

Psicología Educacional (apoyo a alumnos con NEE –Necesidades Educativas Especiales– y otras actividades del EOE –Equipo de Orientación Escolar–).				
Nivel de logro				
1. No logrado.				
2. Poco logrado.				
3. Medianamente logrado.				
4. Satisfactoriamente logrado.				
5. No aplicable.				

Los indicadores cualitativos, al no poder ser traducidos en números, presentan un requerimiento especial: la necesidad de acordar criterios y definir escalas para *medirlos*. Si bien también es necesario definir, mediante un glosario, los indicadores cuantitativos, resulta menos engorroso definir la repitencia o la sobreedad que aunar criterios respecto de lo que cada uno de nosotros entiende por indicadores cualitativos como *cultura* o *liderazgo*. En este sentido, para completar un sistema de estos últimos indicadores, resulta imprescindible acordar criterios comunes que garanticen que, al evaluar los estados de logro, los diferentes actores (docentes, directivos, supervisores) hayan consensuado previamente qué se entiende, por ejemplo, por *trabajo en equipo*. ¿Es simplemente contar con una reunión institucional de frecuencia mensual, o es mucho más que eso?

Surge así la necesidad de establecer *rúbricas*, esto es, criterios y acuerdos en común sobre cada una de las dimensiones que seleccionamos para incluir en nuestro sistema de indicadores.

A continuación, les brindamos un ejemplo de rúbrica para definir el grado de logro de la dimensión 3 de nuestro ejemplo (Liderazgo), que será necesario replicar con cada una de las dimensiones restantes.

Liderazgo	Se estimula y fomenta el aporte de los actores, valorando lo que cada miembro puede brindar desde sus propias capacidades.
	El director fortalece la participación colectiva, delegando funciones y adjudicando tareas desafiantes mientras brinda el apoyo y la orientación necesarios.
	El director: <ul style="list-style-type: none"> • Fija metas y busca el consenso. • Señala el foco. • Amplía la voz y las visiones de los otros. • Logra la cooperación mediante metas compartidas.

Fuente: Equipo de Gestión Proyecto Escuelas del Futuro, 2006. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Por otra parte, y además de necesitar aunar criterios que permitan definir y acordar qué entendemos por cada uno de estos aspectos, será necesario elaborar los instrumentos que ayuden a evaluarlos. Dado que ya no se trata aquí de ratios y porcentajes, sino de cuestiones más subjetivas, de grados de percepción y representaciones, habrá que encontrar los medios para evaluar la presencia o ausencia de estos indicadores en nuestras escuelas. Así, para cada dimensión, será necesario construir los instrumentos más adecuados o recurrir a algunos ya existentes, adecuándolos a las características de nuestra institución.

Para evaluar los aspectos pedagógicos (dimensión 6 en nuestro ejemplo), uno de los instrumentos para utilizar —que deberá luego ser combinado con la lectura de planificaciones, las observaciones de los cuadernos de los alumnos, etcétera— es la *Grilla de observación de la clase*. A continuación, les mostramos un posible modelo:

Guía de observación de la clase
Docente:
Alumnos presentes:
Fecha:
Puntualidad de comienzo:
Puntualidad de cierre:

DOCENTE	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Aspectos de la comunicación:					
1. Tono de voz adecuado					
2. Claridad en la presentación					
3. Lenguaje <ul style="list-style-type: none"> • Predominio coloquial. • Técnico-científico. • Corporal-gestual. 					
4. Dinamismo adecuado: <ul style="list-style-type: none"> • El ritmo es sostenido. • Decae. 					
5. Tipo de comunicación que predomina: <ul style="list-style-type: none"> • Unidireccional. • Bidireccional. • Multidireccional. 					
Interacción con los alumnos:					
1. ¿Tiene manejo adecuado de grupo?					
2. ¿Ejerce un liderazgo positivo?					

3. ¿Motiva a los alumnos?					
4. ¿Promueve la participación en clase?					
5. Favorece el intercambio: <ul style="list-style-type: none"> • Docente-alumnos. • Alumno-alumno. 					
6. ¿Muestra disposición ante las consultas de los alumnos?					
7. ¿Chequea la comprensión?					

DOCENTE	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Estrategias metodológicas:					
1. Tipo de clase que predomina: <ul style="list-style-type: none"> • Expositiva. • Participativa. • Combinada, etcétera. 					
2. ¿Orienta en el desarrollo de actividades?					
3. ¿Presenta situaciones disparadoras?					
4. Organización de actividades					

Se observa: • Trabajo individual. • Grupo total. • Trabajo en pequeños grupos. • Combinación.					
5. Clima de la clase: • Formal. • Distendida. • Otra:.....					
6. El desarrollo de la clase refleja una preparación previa.					
7. ¿Posee habilidades para enseñar?					
8. ¿Utiliza estrategias que favorezcan la comprensión?					
9. ¿Da ejemplos, aclara dudas?					
10. ¿Utiliza recursos auxiliares? ¿Cuáles?.....					

11. ¿Alcanza profundidad en la cobertura de los temas?					
12. ¿Toma en cuenta las ideas previas de los alumnos?					
13. ¿Utiliza el error como herramienta de aprendizaje?					
14. ¿Hace un adecuado uso del tiempo de la clase?					
15. ¿Demuestra dominio de la materia?					

ALUMNOS	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Participación en clase: ¿Participan activamente?					
2. ¿Realizan intervenciones pertinentes?					
3. ¿Formulan preguntas?					
4. ¿Interactúan con sus pares?					

5. Grado de interés: ¿Toman apuntes?					
6. ¿Sostienen un adecuado nivel de atención?					
7. ¿Manifiestan indicios de interés?					
8. ¿Manifiestan indicios de dispersión?					
9. ¿Manifiestan indicios de indiferencia?					
10. ¿Manifiestan indicios de fatiga?					
11. Grado de comprensión: ¿Demuestran seguir la clase?					

Observaciones:

Fuente: Zelznan, C. y V. Abregú, 2004.

¿Y después del diagnóstico, qué?

Como ya lo señalamos, el diagnóstico constituye únicamente un punto de partida, una toma de conciencia. ¿Y después? Buscando mejorar las planificaciones tradicionales, las que partiendo de objetivos, proponían acciones para lograrlos, sugerimos revertir los términos de la ecuación y ya no partir de los objetivos, sino del diagnóstico de situación. Según estos datos de la realidad, se pueden definir los problemas institucionales y elaborar planes de acción que permitan responder a esos problemas detectados de una forma lo más ajustada posible. Esto, obviamente, sin descuidar nunca la *imagen objetivo* de nuestro distrito o región, el *norte* al cual buscamos ir. Para iniciar todo plan de mejora, es fundamental definir el problema: "Un problema es una situación que genera disconformidad y requiere una solución (...). La detección y toma de conciencia de un aspecto o problema es un aspecto central que posibilita una innovación" (Aguerrondo, Lugo y Rossi, 2001).

La *detección del problema* es clave para emprender acciones adecuadas y obtener logros. Un errado planteo del problema puede llevarnos al fracaso de la intervención por ese error en el punto de partida. Cuando decimos que una institución de nuestra región tiene X problema, antes de analizar las estrategias para acompañarla en la superación de esa situación, es necesario definir si se trata efectivamente de un problema o si estamos confundiendo con un síntoma y, en ese caso, debemos preguntarnos sobre sus causas.

El *síntoma* constituye lo visible, la *punta del iceberg*, pero no es necesariamente el problema mismo. El problema debe estar inevitablemente referido a nuestro objeto de trabajo en tanto educadores: el alumno. En la medida que algo nos desvía de la meta de enseñar más y mejor, esto constituye un verdadero problema. La falta de participación de los padres, la escasa capacitación docente, etcétera, son síntomas y sólo constituyen parte de un problema cuando afectan la enseñanza y el aprendizaje en su sentido amplio (la formación integral del sujeto). Y, en ese caso, es necesario recurrir a las causas para acertar en las estrategias elegidas. Las *causas* son las que originan el síntoma de ese problema: en el caso de la participación de los padres, la causa puede oscilar desde la falta de tiempo de los padres hasta el desinterés u otros motivos. Según sea una u otra causa, las intervenciones que se requieran serán diferentes, ya que de nada sirve aumentar las reuniones de padres si ellos no participan por falta de tiempo.

Del mismo modo, los docentes pueden no capacitarse por falta de motivación, por no tener tiempo o por no disponer de recursos. Cada causa implicará

pensar diferentes alternativas de solución. *Es fundamental mirar el diagnóstico con detenimiento, observar cuidadosamente los datos y poder leerlos y escucharlos para buscar estrategias más acertadas.*

Y entonces sí, una vez identificado el problema institucional, podemos fijar los objetivos, buscar las estrategias de intervención más adecuadas y pautar indicadores de gestión que luego nos permitan evaluar si logramos lo que nos propusimos, estableciendo plazos y responsables. Los objetivos que queramos alcanzar tienen que ser pensados para esta escuela, para esta realidad y deben ser ambiciosos, pero *viables, posibles* de ser logrados.

En síntesis, un plan de acción debe partir de problemas concretos que atraviesan las escuelas de nuestra jurisdicción, tiene que incluir estrategias de intervención, definir indicadores de gestión esperables de lograr luego de dichas intervenciones, contar con etapas de monitoreo permanentes e identificar responsables. Estos últimos tres aspectos son clave y constituyen el valor agregado de esta propuesta. No estamos acostumbrados a ponernos metas mensurables ni a evaluar resultados de las intervenciones ni tampoco, a nombrar responsables para el seguimiento de las intervenciones. *Responsabilidades compartidas* implica asumir que todos los actores educativos deben hacerse cargo de los resultados institucionales, tanto de los logros como de los fracasos. Definir responsables implica nombrar personas (orientadora educativa, docente X o directora) o un equipo (jefes de departamento) que puedan dar cuenta de la continuidad de una acción emprendida.

Dentro de esta nueva propuesta, la *evaluación permanente* y el *monitoreo de las acciones* se torna fundamental.

En definitiva, tanto el *Plan de Mejora Institucional* como los indicadores de gestión tienen sentido sólo si forman parte de un proceso de aprendizaje permanente de nuestras instituciones. Proceso que busca aprender de los errores, hallar nuevas y mejores estrategias, y mantener las buenas prácticas. Si queremos que nuestras escuelas se transformen en organizaciones inteligentes, en organizaciones que aprenden, será necesario que instalen una cultura de evaluación permanente.

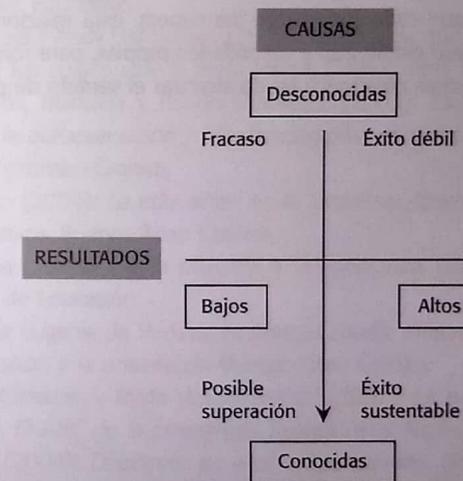
Como ya dijimos antes, la mirada estratégica hacia el mediano plazo busca reducir la incertidumbre pero, a diferencia de las concepciones de planificación tradicionales, parte de la hipótesis de que el contexto es incierto, cambiante, imposible de controlar de una vez y para siempre. Por este motivo, ya no es posible pensar desde una lógica que parta de objetivos, proponga actividades y presuponga la previsibilidad de los resultados. Muy por el contrario, la planificación estratégica toma en cuenta el cambio, el conflicto y alerta sobre un grado de incertidumbre que es imposible de evitar (Matus, 1984).

Justamente por todo lo antes señalado, la evaluación y el monitoreo permanente de las acciones nos permitirá confirmar que estamos en el camino correcto, o nos ayudará a redefinir las acciones y estrategias en caso de detectar que nos estamos desviando de la meta o, inclusive, nos permitirá redefinir la *imagen objetivo* en caso de ser necesario.

La evaluación pasa a ser un proceso permanente, y no ya una instancia al final de cada ciclo. Este tipo de evaluación nos permite tomar decisiones para la mejora y no únicamente para evaluar resultados. La nueva concepción de evaluación supone evaluar también procesos y redefinir nuestras intervenciones las veces que sea necesario.

Pero el camino recorrido no es menos importante que los resultados obtenidos. Imaginemos una *matriz* que cruce la variable *resultados* con la variable *causas*.

De esta manera, podríamos armar cuatro posibles modelos organizacionales⁸:



En un extremo, tenemos una organización con pobres resultados y que desconoce las causas de su fracaso; en el otro extremo, contamos con una organización con buenos resultados y que conoce las causas de sus logros. En el medio, existe una organización con bajos resultados, pero que sabe el porqué de estos y tiene hipótesis para explicar la situación y, por último, una organiza-

⁸ Basado en Reeves (2002).

ción con buenos resultados, pero que desconoce el proceso mediante el cual los ha obtenido. Es muy probable que este último modelo tenga más posibilidades de superarse conforme a las lecciones aprendidas, mientras que el modelo anterior difícilmente pueda sostener sus logros en el tiempo si desconoce el camino recorrido.

	Bajos resultados	Altos resultados
Causas desconocidas	Fracaso.	Éxito débil.
Causas conocidas	Posible superación.	Éxito sustentable.

En definitiva, la gestión que proponemos tiene que ponerse al servicio de los fines de la educación y permitirle a la escuela recuperar su función específica: la de enseñar. En este sentido, la gestión debe ayudarnos a resolver problemas, ya que la forma en que cada supervisión los supera, está relacionada con su capacidad para construir estrategias e identidades propias, para romper con las rutinas y encontrar formas creativas a fin de alcanzar el sentido de producir calidad con equidad⁹.

⁹ Basado en Jabif (2004).

Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés, María Teresa LUGO y Mariana Rossi (2001): *La gestión en la escuela y el diseño de proyectos institucionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- ARAMOUNI, Gabriel (2006): Clase de Maestría en Educación, Buenos Aires.
- BALL, Stephen, J. (1987): *Micropolítica de la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- BLEJMAR, B. (2005): *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FULLAN, Michael y Andy HARGREAVES (1999): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GÓMEZ del Río, Manuela y Rubén SCHONFELD (2003): *Escuelas por el cambio. Manual de autoevaluación y planificación para escuelas*. Buenos Aires: Fundación Compromiso-Granica.
- GORE, Ernesto (2004): *La educación en la empresa: Aprendiendo en contextos organizativos*. Buenos Aires: Granica.
- GVIRTZ, Silvina (2005): *De la tragedia a la esperanza*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- y María Eugenia de Podestá (comps.) (2004): *Mejorar la escuela. Acerca de la gestión y la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Silvia GRINBERG y María Victoria ABREGÚ (2007): *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique.
- JABIF, Liliana (2004): *Directores en acción*. Buenos Aires: IPE UNESCO (Módulos de formación en competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza. Liderazgo).
- LLACH, Juan José (2006): *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.
- MATUS, Carlos (1984): *Estrategia y plan*. México: Siglo XXI.
- MINTZBERG, Henry y James QUINN (1993): *El proceso estratégico*. México: Prentice Hall.
- y Lampel AHLSTRAND (1999): *Safari a la estrategia*. Buenos Aires: Granica.

- MORDUCHOWICZ, Alejandro (2006): *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. Disponible en <http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/indicadores_educativos.pdf>.
- MORTIMORE, Peter y otros (1988): *School Matters*. Berkeley: University of California Press.
- POGGI, Margarita (2002): *Instituciones y trayectorias escolares*. Buenos Aires: Santillana.
- REEVES, Douglas (2002): *The Daily Disciplines of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROMERO, Claudia (2004): *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- STOLL Louise y Dean FINK (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Dean FINK y Lorna EARL (2004): *Sobre el aprender y el tiempo que requiere, implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- ZELZMAN, C. y María Victoria ABREGÚ (2004): *Instrumentos para la evaluación institucional* (mimeo).

CAPÍTULO 3

Supervisión de hoy, necesidades del mañana

Inés Aguerrondo

La función del inspector/supervisor

Los sistemas escolares nacieron en una época y en un contexto muy diferente al que vivimos actualmente, pero han tenido la particularidad de que han mantenido los rasgos fundamentales de su organización durante, por lo menos, dos siglos. La falta de adecuación de su propuesta y de su estructura se ha agudizado en las últimas décadas, quizás como consecuencia del ritmo vertiginoso de cambio que se registra en todos los aspectos de la vida social. No es de despreciar tampoco la influencia de procesos internos en el sector, como la masificación de la educación, resultante del ingreso a la escuela de todos los sectores sociales, a medida que creció el ritmo de urbanización de nuestras sociedades.

Desde mediados del siglo xx, todos los países han encarado procesos de reforma de su educación. Estos procesos, iniciados con la mira puesta en el docente, en el aula y en la renovación de los contenidos educativos luego fueron ubicando en el lugar protagónico a la escuela, la gestión y al personal directivo. Pero poco se ha trabajado sobre un estamento que, aunque fuera de la escuela e integrante de la conducción general de la educación, ha tenido y tiene un lugar importantísimo como regulador del adecuado funcionamiento del servicio educativo: la función de inspección o supervisión. Precisamente porque estamos frente a una coyuntura de fuerte necesidad de cambio, este rol de mirada externa se hace hoy más imprescindible, ya que la clave para el éxito está en que las escuelas, en el marco de una ampliada autonomía y responsabilidad profesional por sus resultados, puedan ser conducidas desde la mirada de un sistema escolar que propone los objetivos, los marcos generales de acción y las acciones

básicas para ordenar el servicio educativo¹.

Vale la pena reflexionar sobre cómo se ha constituido y ha ido cambiando la función de la inspección/supervisión en diferentes momentos del desarrollo de la educación y qué puede hacerse en la actualidad para responder a lo que están demandando los sistemas educativos de las escuelas para el mañana.

Para avanzar en esta reflexión, nos referiremos a tres aspectos. En primer lugar, nos remontaremos a tiempos lejanos para tratar de desnaturalizar cómo se ejerce en la actualidad la función del supervisor con el objetivo de reflexionar sobre nuestras acciones, y para tomar conciencia de que las rutinas y los modos de hacer actuales no son porque deban ser así, sino que existe una razón de tradición, de historia, que permite dar cuenta de ello.

Luego, trataremos de pensar al supervisor como una función de mediación entre los aspectos *macro* y los aspectos *micro* del sistema educativo. Describiremos con brevedad cuáles han sido las formas en que tradicionalmente se ha organizado esta función y cómo son las nuevas tendencias internacionales al respecto.

Por último, dirigiremos la mirada hacia adelante y, para ello, les brindaremos algunos elementos útiles, no desde un rol cerrado de supervisión, sino desde las demandas actuales, tratando de imaginar qué cosas son factibles para avanzar con algunas nuevas perspectivas o nuevas funciones en la supervisión.

Las cuatro revoluciones educativas

En el marco de la mirada histórica, retomemos la interesante idea de José Joaquín Brunner, cuando reflexiona sobre las *cuatro revoluciones educativas* (Brunner, 2000).

Lo haremos en el marco de una mirada prospectiva, porque este autor se refiere a los escenarios del futuro de la educación y afirma que, en la actualidad, estamos frente a una cuarta revolución educativa y describe las tres anteriores de manera sucinta.

La *primera revolución* está representada por el surgimiento de la escuela. Se trata de una revolución en el sentido de que la enseñanza se organiza con un método determinado y deja de ser un saber privado para ser un oficio que puede transmitirse de manera organizada. Brunner señala como antecedente las escuelas conventuales que se desarrollan en Europa entre los años 1200, 1300 y 1500. Estas escuelas evolucionan en un largo proceso por lo que, si qui-

¹ Los últimos estudios sobre las escuelas eficaces se refieren, precisamente, a la necesidad de que reciban asistencia y orientación, así como a la importancia de que exista autoevaluación e instancias externas de evaluación que las ayuden en los procesos de mejora (Creemers, 1998; He-Chuan Sun, 2003).

siéramos poner una fecha a esta revolución, podríamos tomar como punto de nacimiento la aparición de la *Didáctica Magna*, de Comenio, en 1679. Esta revolución es sumamente importante porque sienta las bases de cómo se debe enseñar y delimita un método tan efectivo que sirve hasta la actualidad de orientación y dirección pedagógica para nuestras escuelas.

La *segunda revolución* se ubica bastante más tarde, a fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX, y consiste en el surgimiento de los sistemas escolares. La particularidad de esta revolución es que esa escuela, delineada por Comenio, se organiza en un sistema escolar que compromete no sólo un objetivo educativo (alfabetizar), sino también un objetivo político.

En América Latina, en particular, el surgimiento y desarrollo de los sistemas escolares no fueron genuinos. Se organizaron después de la emancipación colonial como parte de la necesidad de la vinculación de la economía latinoamericana con los mercados internacionales y fueron una herramienta importante para la homogeneización de la población y la constitución de los Estados nacionales (Weinberg, 1984). Pero en el marco de lo que queremos destacar, lo importante de esta segunda revolución es que el modelo de escuela que está en la base de los sistemas escolares tiene el mismo formato y utiliza el mismo método que establece la *Didáctica Magna*, de Comenio. La novedad de la segunda revolución no está en la modernización del método, en el cambio y la adecuación de la propuesta pedagógica, sino en que la oferta educativa para unos pocos se amplía y se hace obligatoria, detrás de un objetivo político de conformación de una nación.

Avanzando en el tiempo, Brunner destaca la *tercera revolución*. Esta se produce cuando, por efectos del éxodo rural a la ciudad, ingresan a la escuela vastos sectores. Como es sabido, en los inicios del desarrollo de los sistemas escolares, esta escuela que conformaba la nación incorporaba, básicamente, alumnos de clase media. Alrededor de mediados del siglo XX, después de la Segunda Guerra Mundial, por efecto del éxodo rural-urbano y del proceso de crecimiento de la urbanización, el sistema escolar recibió un efecto de masividad producido por el ingreso a las aulas de vastos sectores sociales diferentes de los que originariamente habían poblado las escuelas. Es interesante reflexionar que, del mismo modo que había ocurrido con la segunda revolución, la propuesta pedagógica básica, heredada de Comenio, no fue modificada. Para incorporar niños de los nuevos sectores sociales, se siguió utilizando de manera masiva el modelo pedagógico ya instalado que, como se vio rápidamente, no estaba preparado para ello².

² No se desconoce que, en paralelo con esta expansión indiferenciada, se registran intentos de revertir el modelo pedagógico. Sistemas educativos no tradicionales, como el de las Escuelas Montessori o el de Escuela Activa, no fueron suficientes, sin embargo, para producir cambios pedagógicos en la corriente principal del sistema educativo.

Los primeros efectos de la inadecuación de la propuesta pedagógica clásica se hicieron evidentes en los sectores que se incorporaron en la última etapa. A partir de mediados del siglo xx, en los años cincuenta y sesenta, la deserción y la repetición se instalaron como fenómenos *normales* en nuestros sistemas educativos latinoamericanos, hasta tal punto que se justificaron con el argumento de que los niños y jóvenes repetidores o los que abandonaban la escuela provenían de familias pobres o que "al chico no le da la cabeza". Frente al fracaso localizado en ciertos sectores, hacia los años setenta, apareció el concepto del *retraso mental leve* (RML) que, *casualmente* se localiza, sobre todo, en los sectores más bajos de la sociedad³.

A fines del siglo xx, lo obsoleto de la propuesta pedagógica clásica —que data del siglo xvi— también se constató en los sectores más altos. Las pruebas de logros de aprendizaje, entre las que se encuentra la prueba PISA, que hoy permiten comparaciones entre muchos países, dan cuenta de que la falta de aprendizaje no es un tema limitado a lo que aprenden ciertos sectores depreciados⁴. Las características de los alumnos, de las familias y de la sociedad han cambiado, pero no lo ha hecho sustantivamente la propuesta de enseñanza. Este contexto problemático, el actual, es el que define Brunner como el de la *cuarta revolución*. Y es esta una revolución muy particular que se diferencia de las anteriores, que fueron fundamentalmente procesos que tuvieron por objetivo ampliar el número de beneficiarios de la educación. De una pequeña cantidad de niños que concurrían a las escuelas conventuales, se pasó a la obligación de que la población de hasta los 14 años recibiera una cuota educativa. Y en un momento posterior, como consecuencia de que esto era válido sólo en ciertos sectores, se produjo la expansión hacia el conjunto de la sociedad como consecuencia de la demanda de los sectores rurales que ingresaban a las ciudades.

³ Más de la mitad de la matrícula de educación especial está conformada por alumnos con este diagnóstico, provenientes básicamente de sectores populares. Muchos estudios, entre ellos los de Berta Braslavsky, dejan hoy en claro que estos niños y jóvenes no tienen retraso mental leve (RML), sino un ritmo de maduración propio debido a las diferencias de estimulación en las edades tempranas (Lus, 1988).

⁴ "... las diferencias son muy grandes y hoy están cuantificadas a través de los resultados de los adolescentes latinoamericanos de la prueba PISA. Según los resultados de la última prueba, Finlandia ocupó el primer lugar en la evaluación, con 563 puntos, seguida de Canadá, Japón, Nueva Zelanda, Hong Kong (China), Taipei (China) y Estonia; siendo sólo tres de estos países miembros de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), los cuales obtuvieron en promedio 500 puntos. De los seis niveles de dificultad que posee la prueba, 1,3% de los alumnos pertenecientes a los países de la OCDE resolvieron adecuadamente las preguntas de mayor dificultad —nivel 6—, mientras que en Nueva Zelanda y Finlandia, el 3,9% de los estudiantes alcanzaron este nivel. De los países de América Latina que participaron en esta evaluación, Chile alcanzó la mejor posición, ubicándose en el puesto 40, seguido de Uruguay (43), México (49) y Argentina (51). Es importante señalar que este magro resultado refleja la desigualdad que caracteriza a nuestra región, puesto que el programa PISA evalúa también la existencia de un acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje, talón de Aquiles de América Latina" (Aguerrondo, 2008).

Pero en el caso de la *cuarta revolución*, el problema de la educación no se resuelve desde la mayor cantidad. Es muchísimo más complicada que las anteriores porque nos enfrenta con el problema de la calidad, y desde ahí con la necesidad de repensar el modelo de enseñanza. No alcanza ya con decir a quién más se incorpora, es necesario enseñar otros contenidos, *de otro modo*, a alumnos que no son los conocidos en un mundo social que tiene también sus propias particularidades.

Este somero recorrido histórico abre nuestra mirada y permite tomar conciencia de que *los modos de hacer de la educación*, por más que nos parezcan *naturales*, no lo son. Son creados como consecuencia de necesidades sociales que han requerido una respuesta. Por ello podemos decir que los sistemas educativos *son procedimientos sociales creados con un objetivo*, básicamente, la regulación de la oferta educativa sistemática. En este sentido, sostenemos que los sistemas escolares han funcionado como un mecanismo para ofrecer espacios de aprendizaje a conjuntos cada vez más vastos de población: en el inicio (primera revolución), para unos pocos; en la segunda revolución, para algunos más (los sectores medios); en la tercera revolución, prácticamente a la universalización, y hoy en esta cuarta revolución, con la educación *a lo largo de toda la vida*, la inclusión no sólo tiene que ver con los niños y jóvenes sino también, con la población adulta.

Para lograr los resultados buscados, fueron apareciendo distintos modos de actuar, diferentes procedimientos de regulación. Poco a poco, se establece qué se enseña, quién enseña, qué se aprende, cómo se enseña. Entre otros temas, se hacen necesarios los mecanismos de control, de inspección, de supervisión⁵ como uno de los procedimientos de regulación que forman parte de un sistema escolar que tiene una responsabilidad social. Esos mecanismos, como vimos recién con el relato de las revoluciones, se forman en un momento histórico específico y responden a demandas también específicas. Elementos que influyen en el modo como se regula son, por ejemplo, el tamaño del sistema educativo, las distancias entre las escuelas, el nivel de desarrollo socioeconómico, el modelo de desarrollo social; todos son aspectos que tienen que ver con el desarrollo de determinados modelos de regulación la que, además, se adecua a las características concretas de los sistemas educativos y de las sociedades.

⁵ A lo largo del tiempo, esta función ha adquirido nombres diferentes.

Los sistemas escolares en el mundo occidental

Siguiendo con la mirada histórica y, deteniéndonos en la *segunda revolución* de Brunner, hay dos grandes modos en que se han organizado los sistemas escolares en la sociedad occidental.

El primero de ellos es el *verticalista*, que tuvo su origen en el modelo del centralismo francés; y el segundo, más *horizontal* y participativo, que se desarrolló apoyado en el modelo sajón y tiene expresión clara en el modelo del pragmatismo norteamericano. Son dos formas en que se han constituido sociedades con procesos históricos diferentes, y que consecuentemente, han dado por resultado tradiciones educativas también distintas.

El sistema escolar del centralismo francés, a través del derecho napoleónico, puso el énfasis en la *regulación*, mientras que el modelo sajón (expresado en el pragmatismo norteamericano) puso el acento en el *currículum*. El desarrollo de ambos modelos responde a una razón histórica relacionada con las respectivas tradiciones. Así como existe una razón histórica por la cual, posteriormente, Latinoamérica organizó sus sistemas educativos sobre la base de la tradición centralista francesa, el Estado napoleónico superó la desorganización del período de la Revolución francesa apoyándose en el modelo de la monarquía absoluta, que era de carácter centralista. El modelo de la monarquía absoluta centralizada era conocido en América Latina a través de la experiencia de la Corona española que, en nuestra región, se superpuso con la tradición organizativa de la Iglesia Católica Apostólica Romana (que también lo era). Las dos organizaciones que vinieron a América para civilizarla, para integrarla como parte del mundo, impusieron un formato centralizador. Por eso luego, en la época de la Independencia, tomamos el derecho napoleónico y, sobre esta base, organizamos nuestros Estados y nuestros sistemas educativos. Por lo antes dicho, no resulta extraño el surgimiento de un sistema educativo muy centralizado y normativo, donde la regulación jerárquica es el rasgo más distintivo.

Por su parte, el sistema escolar del Estado norteamericano se constituyó a partir de una realidad muy diferente. Una serie de pequeñas y grandes comunidades se fueron organizando en todo el territorio, y cada una de ellas defendió su libertad de acción. Estas comunidades se reunieron no sólo para producir económicamente, sino también para cubrir sus necesidades, entre las cuales estaba la de educar a sus niños y jóvenes. Así surgieron muchas escuelas que funcionaban con autonomía local y donde era posible decidir sobre su currículum. También la tradición protestante reflejaba esta necesidad de autonomía, que sólo puede darse con la descentralización.

Asimismo, debemos recordar que el paso del tiempo y el cambio en las condiciones de la organización social y educativa generan nuevas necesidades. Por ejemplo, la maduración de los sistemas escolares obliga a muchas definiciones. Un sistema educativo es considerado maduro cuando tiene incorporada a toda o a la gran mayoría de la población a la cual debe servir. Por ejemplo, en 1884, cuando la Argentina instaló la obligatoriedad escolar de la población de 6 a 14 años, se calcula que solamente el 15% de este grupo de edad acudía a la escuela. Por eso, la Ley 1420 tuvo que contemplar no sólo con qué dinero se lograría la incorporación, sino que además implementó sanciones concretas de prisión y de multas en dinero para el padre que no mandaba a su hijo a la escuela. La Ley 1420 establecía esta obligatoriedad y contemplaba las sanciones y, de manera consecuente, el Estado generó los mecanismos para que esto se cumpliera. Los maestros tenían la obligación de empezar a trabajar dos semanas antes del inicio de las clases; y su primera tarea era recorrer el área física de diez cuadras a la redonda de la escuela, detectar a los chicos que no estaban anotados y denunciarlos para que la policía los fuera a buscar. Estos procedimientos, que hoy pueden resultarnos muy poco democráticos, estuvieron en el inicio de nuestra experiencia de país y permiten recordar cómo se hizo nuestro Estado y cómo se llegó tres o cuatro décadas después, a que toda la población hubiera incorporado la necesidad de cumplir con esta obligatoriedad.

La maduración de un sistema escolar sucede cuando este incorpora al ciento por ciento de la población en el período considerado obligatorio. La Argentina de la Ley 1420 tardó más de cincuenta años en lograr este resultado y, ahora, *va por más*, ya que extendió la obligatoriedad hasta los 15 años (EGB 3) con la Ley Federal de Educación (1993), y posteriormente, hasta la finalización de la escuela secundaria con la Ley de Educación Nacional (2007).

¿Cuáles son las características de un sistema educativo maduro? Es *masivo*, se expande incorporando a toda la población en edad escolar y a mucha en edad no escolar, dado que hoy en día se considera que un sistema educativo también tiene que atender a la población adulta, tanto a quienes no completaron sus estudios como a quienes terminaron la primaria, la secundaria y la universidad, pero requieren actualización o nueva educación.

Otra característica de los sistemas escolares maduros es que son *complejos* y ofrecen distintas alternativas. Por ejemplo, se diversifica la oferta de secundaria y la de la escuela primaria que atiende población urbana y rural, marginada, en cárceles, con discapacidad, etcétera.

También se amplía la *cantidad de niveles* que integran el sistema educativo. Este, en su origen, funciona con una primaria muy extendida, una secundaria