. Los cambios en las demandas de diferentes actores, así como los procesos de democratización política presionaron para que estos dos modelos se pusieran uno debajo del otro, pero sin alterar sus modelos básicos. Esto dio como resultado una

¹⁴ Esta marginación habitualmente se denomina *deserción*. No deja de ser interesante que ese vocablo no haya sido hasta ahora cuestionado. Debiera haberlo sido ya que supone que la culpa de no recibir educación la tiene el alumno (que “deserta”) o su familia (que lo hace “desertar”), enmascarando desde este término las causas estructurales del problema.

suerte de “pegoteo” de dos modelos institucionales muy diferentes sin que se procediera a un rediseño de ambos, a la par que se fueron creando vías paralelas que contrapesaron el acceso progresivo de sectores más amplios de la población a niveles superiores del sistema educativo. Así se fueron creando las modalidades del secundario, que terminaron siendo de “primera” o de “segunda” según a qué sectores comprendieran. O sea que a medida que nuevos actores sociales accedían a más años a la escuela, se fueron creando escuelas para ellos, distintas de aquellas a las que antes iban los “elegidos”, dando como resultado un conglomerado de vías paralelas.

A lo que vamos es que el concepto mismo de “nivel” en los sistemas educativos hace referencia a una parte de un sistema de estratificación discontinua que implica jerarquía y legítima las diferencias de origen. Está asociado con la idea de una pirámide con cortes rígidos y difíciles de franquear entre formas educativas para dirigidos, por un lado, y para dirigentes, por otro; para trabajadores manuales en el primer nivel y para trabajadores intelectuales en el siguiente; es decir; define desde el vamos una sociedad integrada por personas cuyas capacidades debían desarrollarse de manera no equitativa ni equilibrada.

A mediados del siglo XX esta situación se trató de remediar buscando modos de pasaje de una vía a otra, pero sin reconsiderar de manera total una reconfiguración del modelo organizacional que diera cuenta de otras posibilidades.

Cecilia Braslavsky
Re-haciendo escuelas

Partimos de la hipótesis de que la decisión acerca de qué niveles educativos se deben reconocer, y su duración temporal, así como cuáles de ellos están comprendidos en la obligatoriedad, se enmarca dentro del análisis de las necesidades sociales. En cambio, la decisión acerca de los ciclos que componen estos niveles tiene más que ver con las características de las diferentes etapas evolutivas por las que atraviesa el educando.

Por ello, se pueden definir los niveles de la educación como aquellos tramos en que se atiende al cumplimiento de las necesidades sociales, y los ciclos¹⁵ como espacios psicopedagógicos que, al responder a niveles crecientes de profundización, complejidad y complementariedad (es decir, al estar articulados), posibilitan el desarrollo individual y social del educando. El criterio básico para definir la extensión y estructuración de los ciclos surge a partir del reconocimiento de las características de las etapas evolutivas que incluye cada nivel. Un nivel incluirá o no ciclos según comprenda o no dentro de su extensión una o más etapas evolutivas en los educandos.

En este punto, es sumamente importante la cuestión de la articulación entre niveles y ciclos. Como bien se sabe, en el paradigma clásico de la educación tal articulación es inexistente. No existe porque, como dice Braslavsky, los niveles surgieron con objetivos dispares y para atender a poblaciones distintas. Aun más, se estructuraron según lógicas distintas, lo cual no les permite organizarse en función de una continuidad. Los niveles y los ciclos terminan constituyéndose en barreras dentro de una carrera de obstáculos que solo puede ser completada por aquellos grupos sociales que cuentan con el adecuado caudal cultural como para sortear todos los tramos.

Garantizar la congruencia entre ciclos y niveles es una responsabilidad que el sistema educativo no puede eludir, si pretende cumplir con eficiencia la función de distribuir equitativamente los conocimientos socialmente significativos para posibilitar que toda la población participe en los campos laboral, científico y político. Desde el punto de vista de la equidad, es necesario que los avances y pasajes dentro de cada componente, y de uno a otro, supongan la simple aplicación de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas psicomotrices, intelectuales, emocionales y sociales, adquiridas previamente en el sistema educativo, y que deben ser garantizadas por el ciclo o nivel anterior.¹⁶

Por tal razón, la ruptura de determinadas formas organizativas para la configuración de otras nuevas (pasaje de ciclo o de nivel) debe respetar la etapa de madurez por la que atraviesan los alumnos y sustentarse en los aprendizajes previos (garantizados por la escolaridad anterior). De esta forma, los sucesivos ciclos y niveles se deben constituir en un desafío que contribuya al desarrollo integral de los alumnos, en lugar de constituirse –como pasa en la actualidad en la mayoría de los países de la región– en obstáculo o barrera que traba ese proceso.

¹⁵ Una excepción a esto la constituyen los ciclos en, el nivel superior, que se basan en la diferenciación entre una orientación profesional y otra académica.

¹⁶ Este tema se desarrolla en el capítulo I del libro III de esta misma colección: “*Qué hacen las escuelas que innovan*”.

Un tema final tiene que ver con la duración de la obligatoriedad escolar. La cantidad de años de educación que se consideran como obligatorios ha ido aumentando a lo largo del siglo XX a medida que se fueron haciendo más complejas y más amplias las necesidades básicas educativas.

Los cambios de estructura del sistema educativo están asociados al aumento de los años de obligatoriedad y a consideraciones que derivan de los ciclos de evolución de la personalidad de los alumnos. En la medida que aumentan los años de obligatoriedad, los contenidos que tradicionalmente estaban destinados a una minoría se convierten en contenidos de difusión universal. A su vez, la condición de ‘estudiante’ –tradicionalmente patrimonio de los sectores medios urbanos– comienza a ser la característica de toda la población juvenil. (Tedesco, 1996)

La propuesta de estructura adecuada es aquella capaz de encontrar el momento justo (en términos de madurez, capacidad e intereses de los alumnos) y el grado de dificultad apropiado para introducir los cambios necesarios. Transitar de una educación organizada en niveles a otra en ciclos articulados es uno de los rasgos que pueden dar cuenta de avances en la calidad ya que esta organización resulta más adecuada para sostener alternativas de organización acordes con mayores niveles de justicia social y democratización política.

La estructura del gobierno en las diferentes instancias

La estructura del gobierno de la educación comprende una serie muy amplia de elementos ya que se refiere a los modelos de conducción, supervisión y control, e incluye tanto los elementos macro que hacen a la conducción general del sistema educativo cuanto los que tienen que ver con el manejo concreto de las instituciones escolares. Se incluyen en este punto decisiones referidas a la descentralización, a la regionalización, etc., con todas las especificaciones que esas decisiones implican, y también las propias de la configuración del poder institucional, el modelo de liderazgo del director, la existencia de equipos de trabajo en las escuelas, etc., pasando por los modelos de orientación y supervisión y los incentivos o alicientes y sanciones con que cuenta un sistema educativo o una institución.

Las características clásicas que forman parte del paradigma anterior son bien conocidas. Tienen que ver con una estructura jerárquica y verticalista de toma de decisiones, con la escasez de espacio para tomar decisiones en la base, con un criterio de supervisión como control del cumplimiento de objetivos, y un modelo burocrático de organización con pocos incentivos y muchas sanciones.

Un sistema educativo que se compromete con la calidad y pretende dar buena educación a todos los grupos sociales, teniendo en cuenta sus características, no puede estar conducido con ese modelo de estructura de gobierno. Por eso, el nuevo paradigma plantea un modelo de organización de la conducción y la supervisión muy diferente, basado en un liderazgo democrático (que considere las necesidades e intereses de todos los grupos), donde se trabaje en equipo (sin desconocer las necesarias jerarquías y la responsabilidad de conducción de quien encabeza la institución), donde la responsabilidad por los resultados se pueda exigir a partir de que todos tienen disponible la orientación que necesitan para mejorar sus logros.

Supone también, como contraparte a una gestión responsable, una estructura de evaluaciones objetivas que se complementen mutuamente y que combinen criterios cualitativos con criterios cuantitativos, así como la posibilidad de incentivos diferenciales según las dificultades y necesidades, pero, al mismo tiempo, la vigencia de reglas claras en cuanto a derechos y obligaciones de manera que, si bien pueden estar presentes incentivos, existan también las sanciones cuando la situación lo demande.

La organización de las instituciones para la enseñanza

La cuarta decisión que se tomará dentro del eje organizativo es cómo se define la institución para la enseñanza. ¿Se la define solamente como “la escuela”? ¿Se abre la posibilidad de que “la institución” comprenda también otros espacios educativos? En nuestras representaciones, apoyadas en el modelo clásico de organización de la educación, la unidad concreta desde la cual se define y se visualiza el sistema educativo son los establecimientos escolares. Estos funcionan de acuerdo con un conjunto de características organizacionales que determinan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos en la medida en que ofrecen facilidades u obstáculos para que ellos concurren, requieren modelos de relación cotidianos o no para el alumno, y condicionan la organización de la tarea del aula a ciertos modelos de enseñanza-aprendizaje y de concepción de conocimientos a difundir.

Debido a que la organización de los establecimientos escolares se ha basado en todas las opciones tradicionales que ya hemos descripto, la homogeneidad de pautas de organización entre los diferentes niveles

y modalidades de la educación determina la creencia de que las escuelas deben estar organizadas tal como lo están, y de que no hay otra forma posible de organizarlas, porque no serían ya “escuelas”¹⁷. Esta concepción, muy arraigada en nuestra sociedad, debe revisarse en la medida en que se revisan los rasgos de los educandos que se tendrán en cuenta, la concepción de aprendizaje que se adopta, y la definición de conocimiento con que se trabajará. Es posible, entonces, definir la institución escolar no solo por sus características de organización, sino básicamente a través de su función principal: la de ser *estructuradora de los diferentes espacios de aprendizaje* que, como tales, pueden adquirir formas diversas de acuerdo con las necesidades específicas del nivel de que se trate, de la modalidad que se enseñe, o de las características y necesidades del grupo que se deba atender.

Los elementos desde donde repensar la estructura organizativa de las instituciones escolares se resumen en lo que llamamos las *condiciones básicas institucionales* (CBI), que se agrupan en cuatro grandes categorías: la organización del tiempo, la organización del espacio, el agrupamiento de los alumnos y la presencialidad. Las variaciones concretas que aparecen en cada uno de ellos, tales como ciclos lectivos alternativos, sistemas de alternancia hogar-escuela, horarios escolares diversificados, usos de espacios alternativos de la escuela o de la comunidad como lugares de aprendizaje, etc. deberán responder a los requerimientos que se han señalado en cada caso concreto.

De mismo modo, repensar las CBI permitirá explicitar cuáles son las consecuencias prácticas para los diferentes grupos sociales, de decisiones tales como que el ciclo lectivo se inicie en marzo y termine en noviembre,¹⁸ o que la jornada escolar sea diaria, de medio día y de lunes a viernes,¹⁹ que todas las actividades sean de la misma duración, o que algunas de ellas se desarrollen en la escuela y otras en otros espacios.

La organización del espacio para el aprendizaje

Del mismo modo que en nuestras representaciones institución de enseñanza quiere decir escuela, espacio de aprendizaje quiere decir aula. Esto forma parte de los legados del paradigma clásico, todavía vigente en muchos de sus aspectos, que ha encajonado la relación de enseñanza-aprendizaje al espacio del aula. A partir del reconocimiento de que se aprende y se enseña en todos los espacios de la institución de enseñanza y fuera de ella, es importante desarrollar una serie de parámetros a través de los cuales podamos avanzar en las nuevas prácticas.

Se trata de poder analizar concretamente la organización del aula, en tanto espacio de aprendizaje. La organización de la propuesta de enseñanza supone, en primer lugar, la intervención didáctica, es decir, lo que ocurre en el aula. Este es uno de los espacios más críticos para el análisis de la calidad, porque allí se juega la transmisión y la generación del conocimiento.

Por otro lado, una enseñanza que pretenda un aprendizaje significativo debe, necesariamente, prestar atención a la diversidad del alumnado ya que no existe un grupo homogéneo y siempre los alumnos son distintos. Por lo tanto, crear mecanismos y poner en juego actitudes para atender mejor esa diversidad, para que desarrollen al máximo sus potencialidades, se convierte –tal como ya se ha señalado anteriormente– en un elemento clave.

Este espacio ha de ser el continente organizativo de una propuesta didáctica comprometida con una cultura del pensamiento (Perkins, 1992). Esto significa alumnos y profesores *haciendo* cosas de muy diversas características. Los criterios para determinar la calidad de ese espacio deberán buscarse en la facilidad con que sus características permitan que se apliquen las decisiones técnico-pedagógicas señaladas con anterioridad.

¹⁷ La educación no formal es un claro ejemplo de esto. Cuando la oferta educativa no tiene las características organizativas tradicionales, la comunidad tiende a verla como “no escuela” y a considerar que no va a tener igual calidad.

¹⁸ Existen sistemas educativos en los cuales el ciclo lectivo dura casi todo el año, organizado con períodos de seis semanas de clase y una de receso, lo que parece permitir mayor continuidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos y mejores posibilidades de organización de los contenidos. Esto se complementa con un período de vacaciones largas de verano.

¹⁹ Hay sistemas educativos que organizan la semana de manera diferente. Por ejemplo, en el francés, las clases se desarrollan de lunes a sábado durante seis horas, salvo el miércoles y el sábado cuya jornada es de cuatro horas.

Cómo innovar para la mayor calidad
A manera de resumen final

A partir de lo expuesto hasta acá, podemos decir que trabajar para la calidad de la educación ofrece muchas posibilidades. A fin de explicitar lo que entendemos por calidad y así acordar qué pretendemos cuando hacemos cambios para mejorarla, hemos desarrollado el esquema anterior, que incluye las dimensiones principales que están implicadas en el concepto.

Teniendo en cuenta las preguntas planteadas en cada nivel, podríamos encontrar ejemplos concretos para cada uno. Así, en el caso del primer nivel, algunas de las definiciones actuales se refieren, por ejemplo, a la formación para la ciudadanía, a la formación integral del individuo para desempeñarse en el mundo social y productivo. En el segundo nivel, las opciones técnico-pedagógicas tienen que ver con apuntar al logro de competencias, posibilitar la adquisición de sistemas de conocimientos complejos, con la integración de áreas de conocimiento y favorecer el desarrollo de la comprensión. El nivel del eje organizativo es fundamental, ya que establece las condiciones reales para que las definiciones anteriores se den en forma efectiva: ¿cómo se regulan los tiempos en las escuela?, ¿cómo se agrupan los alumnos, los docentes?, ¿cuál es la mejor manera de organizar los espacios para favorecer el logro de competencias para el trabajo?

Un esquema general del mapa de la calidad es el siguiente:

Las dimensiones de la calidad de la educación

<p><i>Primer nivel:</i> <i>Definiciones</i> <i>político-ideológicas</i></p>	<p>Respuesta de la educación a: Las demandas culturales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a vivir juntos ⇐ identidad nacional, integración. <p>Las demandas políticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender la democracia ⇐ participación, solidaridad. <p>Las demandas económicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a producir ⇐ emprender.
<p><i>Segundo nivel:</i> <i>Opciones</i> <i>técnico-pedagógicas</i></p>	<p>El eje epistemológico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición de conocimiento ⇐ del academicismo a I&D. ▪ Definición de áreas disciplinarias ⇐ del recorte de campos a la problematización del mundo. ▪ Definición de contenidos de la enseñanza ⇐ de los contenidos a las competencias. <p>El eje pedagógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Qué teoría del desarrollo evolutivo ⇐ de las potencias a las etapas madurativas. ▪ Qué teoría del aprendizaje ⇐ de la caja negra a la construcción del objeto aprendido. ▪ Qué definición de rol docente ⇐ del enseñante al facilitador. <p>El eje didáctico.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La selección y organización de contenidos ⇐ del plan de estudios al marco (estructura) curricular. ▪ Las actividades de enseñanza ⇐ de las asignaturas a los espacios curriculares. ▪ La planificación didáctica ⇐ de la sábana (o el diagnóstico institucional) al PEI estratégico-situacional. ▪ La evaluación del aprendizaje ⇐ de instrumento de poder a monitor del aprendizaje.
<p><i>Tercer nivel:</i> <i>Decisiones referidas</i> <i>a la estructura</i> <i>organizativa</i> <i>externa</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La cobertura de la oferta educativa ⇐ de marginante a incluyente (3 marginaciones actuales). ▪ La estructura por niveles o por ciclos ⇐ de niveles a ciclos. ▪ La estructura del gobierno en las diferentes instancias ⇐ del triángulo jerárquico a la estructura en red. ▪ La organización de las instituciones para la enseñanza ⇐ de la planta funcional a las CBI (tiempo, espacio, agrupamientos, presencialidad).

	<ul style="list-style-type: none">▪ La organización del espacio para el aprendizaje \Leftarrow de la clase frontal al aula para pensar
--	---

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo I. y P Pogr e** (2001) *Los institutos de formación docente como centros de innovación pedagógica*, Buenos Aires, IPE-Buenos Aires /Troquel.
- Aguerrondo I.** (2000) “ Puede la educación ayudar frente a la pobreza?”, en REIMERS E (comp.), *Unequal Schools, Unequal Chances*, Cambridge, MA, The David Rockefeller Center Series on Latin American Studies, Harvard University Press.
- Aguerrondo I.** (1989) *Escuela, fracaso y pobreza. Cómo salir del círculo vicioso*, Washington, DAE/OEA.
- Attalí, J.** (1996) “La escuela de pasado mañana”, en *Perspectivas*, vol. XXVI, n  3, París.
- Barker, J. A.** (1993) *Paradigms, The Business of Rediscovering the Future*, Nueva York, Harper Collins Publishers.
- Braslavsky, C., L. A. Cuhna, C. Filgueira y R. L mez** (1989) *Educación en la transición a la democracia*, Santiago de Chile, Orealc /Unesco.
- Braslavsky, C.** (1999) *Re-haciendo escuelas, hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Santillana.
- Braslavsky, C.** (1985) *La discriminación educativa en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/GEL.
- Brocccoli, A.** (1977) *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, Mexico, Nueva Imagen.
- Brunner, J. J.** (2000) *Educación y escenarios del futuro*, Santiago de Chile , PREAL (Serie Documentos N  16).
- Coll, C., J. I. Pozo, B. Sarabia y E. Valls** (1992) *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana (Colección Aula XXI).
- Delors, J.** (1996) *La educación encierra un tesoro*, Madrid, UNESCO/Santillana.
- Entel, A.** (1988) *Escuela y conocimiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila (Cuadernos FLACSO).
- Ferraro, R.** (1995) *Educados para competir*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Follari, R.** (1996) * Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Gardner, H.** (1991) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Barcelona, Paidós.
- Gardner, H.** (1993) *Multiple Intelligences. The theory in practice*, Nueva York, Harper Collins Publ.
- Hargreaves, A.** (1996) *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*, Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente, Santiago de Chile.
- Hopkins, D.** (1996), “New Rules for the radical reform of teacher education”, en Hudson A. y D. Lambert (comps.), *Exploring Futures in Initial Teacher Education. Changing Key for Changing Times*, Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers, Septiembre.
- Kuhn, T. S.** (1996, 1  edición. 1962) *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Perkins, D.** (1992) *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Barcelona, Gedisa.
- PFFID** Propuesta de fortalecimiento de la formación inicial docente. (2000), *Estándares reguladores para la formación inicial de docentes*, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Reich, R.** (1991) *El trabajo de las naciones*, Buenos Aires, Javier Vergara.
- Reynolds, D., R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij** (1996) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, Madrid, Santillana (Colección Aula XXI).
- Rossi, M.y S. Grinberg** (1999) *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdos para hacer escuela*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Schiefelbein, E.** (1992) “Relación entre la calidad de la educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina”, *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, n  50, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- Tedesco, J. C.** (1996) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Barcelona, Anaya.
- Tishman, S., D. Perkins y E. Jay** (1994) *Un aula para pensar Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*, Buenos Aires, Aique.
- Torres, R. M.** (1996) “Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa”, en *Perspectivas*, vol. XXVI, n  3, París.

- UNESCO** (1996) *La educación encierra un tesoro*, París (Informe para la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors), Madrid, UNESCO/Santillana.
- Zoppi de Cerruti, A. M. y I. Aguerrondo** (1990) “Currículum y planificación educativa”, en Aguerrondo, I., *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*, Buenos Aires, Troquel.