

474

ADRIANA



*Ministerio de Cultura y Educación de la Nación*

*Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos  
Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI*

---

**Buscando la  
Nueva Escuela  
para el Siglo XXI**

**Inés Aguerrondo**

**Noviembre 1995**

**Rca. Argentina**

**1995**

## BUSCANDO LA NUEVA ESCUELA

### PARA EL SIGLO XXI

*Inés Aguerrondo*

#### La importancia de la forma organizativa

En su organización, la escuela ha permanecido inmóvil en el medio de una sociedad que se hace cada vez más acelerada y cuyas formas institucionales han cambiado y siguen cambiando permanentemente.

En el mundo de la economía, por ejemplo, cada cambio en los modelos de producción ha implicado cambios en los modelos de organización. Las fábricas y las empresas se reorganizaron a principios de este siglo para adaptarse al modelo de "línea de producción" fordista, y ahora lo están haciendo para avanzar en la "calidad total": de la organización de mando vertical a la organización matricial, de responsabilidades compartidas.

No es posible cambiar estructuralmente la educación si no cambian los modelos organizativos en las que su práctica se basa.

Los nuevos contenidos y las nuevas metodologías pedagógicas que se han intentando incesantemente no han sido posibles en gran medida porque no fueron acompañados por una nueva forma y una nueva organización del aula y de las escuelas.

Estos cambios son imprescindibles, porque sin ellos es imposible hacer realidad las propuestas educativas sobre las que muchos acordamos.

#### De dónde viene la escuela que hoy tenemos

##### *Los orígenes de los sistemas educativos*

La escuela organizada tal como la conocemos surgió, hace cerca de dos siglos, como consecuencia de los cambios producidos por

la industrialización. Acompañó en lo político al modelo republicano, en lo cultural al liberalismo.

En lo político, se produjo un cambio de la relación entre el gobernante y el gobernado. La monarquía, donde la relación entre el súbdito y el soberano estaba en función del carisma y la fe, fue reemplazada por la república, donde la relación entre el Jefe del Estado y el ciudadano es de opción, de elección. Para que la democracia funcionara, se requerían capacidades específicas en toda la población para poder elegir racionalmente a los gobernantes, que debían ser dadas a través de la escuela.

Sarmiento lo expresó claramente cuando abogaba por "Educar al soberano" como una de las exigencias fundamentales para la construcción de la República.

En lo cultural, en lo ideológico, se priorizó al individuo por encima de la comunidad. El liberalismo rompió con las ventajas de las 'agregaciones' de las ciudades feudales, y postuló las libertades individuales (liberté, égalité, fraternité). La sociedad se abrió, permitiendo la movilidad social, porque los mejores lugares podían lograrse ahora no sólo a partir de la cuna sino también como consecuencia de los esfuerzos y méritos personales. La escuela tuvo como misión distribuir masivamente los conocimientos científicos que ayudaran a estos efectos.

En lo económico, se requerían también mayores conocimientos en toda la población, y capacidades de orden y disciplina necesarias para que la fábrica industrial funcionara eficientemente. Por esto la disciplina escolar verticalista preparaba para desempeñarse en organizaciones que requieren de un orden estricto.

No es casual, entonces, que la escuela esté organizada como lo está. La forma que todos conocemos es la consecuencia de las demandas hechas por el sistema político, el sistema económico y el sistema cultural a la educación, que se respondieron a partir del estado del conocimiento pedagógico de la época.

### *La educación en la Argentina*

En nuestro país, el sistema educativo surgió como tal a fines del siglo XIX. Se formalizó en 1884, instituido por la Ley 1420. Fue consecuencia del proceso de organización nacional y por ello se ajustó a los requerimientos del proyecto de la Generación del 80. La Argentina moderna necesitaba un instrumento de integración y de formación de su gente para la construcción de la nueva sociedad. La educación fue este instrumento.

Muchas de las cosas que hoy cuestionamos de nuestra escuela y de nuestro sistema educativo son la consecuencia de decisiones que se tomaron en función de las concepciones pedagógicas vigentes en esa época, y que después fueron perdiendo sentido a partir del deterioro sostenido a que se vieron sometidos y de la imposibilidad del sistema educativo de ir cambiando a medida que se producían otros cambios en la sociedad.

Nos quejamos de una escuela enciclopedista, que divide excesivamente los contenidos en materias aisladas, con poca relación entre ellas. Planteamos los problemas de una educación que sólo toma en cuenta las materias 'teóricas' y pone en segundo plano las artísticas, la educación física, las destrezas manuales, el taller. Reconocemos la limitada definición del campo de las ciencias sociales al homologarlas exclusivamente con la historia y la geografía, en una realidad académica actual en la cual existen además la sociología, la economía, la ciencia jurídica, la ciencia política, la antropología, etc.

Todo esto es el resultado de decisiones tomadas a fines del siglo pasado a partir del estado de los avances del conocimiento pedagógico, que se apoyaban en una definición de ciencia más descriptiva y clasificatoria que explicativa, que por esto mismo compartimentaba la realidad determinando diferentes campos del saber para cada disciplina, y que valorizaba sobre todo la información de base (los datos) para completar sus descripciones.

La enseñanza a partir de la transmisión oral, del armado de una carpeta, de la ejercitación individual - rasgos que todavía están presentes en nuestras escuelas - respondía a concepciones subyacentes propias de la época. Se definía al alumno con las mismas características del adulto, como si fuera un adulto pequeño, en el marco de una psicología de las facultades que entendía de manera separada a la memoria, la percepción, la sensación, porque no había llegado todavía a la síntesis que luego se encontró a través del concepto de personalidad.

Se pensaba que el aprendizaje se producía en el marco del estímulo y la respuesta, y que se manifestaba a través de diferentes elementos a nivel de la conducta de los sujetos. Por ello se imponía la ejercitación permanente. Se creía que el docente debía transmitir a sus alumnos el conocimiento que poseía, que esto debía darse en un contexto de mucho rigor disciplinario para formar el temple. Por esto las normas de disciplina centradas en el castigo y la necesidad de permanente vigilancia.

Estas son algunas de las definiciones subyacentes al modelo organizativo de aula y de escuela que aún persiste. Las demandas

de la sociedad fueron cambiando, diversificándose; el conocimiento pedagógico avanzó y se complejizó, incluyendo otras dimensiones como la sociológica, la psicológica, la antropológica. Pero nuestras escuelas no cambiaron en su forma básica y sustancial.

Las reformas y los esfuerzos de cambio de las últimas décadas estuvieron dirigidos a lo que se consideraron los aspectos sustantivos de la educación (los contenidos, las metodologías), pero en la práctica no llegaron a afectar ni la organización de las escuelas, ni la de la supervisión o la conducción. En última instancia, se trató de mejorar el modelo original, pero no se llegó a su cuestionamiento en profundidad.

El agotamiento de este modelo fue visto ya en los sesenta por los que postulaban la desescolarización. (Illich, etc). Por múltiples razones, sabemos hoy que esto no es posible. No se puede reemplazar la función de distribuir el conocimiento elaborado dejándola en manos del conjunto de la sociedad. Es necesario generar otro modelo de organización de la escuela.

### Qué escuela para el siglo XXI

Hoy no es cuestión de mejorar el modelo existente, hay que pensar un modelo nuevo. Sólo seremos capaces de estar a la altura de los retos del siglo XXI si se empieza a perfilar **otra** escuela desde **otros** parámetros.

En esto tenemos una ventaja relativa: todo el mundo está igual. Aún cuando los países centrales hace mucho tiempo que están preocupados por sus sistemas educativos, y que están intentando nuevos rumbos, no se ha llegado todavía a imaginar cómo superar el modelo actual. Se ha tratado de mejorar lo que hay, pero no se lo ha reemplazado imaginativamente por algo radicalmente distinto.

¿Desde qué otros parámetros pensamos otra escuela? Este es el punto clave. Para empezar a imaginarlo empezaremos por la pregunta inicial: ¿Qué define la idea de escuela?

Podemos decir que ESCUELA es el espacio donde tiene lugar el aprendizaje de los conocimientos socialmente elaborados. Por lo tanto, para repensar la idea de ESCUELA tenemos que centrarnos en qué forma debe adoptar la propuesta de enseñanza-aprendizaje.

Pero la forma de la propuesta de enseñanza-aprendizaje, tanto en su aspecto áulico como en lo institucional, no es casual:

responde a definiciones profundas de tipo filosóficos y pedagógicos que ordenan y estructuran lo institucional.

En el caso de la escuela, hay dos definiciones básicas que son las estructurantes de la propuesta de enseñanza-aprendizaje:

- . El conocimiento que se transmite, o sea el enfoque epistemológico sobre el que se basa la propuesta, y
- . La teoría del aprendizaje, o sea la explicación acerca de qué características tiene el proceso de adquisición del conocimiento.

Esto quiere decir que según el enfoque epistemológico adoptado y según la teoría del aprendizaje que se plantee como válida, la forma de la escuela deberá ser una u otra.

### *El enfoque epistemológico*

Como la demanda básica global que hace la sociedad a la educación es la distribución del conocimiento socialmente válido, el tipo de conocimiento que se distribuye es la **primera opción** que debe definirse, porque signa a todas las demás y es el eje estructurante de todo el resto.

Este elemento fundamental de la propuesta pedagógica ( su fundamentación epistemológica), condiciona el enfoque de aprendizaje de cada disciplina y a la vez hace posible que se cumplan los fines de la educación.

¿Qué tipo de conocimiento, qué modelo epistemológico es el que requiere la sociedad hoy? El contexto de nuestro tiempo está enmarcado por la cultura tecnológica que supone un modelo específico de conocimiento científico. Por esto, el reto básico en este campo se refiere a la capacidad de insertar en el sistema educativo un tipo de conocimiento que reconozca la preminencia actual de las características de la cultura tecnológica.

La definición de la ciencia y del conocimiento científico como actividad que permite observar, describir y explicar la realidad, descubriendo las leyes de su funcionamiento, es hoy insuficiente. Hoy, hablar de conocimiento supone hablar de operación, de acción.

A la tradicional definición de conocimiento científico que entendía que conocer era describir y explicar, hoy se agrega la necesidad de conocer para operar, para transformar. Este nuevo enfoque epistemológico se resume en la idea de Investigación y

Desarrollo. Conocimiento y transformación-operación son dos caras de la misma moneda.

Pero también es a partir del enfoque epistemológico que se adopta que se definen los valores y actitudes a generar desde la educación. La dinámica propia del modelo de Investigación y Desarrollo supone actitudes de comprensión de las ideas del otro, de permanente revisión de las conclusiones obtenidas, de necesidad de trabajo en equipo, de incorporación de las sugerencias externas, de responsabilidad por la tarea que se realiza, etc.

Sin estos valores y actitudes no se avanza en el desarrollo de mayor conocimiento. Pero son también éstos los valores y actitudes necesarios para la participación en la sociedad democrática, y para la inserción adecuada en la vida productiva.

### *La teoría del aprendizaje*

La segunda opción se refiere a la definición de cómo aprende el sujeto de aprendizaje, o sea qué *teoría del aprendizaje* se adopta. En términos generales, y para simplificar, se puede decir que en este campo la nueva escuela debe apoyarse en una concepción que postula que se aprende porque el sujeto construye activamente el objeto de aprendizaje.

Hoy sabemos que el alumno aprende a través de acciones, con lo cual la inactividad no es lo más adecuado como propuesta de organización de la tarea del aula.

Sabemos también que el aprendizaje es un proceso que transcurre casi a saltos, no de una manera lineal. Lleva periodos de acumulación de información y de experiencias, de prueba y error, que en un momento determinado se organiza en el interior del sujeto, y se produce como resultado el aprendizaje.

Sabemos que el aprendizaje transcurre básicamente en el interior del sujeto que aprende, y se basa en un doble movimiento: se inicia cuando el que aprende va generando hipótesis que le permiten explicar y comprender la realidad circundante (sea esto algo referido a lo que le propone la escuela o no), y termina con la comprobación o rechazo de estas pre-explicaciones a partir de la experiencia propia y de los datos que le ofrecen los que lo rodean (pares o adultos).

Se dice que el alumno aprende a través de "acciones", definiendo el actuar del sujeto no sólo como una acción hacia el exterior

(conductas) sino también como acciones internas de pensamiento que construyen el objeto de aprendizaje.

### Las bases de la nueva escuela

Estas dos definiciones orientan para empezar a imaginar la organización de una nueva escuela.

Adoptar el enfoque de Investigación y Desarrollo implica

- a) Una organización de la institución y del aula que permita el hacer, crear, inventar.
- b) Una organización de la institución y del aula que exija la permanente y continua actualización de contenidos.

Adoptar la teoría constructiva implica:

- a) Una propuesta de enseñanza organizada de manera que los alumnos tengan posibilidad de independencia y movimiento físico, de interacción con sus pares, pero también que se les brinde la permanente posibilidad de pensar individualmente, es decir de realizar acciones de pensamiento.
- b) Una organización de la propuesta de enseñanza que permita el seguimiento individualizado y la reorientación de la tarea desde la permanente evaluación.

### Las escuelas eficientes

Para empezar a pensar una escuela diferente, que respete tanto la definición del conocimiento como Investigación y Desarrollo, cuanto la posibilidad de construcción del objeto de aprendizaje por el niño, miremos rápidamente lo que ofrece la bibliografía disponible acerca de las características que tienen las escuelas eficientes.<sup>1</sup>

Las escuelas eficaces valorizan el desempeño académico, principalmente en las disciplinas básicas del currículo, para

---

<sup>1</sup> Todo este apartado se basa de manera predominante en una revisión de la bibliografía sajona sobre el tema hecha por Guiomar Namó de Mello y publicada como: Escolas eficazes: um tema revisitado, Trabajo elaborado para el Seminario: Gestión Escolar, desafíos y tendencias, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, Junio/Agosto 1993.

las cuales establecen objetivos de aprendizaje claros y bien definidos.

Sus profesionales apuestan a la capacidad de los alumnos de lograr esos objetivos, y realizan un continuo acompañamiento del progreso de cada alumno.

Son escuelas que poseen un ambiente ordenado y orientado principalmente hacia las actividades de enseñanza-aprendizaje, a las cuales dedican más tiempo que las escuelas consideradas como poco eficaces.

La presencia de esas características en la escuela depende, en gran medida, de la existencia de un liderazgo administrativo y pedagógico, focalizado en el trabajo didáctico, que valoriza y reconoce el buen desempeño, siendo más fácil, y por lo tanto, más deseable que ese liderazgo sea ejercido por el director, aunque esta condición no es indispensable.

Y, como rasgo quizás más importante, son escuelas que, de alguna manera, han desarrollado capacidades para ejercer la autonomía pedagógica y administrativa en el marco de una cultura del "éxito", de la cual la valorización, el reconocimiento y la expectativa en cuanto a los aprendizajes de los alumnos, forma parte indispensable.

El problema para la implementación de un modelo de este tipo de manera masiva es que todas estas características están muy interrelacionadas, formando parte de un modelo realmente alternativo. Sin embargo, en la medida en que algunas de ellas son precondition para las otras se puede establecer una estrategia para ordenar la intervención.

Así, por ejemplo, un elemento relativamente simple como asignación de más tiempo a la enseñanza-aprendizaje requiere, para su efectivización, que existan objetivos compartidos y cierto grado de consenso acerca de que algunas de las actividades son más importantes que otras. Esto conduce al problema de los objetivos y de la aceptación de que éstos deben priorizar los aprendizajes básicos, lo que no es fácil. Por su lado, el problema del consenso, remite a la naturaleza y a la calidad del liderazgo que existe en la escuela, del que puede depender, en gran parte, la conducción de un proceso exitoso de establecer consenso en torno a prioridades y objetivos.

La presencia y adecuado balance de estos factores en las escuelas, dependé de dos tipos de condiciones:

a. Una adecuada política de provisión de insumos básicos y de asistencia técnica, que permita el desarrollo de capacidades, a nivel de la escuela, para planificar, organizar las condiciones de enseñanza-aprendizaje, decidir sobre sus objetivos, en suma, ser responsables por el planeamiento, evaluación y resultados de su trabajo. Estas son condiciones organizacionales o institucionales.

b. Condiciones de proceso. Las escuelas eficaces poseen una **cultura del éxito**, pero esta cultura no puede ser construida a partir de recetas ni de normativas formales. Implica que la escuela tenga un razonable grado de autonomía, capacidad para elaborar su propia propuesta de trabajo, pero también implica un conjunto de valores y actitudes.

En fin, las características a lograr son:

- # claridad sobre los objetivos que se quiere lograr
- # disponibilidad de más tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje
- # atmósfera ordenada y orientada hacia el trabajo
- # existencia de apoyos técnicos
- # existencia de métodos de capacitación focalizados en el programa de enseñanza y en las estrategias de organización de la clase
- # mayor control sobre las decisiones pedagógicas - liderazgo

Analícemos brevemente qué implica en la práctica cada una de estas condiciones.

### 1- Presencia de liderazgo.

Se requiere en todos los niveles de la conducción de la educación un liderazgo profesional.

Aunque esta propuesta goza de alto consenso en general, hay experiencias que han tratado de dar este liderazgo a través de otros criterios. Por ejemplo, Portugal y Brasil han ensayado experiencias de elección directa del directivo, con suerte bastante diversa (fallidas en Brasil y no tanto en Portugal).

Lo que se rescata de los análisis conocidos sobre este tema es que debe conformarse una carrera docente que elija al directivo por sus méritos profesionales y de gestión. Una vez que se pasan los controles profesionales y se es elegible, puede existir una instancia en la que se considere una elección por parte del cuerpo docente y padres.

## 2. Adecuada organización de la tarea institucional

El primer paso para la buena práctica en la clase, se da fuera de ella, en el ámbito del plan de desarrollo de la escuela, más específicamente en el corazón de este plan que es el proyecto pedagógico como proceso permanente de planeamiento y ajuste curricular.

Sin embargo, es importante recalcar que no se habla del planeamiento institucional o de aula clásico, sino de pensar juntos el proceso organizacionalmente. Esto implica que tiene que haber un tiempo institucional para esto.

La importancia del planeamiento curricular en esta instancia se corresponde en condiciones externas a la escuela. Para que sea efectivo tiene que existir un curriculum nacional para que sea claro qué es lo que se debe enseñar, qué es lo que se debe exigir al alumno, y qué es lo que los padres tienen que reclamar que se enseñe a sus hijos.

Ese curriculum nacional debe ser cerrado a nivel de la escuela. La escuela debe tener capacidad técnica para adaptar los requerimientos nacionales a las características del grupo concreto con que trabaja.

Un nuevo concepto de planeamiento en el ámbito escolar comienza a surgir, que se expresa menos en términos de producción de documentos anuales o "planes" y más en términos del proceso de trabajo conjunto y de largo plazo que incluya a toda la escuela.

## 3- Expectativas en relación al rendimiento del alumno (Clima escolar).

Es conocida y abundante la bibliografía sobre la incidencia de las expectativas de los docentes y de la institución sobre los resultados del aprendizaje de los niños y adolescentes.

Las prácticas escolares, la naturaleza de los objetivos de enseñanza y las exigencias que rodean a la propuesta tienen directa relación con las creencias sobre lo que pueden aprender los chicos.

El efecto de la "profecía autocumplida" es que los mismos chicos aprenden más o menos según cual sea la confianza del docente sobre sus capacidades.

La bibliografía señala también desarrollos de distintas propuestas pedagógicas adecuadas para alumnos con distintas características. Los esfuerzos por extenderlas en los sistemas

escolares concretos no han sido exitosos toda vez que se han pretendido implantar en "estas" escuelas, sin cambiar su organización.

Dichas metodologías suponen otra forma de organización del tiempo escolar, del espacio físico, otra manera de conducir el aprendizaje que no puede hacerse de manera masiva si no existen los cambios organizativos correspondientes.

#### 4- Tipo de organización, atmósfera o clima de la escuela

Se requiere de un ambiente ordenado en el cual sea claro, tanto para los alumnos como para los profesores cuál es el propósito concreto de la escuela, o sea el trabajo de enseñar y aprender.

Ese ambiente o clima escolar además de altas expectativas en relación al aprendizaje de los alumnos supone una organización que maximice las oportunidades de aprendizaje y un grado adecuado de presión para obtener éxito académico. Es un clima que valoriza más el desarrollo intelectual que el afectivo o social.

En el plan del desarrollo de la escuela, abarcando varios años, se debería asegurar en su núcleo pedagógico, una continua integración entre los profesores, de modo de permitir una progresión consistente de los alumnos a lo largo de los diferentes cursos.

#### 5- Naturaleza de los objetivos de aprendizaje perseguidos.

Son dos importantes características.

En primer lugar, la existencia de objetivos claramente establecidos, comprendidos y especialmente compartidos por los que trabajan en la escuela, es decir, fundamentalmente por los maestros y profesores.

La eficacia de la escuela tiende a ser mayor cuando esos objetivos se focalizan más en el aprendizaje de los contenidos básicos, sin gran dispersión en términos curriculares y con propósitos claros, sin estar diluidos en términos de habilidades y conocimientos de carácter muy amplio. Por esto, en la medida en que sea posible, son preferibles las asignaturas a las áreas.

En segundo lugar, esto significa un grado razonable de participación de los profesores en el planeamiento curricular que permita acordar cómo se selecciona qué es lo central.

## 6 - Distribución del tiempo

El tiempo dedicado a la enseñanza aprendizaje propiamente dicho genera más eficacia.

Las investigaciones conocidas sobre este temas, algunas de las cuales se han realizado en nuestro medio y se refieren tanto a escuelas primarias como secundarias, detectan que del total del tiempo que el alumno está en la escuela sólo se dedica a la enseñanza-aprendizaje entre el 50% y el 35%. Hay aquí un gran tema para la planificación institucional que debería hacer posible un mayor aprovechamiento del tiempo que hoy existe para la enseñanza.

Además de esto, está el tema de la jornada escolar y el ciclo lectivo. Los estudios internacionales señalan que en la actualidad el mínimo de educación que debe recibir un alumno son 1200 horas anuales de clase en un ciclo lectivo de 200 días.

En nuestra realidad contamos con 170 días nominales de clase que implican 722 horas anuales para primaria (la jornada simple es de 4 horas 15 minutos diarias) y de 935 horas para secundaria (considerando una jornada de 5 horas 30 minutos diarias).

## 7 - Tipo de acompañamiento y evaluación del alumno

El acompañamiento del progreso del alumno, la retroinformación sobre los puntos positivos y negativos de su desempeño y el planeamiento de estrategias para superar dificultades son imprescindibles para un aprendizaje adecuado. Este acompañamiento continuo sólo es viable si los objetivos de la enseñanza son claros y limitados a un conjunto de habilidades y conocimientos que puedan ser identificados y trabajados por el profesor.

La enseñanza individualizada requiere materiales apropiados. El alumno necesita poder consultar textos, pero su trabajo básico se hace a partir de guías hechas en general y adaptadas por el alumno con la orientación del profesor.

Este modelo de trabajo supone alta interacción grupal, discusión y producción, además de trabajo individual. Supone también la permanente evaluación de la tarea por parte del docente, y la autoevaluación del grupo y del alumno como recurso reorientador del proceso de aprender. Esto se corresponde con una sensible

disminución del tiempo dedicado a exposición del docente y del trabajo en grupo grande realizado en forma individual.

#### 8- Estrategias de capacitación de profesores

El proceso que parece estar gestándose es la de que un buen profesor se forma por medio de un proceso permanente de supervisión y asistencia técnica dentro del aula y de la escuela.

Esta capacitación en servicio debe incluir el conjunto del equipo escolar y tener considerable grado de control por parte de la propia escuela sobre el contenido y la metodología de capacitación.

Debe ser frecuente la consulta informal y el intercambio de experiencias entre los profesores y la participación de estos últimos de los contenidos que deben constar en el programa.

Los temas de la capacitación deben referirse a los contenidos a enseñar en el aula.

Se necesita que los profesores y maestros reciban permanentemente reciclaje en servicio por medio de consultores o coordinadores de áreas especializados en las diferentes disciplinas. Para ello, se está introduciendo la función de coordinadores de áreas u orientadores de profesores en las respectivas carreras de magisterio y en la carrera profesional docente.

Otro modelo vigente fundamentalmente en los sistemas asiáticos es el permanente acompañamiento de los profesores más nuevos por un colega más experimentado.

#### 9- Relación y apoyo técnico de las instancias de administración de la enseñanza (distrito/región)

Se necesita recibir asistencia técnica decidida de esas instancias externas a la escuela, acompañada de un razonable grado de autonomía de las escuelas para que puedan definir el tipo de asistencia que necesita.

Las autoridades actúan como facilitadoras o proveedoras de recursos técnicos que la escuela demanda y no como definidoras de las estrategias de asistencia técnica.

La capacitación en servicio a través de coordinadores de disciplinas/áreas/departamentos etc. Se tiene que corresponder con una organización externa a la escuela que lo alimente y soporte. También se necesita de tiempo extraclase para esto.

## 10- Supervisión

Un punto clave para una nueva organización escolar es reorganizar las funciones de supervisión. Para que la supervisión pueda superar lo meramente administrativo, se necesita armar una red fluida de comunicación y apoyo técnico-pedagógico con institutos de formación docente y universidades.

También se debe incorporar la especialización de la función de supervisión en función de la heterogeneidad de desafíos pedagógicos, para hacer posible una adecuada tarea profesional.

### *La gestación de la cultura del éxito en la escuela*

En un estudio bastante provocativo, donde compara escuelas asiáticas con escuelas norteamericanas, Stiegler y Stevenson (1992) llegan a conclusiones que parecen desafiar muchos de los dogmas o mitos existentes en los medios educacionales occidentales.

#### 1. El valor atribuido al esfuerzo por lograr éxito académico.

Para los asiáticos, el éxito escolar depende del esfuerzo en grado mucho mayor que para los occidentales. Para éstos últimos, las aptitudes y habilidades son tan importantes como el esfuerzo intelectual. Las madres asiáticas tienden a estar más desconformes con el rendimiento de sus hijos que las norteamericanas.

En la cultura escolar asiática, el esfuerzo no forma parte de una ideología que asocia esfuerzo con "vencer en la vida", que muchas veces ha justificado las desigualdades sociales en Occidente. Es un valor inspirado en la idea confuciana de maleabilidad del comportamiento humano. En la determinación del éxito en una tarea específica da más valor al empeño de cada uno que a las diferencias individuales.

No se entiende el éxito de modo genérico, sino referido a objetivos delimitados, para los cuales, según los valores de las escuelas asiáticas, todos los niños tienen las condiciones si se esfuerzan. No existe el justificativo de que no aprende porque

"no le da la cabeza". Se supone que a todos "les da la cabeza". Lo mismo se aplica al éxito del profesor frente a la enseñanza.

## 2. La evaluación y la comunicación del rendimiento de los niños.

En el modelo occidental, las madres reciben informaciones generales sobre sus hijos, que cubre el desarrollo afectivo, social e intelectual. En ausencia de un curriculum nacional y de objetivos de aprendizaje, explicitarlos claramente para cada una de las edades, tienden a sentirse satisfechas con el desempeño escolar de sus hijos descrito de un modo genérico.

En las escuelas asiáticas las evaluaciones son bastante más precisas, y sitúan al niño en relación a los objetivos de aprendizaje de cada grado o edad, informando cómo esos objetivos se relacionan con los establecidos para la escuela y en el currículo nacional de cada país.

Esta precisión hace que las familias sepan qué hacer a la hora de ayudar al niño frente a un problema en la escuela.

## 3. El grado de satisfacción de los niños en relación con la tarea.

Contrariamente a lo que se podría pensar, a los chicos asiáticos les gusta más la escuela que a los norteamericanos. Las escuelas asiáticas no son lugares austeros, desagradables, de los cuales los chicos quieren irse en cuanto termina su tarea. Al contrario, la permanencia voluntaria después del período escolar para actividades de expansión, cultura, sociales, entre otras, es mucho mayor en las escuelas asiáticas que en las norteamericanas.

## 4. La flexibilidad de la organización pedagógica

Cuando se compara la rutina diaria de las escuelas asiáticas y americanas se percibe en qué medida las restricciones de éstas últimas no se han considerado. Las clases comienzan inmediatamente después de la llegada de los alumnos, y los niños se van inmediatamente después de que se terminan las clases. Raramente existe más de un único período de recreo. El horario de almuerzo, potencialmente favorable a la expansión y a la interacción, se limita generalmente a media hora o menos. Como consecuencia, los chicos norteamericanos pasan la mayor parte de su tiempo dentro del aula.

En contraste, la rutina diaria de las escuelas asiáticas ofrece múltiples oportunidades para la experiencia social. Existen

recreos frecuentes, largos períodos para el almuerzo, actividades y clubes después del horario escolar. El día escolar en Asia es, por lo tanto, mayor que en los Estados Unidos, principalmente a causa de los períodos no académicos. También el ciclo lectivo es mayor que el norteamericano.

#### 5. La valorización del esfuerzo orienta las actividades de los profesores.

En las escuelas asiáticas mucho más que en las estadounidenses, la enseñanza es una actividad de planificación en equipo. Los profesores asiáticos pasan el 60% del tiempo en el aula y el 40% restante en la escuela en actividades de consulta entre sus pares, estudios conjuntos, discusiones sobre el rendimiento de los alumnos.

También el intercambio de experiencia entre los profesores más antiguos y los más nuevos es mucho más frecuente en las escuelas de Asia que en las norteamericanas, existiendo la figura formal del tutoraje del profesor más antiguo y experimentado sobre alguno que recién se inicia.

#### 6. Todo esto se refleja en el ordenamiento físico (espacio)

Salas de profesores: En las escuelas norteamericanas, las salas de profesores son solamente un lugar de descanso. En las asiáticas, son un lugar de trabajo donde se instala la biblioteca docente, otros recursos didácticos y pedagógicos, y donde los profesores realizan su trabajo extraclase, discuten entre ellos y reciben el tutoraje.

Aulas: En las aulas asiáticas, las actividades son más diversificadas que en las americanas, en las que los alumnos pasan mucho más tiempo sentados haciendo trabajo individual que en las salas asiáticas. Para estos últimos, las clases con mucho más frecuencia, se planifican de modo de requerir interacción entre los alumnos y de éstos con los profesores, haciendo movimientos individuales y de grupo, consulta y manipulación de materiales, y de trabajo en equipo.

#### 7. Estilos divergentes del trabajo áulico: enseñanza activa o pasiva.

Los profesores asiáticos están mejor preparados que los norteamericanos para el manejo de la clase. En las escuelas asiáticas, ésta normalmente empieza con una presentación clara de sus objetivos y termina con un resumen del contenido. Este tipo de planificación de aula fue observado mucho menos frecuentemente en las clases norteamericanas.

Con más tiempo de trabajo en grupo, las escuelas asiáticas siguen un plan que debe llevar al alumno a hacer preguntas y a discutir entre sí. Y, lo que es realmente interesante, los profesores asiáticos tienden mucho menos que los norteamericanos a autoevaluarse como proveedores de información, y más frecuentemente que sus colegas norteamericanos definen que su papel requiere habilidades para orientar a los alumnos en la exploración y comprensión de los materiales de enseñanza utilizados.

8. Las habilidades de los profesores se aprenden en la práctica de su trabajo institucional.

Los profesores asiáticos fueron categóricos en afirmar que esas habilidades para el manejo de la clase no se adquieren en los cursos de formación sino por medio de una formación en servicio común en esos países, cuyo rasgo más importante es el trabajo bajo la supervisión de otro profesor, considerado habilidoso, que sirve de modelo.

Los cursos de formación proveen conocimientos básicos sobre el contenido de las disciplinas y sobre el desarrollo infantil y las teorías de aprendizaje. Pero los profesores asiáticos consideran que el arte de enseñar se obtiene mejor en el aula de la escuela que en los salones de la universidad.

9. La profesionalización de la tarea de enseñanza-aprendizaje

Los mismos valores relativos al esfuerzo y las posibilidades del alumno para aprender se aplican también a la importancia del esfuerzo para el desempeño del profesor.

Enseñanza individualizada, trabajo en grupo, y clases colectivas son todas estrategias exitosas de aprendizaje, según para qué contenido u objetivo de enseñanza.

El buen profesor es aquél que consigue manejar estas estrategias sacando lo mejor de cada una de ellas, y procurando a lo largo de una jornada combinarlas de modo balanceado para que los alumnos puedan vivenciar diferentes formas de interacción en el aula.

Importa menos la adopción de un único método que saber combinarlos y diversificarlos.

Tanto para los alumnos como para los profesores, el esfuerzo y la creencia en las capacidades para enseñar y aprender son valores inseparables de las condiciones objetivas para que la

enseñanza o el aprendizaje ocurran con éxito : materiales, capacidad para el manejo de la clase, tiempo para dedicarse al planeamiento, en el caso del profesor, o al manoseo del material, en el caso del alumno. Estímulo para reflexionar, preguntar, discutir, para el alumno. Habilidad para crear esas situaciones, para el profesor.

Bs As, noviembre de 1993