

La escuela: tradición y cambio. Gestión escolar y de la enseñanza en una sociedad compleja. Una mirada sociológica

Fecha de finalización del artículo: 15 de marzo de 2013

Por Jorge Alberto Kerz

Sobre el autor

Jorge Kerz es Master en Ciencias Sociales de la Universidad de Lund, Suecia, donde también fue investigador. Fue docente de Planificación Social en la UNER y de Teoría Sociológica en la Universidad Católica de Santa Fe.

Se desempeña en proyectos de calidad organizacional, planes estratégicos, reingeniería de procesos administrativos con participación de los trabajadores, y en elaboración de proyectos asociativos y comunitarios.

En la función pública fue -entre otros cargos- Defensor del Pueblo de Paraná y Presidente del Consejo General de Educación de Entre Ríos.

Es docente en Sociología y Metodología de la investigación en la UCA Paraná y miembro del Instituto Sociedad y Economía de la Facultad de Gestión de la UADER.

Contacto: jorgekerz@gmail.com

Palabras clave:

Organización escolar, gestión escolar, sociología de la educación

Key words: School organization , school management, sociology of education

Resumen

El artículo discute desde la Teoría Sociológica en general y desde las Sociologías de las Organizaciones y de la Educación en particular, los distintos modelos de gestión de la escuela y de la enseñanza; analiza cómo estos modelos conviven y se superponen siendo fuente de problemas y dilemas que sustentan gran parte de las limitaciones que la escuela encuentra en la actualidad. Argumenta la necesidad de una transición hacia un modelo orientado al aprendiz y afirma las inconveniencias de estandarizaciones y homogeneizaciones en las prácticas de enseñanza.

Se ponen a consideración algunos puntos a fin de dialogar sobre los senderos a transitar en estos períodos de transformación en la búsqueda de salvar experiencias frustrantes y promover prácticas que posibiliten estructurar una escuela adecuada para la compleja sociedad actual.

Abstract

The article discusses from Sociological Theory in general, and from the Sociologies of Organizations and Education in particular, different models of school management and teaching, analyzes how these models coexist and overlap being a source of problems and dilemmas that underpin many of the limitations that schools have today. Argues the need for a transition to a learner-oriented model and asserts the inconvenience of standardizations and homogenizing in teaching practices.

Some points are put into consideration in order to discuss how to deal these periods of transformation saving frustrating experiences and promoting practices for a suitable school in today's complex society.

1. Introducción

La forma de organización escolar, la idea tradicional de conocimiento, las prácticas de enseñanza y de evaluación, o la dificultad de adecuación a los cambios (sociales, económicos y culturales) acontecidos en la sociedad, son aspectos que hacen de la escuela un ámbito complicado, a veces

conflictivo, inadecuado en muchos aspectos y en parte ausente de entusiasmo, con situaciones carentes de perspectivas y en búsquedas de nuevos sentidos¹. Las manifestaciones o indicadores que suelen visualizarse en referencia a estos problemas se vinculan, por ejemplo, al denominado fracaso de alumnos en la escuela secundaria, en el malestar e insatisfacción docente o en el "alejamiento" de los padres de la escuela.

Muchos hablan del proceso de deterioro del nivel secundario² y de la necesidad de renovar compromisos entre autoridades, docentes y padres de alumnos. Aunque, replantear la escolaridad media (y la escuela en general) teniendo en cuenta los modos en cómo se fue estructurando la sociedad actual, requiere de disposición y apertura para encarar el tratamiento de una complejidad que posee varias aristas, demasiados vacíos, interrogantes e incertidumbres que ocupan el lugar de las certezas que anteriormente existieron. Al mismo tiempo, la sociedad de hoy presenta diferencias y desigualdades (de distinto orden y no sólo económicas) que se han acentuando durante décadas. Esta discusión no puede -por lo tanto- comprender sólo a la escuela media, sino que debe enmarcarse considerando la totalidad del sistema educativo y su interrelación con la sociedad en general.

Una de las dificultades centrales para encaminar una conversación de este tipo es que gran cantidad de actores directa o indirectamente vinculados al sistema educativo, y fundamentalmente aquellos que hemos sido formados en escuelas "clásicas" e instituciones educativas tradicionales, comprobamos mediante nuestra experiencia que aquella escuela "funcionaba razonablemente" en el sentido que se percibía cierta correspondencia entre las expectativas sociales e individuales, y el rol asignado a la institución

¹ Chiachio, Gustavo, Pievi, Néstor, Echaverry Merino, Emilio y Gómez Di Vincenzo: La educación en busca de nuevos sentidos. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones. 2009. Sagastizabal, María de los Ángeles, Perlo, Claudia, Pivetta, Viviana y San Martín, Patricia: Aprender y enseñar en contextos complejos, Multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Buenos Aires. Noveduc Libros. 2009.

² Reyes Juárez, Alejandro: Adolescencia entre muros: escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles. México. FLACSO. 2009, pág. 60. Obiols, Guillermo y Di Segni Obiols, Silvia: Adolescencia, posmodernidad y escuela: La crisis de la enseñanza media. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. 1997, pág. 185. Sandoval Flores, Etelvina: La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes. México. Plaza y Valdés. 2002, pág.148.

escolar. Nos referenciamos por lo tanto sobre "aquella" escuela, sobre "aquella" forma de autoridad, sobre "aquella" racionalización y sobre "aquella" sociedad. Muchos incluso acudimos a esas referencias aun siendo plenamente conscientes de los sustanciales cambios que han acontecido en la sociedad, sin alcanzar a tener un total registro de la magnitud de las transformaciones que han tenido lugar en la sociedad durante los últimos 50 años y cómo han incidido profundamente en la escuela. Esta situación nos obliga a observar más detenidamente el fenómeno.

Tres enfoques voy a utilizar ahora para ensayar un análisis a modo de dilemas presentes: (a) el proceso que transita desde la representación de la existencia de una realidad objetiva y estable, y que desplaza la atención hacia los aspectos subjetivos de la realidad y las cualidades del cambio, (b) los procesos que parten de la idea de escuela como sistema cerrado y que desplazan la atención hacia la apertura de ese sistema, y desde actores entendidos fundamentalmente como racionales, a una consideración predominantemente social de esos actores, y (c) el proceso que se desplaza desde una orientación sobre lo interno de la propia escuela hacia otra fundamentalmente externa, y de una escuela que administra y trasmite el conocimiento a otra enfocada además hacia su propio aprendizaje como organización. Las tres tablas que se presentarán más adelante y sintetizan la discusión, se respaldan en enfoques de la Sociología Organizacional, discutidos en seminarios realizados en el Departamento de Sociología de la Universidad de Lund (Suecia) donde no se identificaron las eventuales referencias bibliográficas.

La "escuela" es considerada para este trabajo, parcialmente, como institución³ (práctica social establecida y formalizada, relacionada con la socialización y la transmisión cultural y del conocimiento, y con sus roles relacionados) y en gran parte como organización (espacio delimitado de relaciones interpersonales para el logro de objetivos) en sus distintas tipologías, sin que signifique ello soslayar otras dimensiones que conforman la complejidad del concepto escuela.

Finalmente, expondré algunos puntos para dialogar sobre senderos a transitar en estos períodos de transformación, que permitan sortear experiencias frustrantes y que promuevan prácticas que posibiliten estructurar

³ Berger, Peter y Luckmann, Thomas.: La construcción social de la realidad. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1993.

una escuela adecuada para la compleja sociedad actual. Las conclusiones quedan abiertas para que el lector explore además sobre estos, y otros patrones que puedan llegar a identificarse, que vayan esbozando la institución escolar en su proceso de transformación.

2. Primer dilema: el proceso que transita desde la representación de una realidad objetiva y estable, a la consideración de la existencia de realidades subjetivas y cambiantes

El primer enfoque intenta considerar las transformaciones teniendo en cuenta la tensión existente entre las ideas de estabilidad y cambio y el desplazamiento ocurrido en los modos de concebir la realidad, a la luz de la paulatina validación y aceptación de distintas perspectivas y de diferentes versiones sobre el entendimiento de la realidad donde por ejemplo, la diversidad cultural, las TIC y el proceso globalizador incidieron sobremanera. La consolidación de las diversidades culturales, las influencias globales del proceso integrador mundial y la celeridad de los cambios, llevó a que los aspectos subjetivos sobre el entendimiento de la realidad tuviesen creciente consideración, surgiendo así diversidad de perspectivas que influyen entre sí y que compiten en ofrecer explicaciones e intermediaciones sobre ese entendimiento de la realidad.

Durante el siglo XIX y gran parte del siglo XX primó una interpretación sobre la realidad que suponía a ésta como fundamentalmente "dada", externa a los individuos, objetiva e incuestionable, y donde el conocimiento sobre ella era alcanzable de forma incremental y de manera objetiva. El funcionalismo en educación, como paradigma dominante durante gran parte del siglo pasado, se centró en los componentes que sostenían la estabilidad de la sociedad. La sociedad era un sistema, la realidad era un hecho incontrastable, la estabilidad y el equilibrio eran las finalidades del sistema social y cada institución era funcional a esa estabilidad y equilibrio. La escuela garantizaba aspectos centrales de la socialización, transmitía de generación en generación el conocimiento, distribuía ese conocimiento y asignaba roles y posiciones sociales según necesidades del sistema.

Incluso Weber, aún desde una perspectiva comprensiva (Verstehen) y considerando -en su discusión con Marx- a las ideas y a las creencias como importantes para el cambio social, puede ser situado como aportando a lo anterior cuando calificó al proceso racionalizador de la sociedad como una de las cualidades características del mundo occidental y, acoplado a ello, cuando definió los distintos tipos de acción social o puntualizó las

características del fenómeno burocrático como forma de organización racional para el ejercicio de autoridad, para la distribución y coordinación del trabajo, y como herramienta de legitimación. La idea de burocracia de Weber, por ejemplo, se sustentaba sobre principios de estabilidad organizacional, de jerarquía, de autoridad y racionalidad y desde una representación de la realidad y la existencia de un mundo objetivable y accesible a los actores sociales, donde incluso hasta las motivaciones podían interpretarse mediante la empatía (como si los motivos fuesen objetivables); algo que Schütz observó al discutir las limitaciones de esta mirada⁴. La escuela, como estructura organizativa, normativa, de distribución de roles, de carrera, de enseñanza, e incluso desde el aspecto disciplinario y jerárquico, encontró sustento y justificación en estas representaciones.

Max Weber y Talcott Parsons no comparten perspectivas sociológicas, aunque para el enfoque de este análisis, cada cual aporta significativamente para la estructuración de la escuela y del sistema educativo que acabamos de describir.

La teoría "directa" (tradicional) sobre el aprender considera que un alumno aprende cuando puede representar en su estructura cognitiva una imagen del objeto de aprendizaje tal cual es, lo que implica que en todo aprendizaje debería haber un único resultado posible, óptimo y acorde a la realidad. Aprender sería entonces reproducir el mundo, por lo que la idea de fondo en esta perspectiva es claramente determinista. El alumno aprende y el docente enseña la "verdad". Este paradigma fue en gran parte uno de los basamentos de esa escuela "clásica" donde el docente era quien sabía y el alumno era el destinatario de la trasmisión de ese saber. En la tabla de cuatro campos que se presenta más adelante, se localiza esta idea de escuela en la posición denominada (1).

Desde esta perspectiva, aún vigente (quizás de manera marginal en lo discursivo, aunque altamente consolidada en la práctica y en las conciencias) no se concibe al aprendizaje como un proceso, sino que lo que se aprende es estático sin necesidad de proyecciones de pasado o de futuro⁵. Para esta

⁴ Schütz, Alfred: La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona. Paidós. 1993, pág. 33-125.

⁵ Pozo, Juan Ignacio y Nora Scheuer: "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas" en Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (coord.): El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Madrid. Santillana. 2000, pág. 21.

perspectiva, y las teorías consecuentes, son sólo las condiciones externas a las estructuras cognitivas (edad, salud, responsabilidad, condición de vida) las que inciden, a modo de factor externo a la escuela, en el aprendizaje y operando como variables que condicionan y definen las diferencias de resultados entre alumnos.

Por otra parte, aquellas perspectivas que se basaron en la interpretación de la sociedad como una entidad sujeta al cambio, a las tensiones o a los conflictos (como por ejemplo el marxismo) se asentaron de igual manera en la suposición de la existencia de una realidad objetiva y externa a los sujetos. La realidad era algo cognoscible mediante razón y ciencia. Para el paradigma marxista la realidad también era algo externo al sujeto aunque apareciese distorsionada ya que el sistema de clases en general, (y la escuela en particular), legitimaba la dominación por parte de quienes poseían los medios de producción. Sólo mediante una liberación y bajo otras condiciones estructurales podía la escuela enseñar la "verdadera" realidad objetiva. Por ejemplo, en lo relativo la enseñanza, Marx afirmó la idea de objetividad cuando consideró no relevantes aquellas materias que podían requerir de interpretación; sólo eran aceptables aquellas que llevasen a una adquisición inmediata de saber, como las ciencias naturales, las matemáticas o la gramática. No aceptó tampoco las pedagogías basadas en el juego. En la escuela no podían enseñarse sino aquellas disciplinas que brindasen nociones y conceptos rigurosos e incontrovertibles⁶.

Los aspectos fundantes del sistema educativo tal como se constituyó y se autoreferenció, fueron entonces en gran parte en base a una representación de la existencia de una realidad externa, objetiva, accesible mediante la ciencia "positiva" y donde el conocimiento era transmitido por el experto (docente), que era quien conocía, y por lo tanto el único legitimado para hacerlo. Alfabetización, socialización, ocupación y disciplina fueron pilares en esa construcción institucional.

Las críticas al sistema escolar, (como trasmisor de la ideología dominante), por parte del marxismo, y su mirada sobre la sociedad como inestable, conflictiva y sujeta al cambio, no cuestionó ni modificó la forma de entender el fenómeno "realidad" como un "algo" existente por fuera de los sujetos, como dado, accesible y cognoscible, por supuesto, mediante una conciencia genuina y no falsa. Esta perspectiva es presentada en la posición (3) en la

⁶ Manacorda, Mario A: Marx y la pedagogía moderna. Barcelona. Oikos-Tau. 1969.

tabla que se presenta luego para graficar esta discusión.

En consecuencia, aún desde la perspectiva de la estabilidad (consenso) o del cambio (conflicto), las representaciones sobre la realidad como entidad externa al sujeto primaron en la definición de la escuela y del sistema educativo. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del resultado tuvieron así coherencia y relación directa.

El paradigma interpretativo comenzó a irrumpir en los procesos transformadores de la escuela tradicional con perspectivas vinculadas al interaccionismo simbólico y la consideración de los modos en cómo los seres humanos responden de manera interpretativa (y no mecánica) a estímulos relacionales. Estas perspectivas marcaron entonces un corrimiento en lo que hacía a la idea de realidad que tuvimos en cuenta anteriormente.

Todos los comportamientos, y en este caso los vinculados al proceso de aprendizaje, se encuentran sujetos a numerosos factores interactivos e interpretativos. Los seres humanos creamos símbolos, nos vinculamos mediante ellos y los utilizamos para mediar e interpretar acciones, comportamientos o mensajes. De esta manera organizamos el mundo como experiencia (o entidad) comprensible, y lo aprendemos e internalizamos en nuestras relaciones con los demás. Cualquier individuo imagina, anticipa respuestas y adecua su comportamiento desde lo simbólico, lo gestual o lo lingüístico. La teoría directa sobre el aprendizaje se encuentra profundamente cuestionada desde esta perspectiva, y ya no son sólo los factores externos a las estructuras cognitivas las que indican o justifican rendimientos escolares.

Desde esta perspectiva, el mundo tiene un importante componente subjetivo aunque el orden social posee sin embargo un sentido de estabilidad y orden, basado en el consenso de los miembros de la sociedad. Cada individuo es portador de significados que resguardan la cohesión social. Los roles asignados dentro de la escuela son por ejemplo los de directivos, docentes y alumnos, y la evaluación del aprendizaje se realiza desde la consideración que cada uno hace de las expectativas sociales establecidas para cada rol.

Se pudo ir descubriendo, partiendo desde estas perspectivas, que los niños y adolescentes respondían por ejemplo interpretando las expectativas del docente, y que en el docente existía de igual manera una interpretación de las posibilidades del alumno, actuando ambos en consecuencia. En este proceso de interacción se establecían muchas veces parte del éxito o del fracaso escolar.

El paradigma interpretativo acepta quizás cierta correspondencia entre

conocimiento y realidad, pero al considerar a la enseñanza como un proceso, toma muy en cuenta la actividad interpretativa por parte del que aprende, por lo que el aprendizaje sólo puede llevar a un conocimiento donde nunca se garantiza la aprehensión de la realidad en su totalidad, o con exactitud, ya que ésta es internalizada y mediada por la relación docente/alumno. Sin embargo, todo conocimiento es verdaderamente significativo, conformando un orden para cada cual y para el conjunto.

El aprendizaje ocurre en esa situación de interacción, y es a través de procesos mediadores donde el alumno se transforma en un sujeto activo, existiendo, por lo tanto, distintos caminos para obtener resultados. El docente ejecuta su rol de manera interpretativa buscando los procedimientos adecuados que puedan llevar a los resultados esperados, y donde los aspectos que hacen al propio aprendiz son verdaderamente tenidos en cuenta (más allá de los contextuales) como por ejemplo la capacidad de memoria, el proceso intelectual, la capacidad de atención, la facilidad para realizar asociaciones, abstracciones o conclusiones, los códigos lingüísticos con los que el alumno llega a la escuela, la postura del docente, las expectativas que el alumno percibe que se han colocado en él o los roles, los rituales y las actuaciones⁷ al momento de la evaluación (por ejemplo en un examen oral).

El proceso de aprendizaje es en gran parte subjetivo y la imagen de realidad se conforma acorde a la centralidad que cada sujeto le otorga, suponiéndose además que es posible aprender a partir de inferencias, suposiciones, deducciones o conclusiones, y sin necesidad de estímulos directos.

La problemática entre estabilidad y cambio no es finalmente objeto problemático para esta perspectiva ya que en esta instancia socializadora (la escuela) prima una representación de estabilidad y cierto grado de correspondencia entre lo aprendido y los sujetos. Estos aspectos de la realidad como entidad subjetiva fueron marcando un movimiento desde las teorías de aprendizaje directas a las interpretativas. Este paradigma, y sus componentes, lo situamos en la posición (2) de la tabla que sintetiza esta discusión.

El paradigma que suele ser denominado constructivista se asienta en la representación de que el mundo y la realidad tienen componentes

⁷ Goffman, Erving: La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Amorrortu Editores. 1989.

fundamentalmente intersubjetivos y que los miembros de la sociedad construyen y redefinen la realidad a través de los métodos que utilizan para hacer comprensible la acción cotidiana. El mundo y la realidad no están conformados sobre "hechos" sino por procesos mediante los cuales los miembros de la sociedad estructuran los sentidos y sostienen la intersubjetividad. No habría orden ni cambio social por fuera de las conciencias individuales y no puede decirse que haya consenso sobre los significados, sino que los miembros crean y recrean el mundo a medida que actúan. El aspecto de la contextualidad es central para esta perspectiva, la cual identificamos en la tabla siguiente en la posición (4).

La perspectiva constructivista no coloca de manera especial, énfasis en el resultado final del aprendizaje sino que se centra en "cómo" se desarrollan las capacidades que permitan analizar (ver, considerar, aceptar) diferentes puntos de vista sobre el objeto de estudio en particular (y de la realidad en general).

Se supone además que los objetos, y las realidades, son transformados durante el propio proceso de aprendizaje (por lo que no sólo se transforma el sujeto que aprende o enseña) ya que al mismo tiempo que el objeto (la realidad) se enseña y aprende, se va redefiniendo en las estructuras cognitivas. La perspectiva del cambio se encuentra presente y muy valorada en esta perspectiva. El conocimiento es considerado una creación alcanzada en el marco de un contexto, y por lo tanto las verdades se encuentran siempre sujetas a esas condicionalidades.

El conocimiento sería por lo tanto una construcción y no una simple réplica de la realidad. No existiría en consecuencia un único u óptimo resultado en el proceso de aprendizaje, ya que las representaciones que traen consigo los alumnos en relación con los objetos a aprender, y el contexto tanto en el que se adquirieron como en el que se desarrolla el aprendizaje, intervienen en el resultado. Esos resultados, por lo tanto no son posibles de ordenar valorativamente porque poseen cualidades diferentes (Pozo y Scheuer, 2000: 21, op. cit.).

El aprendizaje es el resultado de un conjunto cotidiano de negociaciones de significados entre docente y alumno, donde disputan el conocimiento del sentido común con el especializado, y donde el aprendizaje no es simplemente la adquisición de competencias o racionalidades, sino la incorporación de un conjunto de métodos y procedimientos de interpretación del mundo.

En la siguiente tabla de cuatro campos se sitúan, para este aspecto del

análisis, las perspectivas más importantes y las incompatibilidades (y disputas) que simultáneamente afloran en la escuela en esta crisis entre la tradición y el cambio.

	CAMBIO		
CONSIDERACIÓN DE ASPECTOS SUBJETIVOS DE LA REALIDAD	(4) <i>Perspectiva Constructiva</i>	(3) <i>Perspectiva Marxista clásica</i>	CONSIDERACIÓN DE ASPECTOS OBJETIVOS DE LA REALIDAD
	(2) <i>Perspectiva Interpretativa</i>	(1) <i>Perspectiva Funcionalista</i>	
	ESTABILIDAD		

Las perspectivas conviven y se superponen en lo que hace a la práctica educativa, el aprendizaje, la enseñanza, la gestión escolar y la política educativa. De esta manera conviven y se entremezclan diferentes pautas de representación, aunque paulatinamente vamos observando un corrimiento, a medida que nuestra sociedad se conforma y estructura culturalmente como más compleja, desde la posición (1) a la posición (4).

Un ejemplo de estas transiciones, (e incompatibilidades, ya que conviven en un mismo momento), fue verificado en un estudio que analiza las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje⁸, donde se constata una evidente ausencia de concordancia entre las perspectivas sostenidas (y practicadas) en instituciones educativas para el aprendizaje, y las perspectivas asumidas al momento de la evaluación de esos aprendizajes.

El estudio referenciado ejemplifica parte de este análisis y resalta que, además de lo que corresponde al concepto de enseñanza/aprendizaje, cada perspectiva lleva implícitos determinados supuestos filosóficos (realismo ingenuo, realismo crítico, relativismo moderado⁹), existiendo una débil coherencia entre lo que se pretende enseñar y lo que luego se evalúa, mostrando además la existencia de diferentes concepciones epistemológicas.

Aspectos epistemológicos de teoría directa se utilizan quizás al momento

⁸ Vilanova, Silvia, Mateos Sanz, María del Mar y García, María Basilisa: "Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias" en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES). México, issue-unam/Universia, vol. II, N° 3. 2011, pág. 53-75.

⁹ Ibid, pág. 69.

de una evaluación, cuando al mismo tiempo prima la perspectiva interpretativa durante el proceso de enseñanza. El estudio en cuestión, si bien analiza la situación en las universidades, brinda algunas posibles vías de análisis: si bien son varios los factores que pueden explicar dificultades en el proceso educativo, uno de los más importantes se sitúa en la influencia que las concepciones del docente (y su formación) posee sobre la implementación curricular. Existen investigaciones que indican que hay quienes adaptan los currículos para compatibilizarlos con sus propias ideas y lograr así llevarlo a cabo según sus perspectivas y concepciones sobre el conocimiento, el aprendizaje y la naturaleza del mismo¹⁰.

Finalmente, existen estudios que indican que los docentes cuyas concepciones sobre el aprendizaje poseen rasgos constructivistas, promueven estrategias de aprendizaje autónomas y eficaces en los estudiantes y potencian enfoques más profundos de aprendizaje, obteniendo así importantes logros y rendimientos¹¹.

Sin embargo, en el caso del estudio que anteriormente consideramos, se afirma que la perspectiva constructivista, si bien se encuentra presente significativamente en muchos de los docentes, no es sostenida al momento de evaluar, predominando allí la teoría interpretativa. Así, aparece una pregunta que, si bien quedará abierta, resulta sumamente trascendente: ¿hasta qué punto esta inconsistencia entre los modos de concebir la enseñanza y la evaluación puede estar influyendo en el rendimiento de los alumnos? La falta de diferenciación entre ambas perspectivas (interpretativa

¹⁰ Duschl, Richard y Wright, Emmet: "A case study of high school teachers' decision making models for planning and teaching science" en *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 26, N°6. Malden. Wiley Periodicals, 1989, pág. 467-501. Nespor, Jan: "The role of beliefs in the practice of teaching" en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19. N° 4. London. Routledge. 1987, pág. 317-328. Pajares, Frank: "Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct" en *Review of Educational Research*, vol. 62. N°3. Washington. American Educational Research Association. 1992, pág. 307-332. Porlán Ariza, Rafael: "Las concepciones epistemológicas de los profesores. El caso de los estudiantes de magisterio" en *Investigación en la Escuela*. N°22. La Rioja. Diada Editora. 1994, pág. 67-84.

¹¹ Gargallo López, Bernardo, Suárez Rodríguez, Jesús y Ferreras Remesal, Alicia: "Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios" en *Revista de Investigación Educativa*. vol. 25. N° 2, Murcia. Universidad de Murcia/Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. 2007, pág. 421-442.

y constructiva) explicaría un aparente éxito y un real fracaso del constructivismo cuando se traslada al aula¹². Si bien resulta interesante que un docente considere que la (1) motivación, (2) los conocimientos previos, (3) el desarrollo cognitivo y (4) los procesos, son factores fundamentales en el aprendizaje, también esos factores son fruto de construcciones y, por lo tanto, de redescripciones del objeto, que requieren necesariamente de un cambio en la forma de evaluar el aprendizaje¹³. Esta afirmación será retomada al momento del análisis final en este trabajo.

3. Segundo dilema: del sistema cerrado al abierto y del actor racional al social

Otro aspecto de consideración en el análisis de los cambios acontecidos que obligan a revisar la escuela, aparece cuando observamos a la misma desde el punto de vista de sistema. La escuela (y el sistema educativo) puede ser concebida como una entidad cerrada (con predominancia del aspecto organizacional) o una abierta (predomina una visión sistémica), y si combinamos estas dos posturas con la concepción fundamental que se tenga sobre las cualidades de los actores que operan dentro del sistema, identificamos aquellas representaciones que por un lado destacan los aspectos racionales de las personas (docentes, alumnos, directivos), y las otras que, por el otro, destacan primordialmente los aspectos sociales.

		ACTOR	
		RACIONAL	SOCIAL
SISTEMA	CERRADO	(1) Perspectiva Weberiana	(3) Perspectiva interpretativa
	ABIERTO	(2) Perspectiva funcionalista	(4) Perspectiva constructivista

¹² Pozo, Juan Ignacio, Scheuer, Nora, Mateos, María del Mar y Pérez Echeverría, María del Puy: "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza" en Pozo, Juan Ignacio y otros (eds.): Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona. Graó. 2006, pág. 459.

¹³ Vilanova, Silvia Lucía, Mateos Sanz María del Mar y García María Basilisa: "Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias" en Revista Iberoamericana de Educación Superior. México. issue-unam/Universia. vol. II. N° 3. 2011, pág. 70-71.

Comenzaremos situando a la escuela tradicional, en uno de sus aspectos, en el campo (1) de la tabla precedente. Se trata de esa escuela que hemos considerado como "estable" y vigente e indiscutible, hasta aproximadamente fines de los 60. Esta es una escuela estrictamente fundada en principios de burocracia formal. Se considera que el actor, tanto el alumno como el docente y el administrador, conoce claramente su lugar, las expectativas y las responsabilidades establecidas para cada uno. Es la escuela que representa la imagen clásica, en la que cada integrante era entendido como racional y capaz de alcanzar los objetivos previstos, incluido el alumno en su tránsito progresivo dentro de la escuela. Se trata de una escuela cerrada que mira a su interior y que se enfoca sobre sus procesos internos, sus reglas, su disciplina, sus métodos de enseñanza y las obligaciones de cada cual, cuyo resultado se supone es el logro de un alumno instruido. Es la escuela "que sabe lo que hay que hacer" y donde el docente representa "la autoridad" incuestionada, apoyada y nunca desafiada. Es una escuela rígida, no sólo en lo organizacional sino también en lo físico (edilicio), poseyendo incluso familiaridades con otras estructuras organizacionales y edificaciones de envergadura (un hospital, por ejemplo). Es la escuela de la disciplina, de las amonestaciones, de las notas, del "rojo" para el aplazo, de los sistemas de promoción estrictos, del silencio, de los rituales, de la división A y B, de "los que asisten de mañana" y "los que asisten de tarde", del supervisor "autoridad". Esa escuela, aún desdibujada hoy en ciertos aspectos, persiste como presente en muchos de sus rituales, normativas o conciencias.

En la posición (2) encontramos la perspectiva que expresa otros componentes de la escuela clásica y tradicional que convive con la anterior, no ya desde el punto de vista organizacional y cerrado, sino primordialmente como sistema. Esta perspectiva considera también a los actores que actúan dentro de ese sistema como racionales, aún cuando esa racionalidad y las acciones se ajustan a lo que Parsons definió como "disposición de necesidad"¹⁴. El actor se motiva racionalmente y el fundamento de su acción se encuentra en aspectos clave vinculados a las "gratificaciones", es decir, en función de lo que se obtiene al actuar de determinada manera, o a aspectos de "orientación", en referencia a los modos mediante los cuales los actores definen las situaciones y los aspectos relevantes para sus intereses. El docente enseña porque "quiere" enseñar y lo hace de la "manera" que "debe" hacerse,

¹⁴Parsons, Talcott: El sistema social. Madrid. Revista de Occidente. 1966.

y el alumno aprende porque "quiere" aprender. Los métodos de enseñanza/aprendizaje son los "adecuados" para enseñar y aprender. La escuela posee una relación de apertura hacia el sistema social en general, gravitando la función otorgada a la misma y la imagen de orden y autoridad se encuentra acoplada al ejercicio de los roles sociales. Es esta escuela la que, en gran parte, establece la expectativa de la educación como promesa cumplible en lo que hace a inclusión y movilidad social. Además, si uno observa el carácter de obligatoriedad que la educación fue con el tiempo adquiriendo, se puede afirmar desde esta perspectiva que garantizar la capacidad de lectoescritura para todos, de operaciones lógicas y numéricas y de cultura en general, era condición básica para la existencia de una ciudadanía activa.

Esta perspectiva de escuela se encontró con serias dificultades en lo que hace a su aspecto legitimador desde los años '70 cuando la crisis económica y el desempleo hicieron ver que no era de fácil cumplimiento la asignación de roles, la adquisición de posiciones sociales, la movilidad ascendente y la distribución del trabajo. Sin embargo podemos afirmar que en la actualidad, y en muchos sectores sociales, es todavía esta escuela considerada garante de la promesa de bienestar, inclusión, ciudadanía activa y progreso personal. Si bien no garantiza nada de ello, se considera que lo posibilita.

La perspectiva interpretativa (ubicación 3 de la tabla) colocó en cuestión el aspecto social de los actores y por lo tanto el carácter social de las interacciones establecidas dentro de la escuela, aún cuando la escuela mira hacia su interior (cerrado). Se identificaron aquí los aspectos de interacción entre docente y alumno, entre docente y directivo, o entre padres, docentes y alumnos, cuestiones que comenzaron a ser tenidas en cuenta. Afloraron los aspectos informales en las relaciones, donde por ejemplo los códigos de convivencia al interior de la escuela intentaron dar forma y ordenamiento a una cantidad de situaciones difíciles de manejar desde lo formalmente reglado. Se pudieron flexibilizar los espacios curriculares y se dio un enfoque diferente al concepto de "saber". Surgieron herramientas de mediación para resolver conflictos que no eran adecuadamente tratados desde la exclusividad de normas y reglamentaciones. Aparecieron problemas nuevos y acompañaron formas innovadoras para por ejemplo promover al alumno, como ser la promoción asistida.

Finalmente, en la posición (4) encontramos las perspectivas etnometodológicas o constructivistas, donde se destaca el aspecto "social" de los actores y el carácter intersubjetivo en sus relaciones con el mundo. Esta perspectiva acepta, y pondera, la existencia de relaciones con el entorno

(abierto). La escuela es vista como un lugar de encuentro social y cultural que en cierto modo reproduce y contiene las cualidades de la sociedad en general. La escuela no es "el" contexto, sino que forma parte, y es solo "una parte", del contexto cultural y social en el que cada actor ordena y organiza su vida con otros. Se tiene muy en cuenta que cada cual llega a esta escuela con sus propios aspectos significativos y la experiencia de su mundo social, personal y particular, así como que en la escuela se lo "espera" con sus "propios" métodos y concepciones generados para la práctica de la enseñanza y del aprendizaje, y dispuesta a adecuarlos, porque así "funciona". Lo destacable desde esta perspectiva es que en esta práctica de enseñanza/aprendizaje, el mundo se va redefiniendo y reconstruyendo con nuevos significados y con una intersubjetividad que se afirma y recrea día a día; la escuela posee así "sentido". Las dificultades asociadas con la ausencia de consideración de este fenómeno, se hacen visibles por ejemplo en esos momentos en que un adolescente califica a la escuela como "aburrida" o con "falta de sentido".

Esta escuela se vincula al exterior, al igual que un sistema abierto, a fin de hacer posible la consideración e inclusión de cada cual con sus experiencias y modos de percibir y entender la realidad existente en su mundo cotidiano. Dichos saberes, y los que se recrean día a día cuando el niño y el joven se encuentran fuera de la escuela y en su "realidad", son basamento fundante para cualquier proceso medianamente sistemático de aprendizaje. Los contenidos de lo que se aprende no son inculcados sino que por el contrario son "creados y conformados" desde la vida del niño o adolescente y resignificados en la actividad escolar. Se tiene en cuenta la capacidad de curiosidad existente desde la primera infancia en cada niño, y cómo esa curiosidad y deseo de aprender puede desdibujarse, debilitarse o limitarse cuando se acentúa el aspecto "disciplinador" ("así se hacen las cosas"). Se conoce además que el niño no es siempre el mismo, que en la primaria socialización juega un importante papel el aspecto afectivo y el rol significativo de otro (el docente), mientras que en la segunda infancia y en la adolescencia, se desdibujan esas referencias significantes y las cualidades de la relación entre docente y alumno necesariamente se transforman.

Gran parte del aspecto normativo no se encuentra "predeterminado" sino que aflora y se define en el actuar cotidiano y permite que el docente decida los modos y las formas de trabajo, incluso orientado de manera especial y distinta hacia cada alumno. Esta escuela realza el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas por parte del aprendiz, aceptando diferentes respuestas válidas para un mismo problema, e incluso reconoce distintos

modos de resolverlo, trabaja mediante proyectos y otorga a cada alumno una responsabilidad sobre sus logros y sobre el ritmo de aprendizaje. Reconoce y destaca finalmente que la razón última que alguien tiene para aprender es la percepción, o la comprensión, del significado de su utilidad.

4. Tercer dilema: de la orientación interna hacia la externa, y de la escuela que administra y transmite conocimiento, a la escuela que aprende

En el punto anterior consideramos las perspectivas en las cuales predomina lo cerrado y lo abierto de una escuela y las representaciones sobre los actores. Ahora tendremos en cuenta la orientación en la mirada de la escuela (interna o externa) y la relacionaremos con el enfoque que se posee sobre el proceso y el fenómeno del aprendizaje. Desde estos puntos de vista podemos atender cuatro posibles perspectivas. En primer lugar la escuela puede, como organización, encontrarse orientada predominantemente hacia su interior o puede, en cambio, imperar dentro de ella una mirada fundamentalmente centrada en las "necesidades" (o realidades) externas del sistema social en el que la escuela se encuentra inserta. Asimismo la escuela, independientemente de cualquiera de esas orientaciones puede ser considerada desde dos representaciones acerca de su primaria o elemental función: podemos considerarla como enfocada fundamentalmente hacia la administración (transmisión) y distribución del conocimiento existente, o como una entidad que primordialmente alienta procesos de aprendizaje y creación de conocimiento. Por supuesto que ambos fenómenos ocurren (tanto transmisión como creación del conocimiento) pero lo que aquí nos interesa es tener en cuenta dónde se coloca el enfoque en la función primaria de su actividad.

		ORIENTACIÓN	
		INTERNA	EXTERNA
ENFOQUE	ORGANIZACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE	(3) Perspectiva interpretativa	(4) Perspectiva constructivista
	ORGANIZACIÓN ORIENTADA HACIA LA TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO	(1) Perspectiva Weberiana	(2) Perspectiva funcionalista

Si nos situamos en el campo (1) de la tabla, identificamos aquella escuela donde al alumno se lo considera "objeto" de la enseñanza, atendiéndose desde la exclusiva óptica o punto de vista de aquel que enseña (educa) y estableciéndose desde allí el contenido y las características de la enseñanza, los niveles de instrucción, las formas de evaluación, e incluso los pasos y logros a cumplir (debiendo el alumno demostrar haber cumplido) para transitar de un nivel (o estadio) a otro. En ese mundo estable, dentro de la concepción que entiende a la realidad como algo dado y accesible (mediante la razón) y basado en la idea originaria de disciplinamiento, alfabetización y homogenización de los individuos, se fue configurando esa escuela que se hacía cargo de la administración (e inculcación) del conocimiento, donde el curriculum se encontraba constituido por conocimientos, actividades y experiencias de aprendizaje necesarias para la obtención de un logro definido. Es en el curriculum donde se explicitan de manera precisa los objetivos, los contenidos, los métodos, las secuencias temporales y los modos de evaluación. Estas explicitaciones son fundadas desde la "ciencia", se encuentran determinadas y no son posibles de "negociación". Desde esta perspectiva, en el proceso de enseñanza es determinante lo que ocurre en el interior de la escuela, sin que lo externo introduzca fricciones o estorbos a su función.

La forma de entender familiarmente este modelo es haciendo referencia a Weber y a esa forma de organización cuyo objeto es la administración del conocimiento. La orientación se encuentra primordialmente centrada hacia la existencia de una autoridad legítima y de mecanismos de dominación que ocurren dentro de la escuela. La acción educativa es de este modo un tipo de acción fundamentalmente racional orientada a fines (según la tipología del mismo Weber). Este modelo también se caracterizó por una fuerte centralización tanto de las decisiones, de la autoridad, de la disciplina, de las normas y, por supuesto, del curriculum.

Desde el punto de vista funcionalista también se entiende que esa administración y distribución del conocimiento, así como la asignación de roles y posiciones sociales (y la socialización) se llevan adelante en la escuela, aunque a diferencia de la perspectiva anterior, se enfatiza la imagen de sistema abierto y orientado hacia las "necesidades" de un sistema ampliado y abarcador (el sistema social en general). El input necesario para que la escuela procese la administración del conocimiento proviene desde afuera, desde el sistema social en general, mientras que el output es el resultado: un alumno socializado, educado y preparado de acuerdo a la necesidad del sistema. La sociedad necesita de alumnos socializados e instruidos y el

individuo necesita educarse para poder insertarse en la sociedad.

Durkheim, por ejemplo, destacó el carácter "pasivo" del alumno en este momento del proceso de socialización como receptor de la acción que ejercen sobre él los adultos. Esta pasividad es posible en base a la predisposición existente a la socialidad que posee el ser humano¹⁵. La escuela como institución garantiza imperativos funcionales del sistema social. El curriculum representa la versión establecida (oficial) de la realidad y no existen posibilidades de redefiniciones que los docentes o los alumnos puedan hacer de esa realidad. El curriculum, (al igual que en la anterior perspectiva), no es "negociable"¹⁶ ya que existe consenso acerca de qué es lo que debe enseñarse, aprenderse y cómo. Diferentes titulaciones y especializaciones se implementan, surgiendo variantes de proyectos institucionales y terminalidades según distintos conocimientos priorizados en función de la división del trabajo y las necesidades del sistema social.

Un trabajo de Parsons¹⁷ destaca, también desde esta perspectiva, la actividad en la escuela y, por ejemplo, las relaciones de proximidad durante periodos prolongados de tiempo entre sus integrantes (docentes y alumnos) con actividades planificadas al detalle de manera previa y según esquemas preestablecidos minuciosamente. Los roles se encuentran claramente instituidos y delimitados donde el alumno se caracteriza por su carácter receptivo, y su ausencia de autonomía. El alumno es "educado" y "enseñado" en la escuela. El docente se obliga a cumplir un programa institucional y actúa sobre el desarrollo moral e intelectual de los alumnos. El docente se orienta sobre la base de criterios universalistas y la socialización se basa en secuencias (Curriculum) con diferentes estímulos según la edad.

La escuela del Capital Humano (como en el caso de Schultz¹⁸) y el denominado funcionalismo tecnoeconómico son también exponentes directos de estas perspectivas, las que, tal como ya hemos apuntado, demostraron sus limitaciones y debilidades en aquellos momentos en que ni el sistema social ni el económico fueron capaces de integrar ni de asignar los roles

¹⁵ Durkheim, Emile: Educación y Sociología. Shapire. Buenos Aires. 1966, pág. 16-21.

¹⁶ Eggleston, John: Sociología del currículo escolar. Buenos Aires. Troquel. 1980.

¹⁷ Parsons, Talcott: "The school class as a social System: some as its Functions in American Society" en Harvard Educational Review. Vol. 29. Spring, 1959, pág. 297-318.

¹⁸ Schultz, Theodore W: "Investment in Human Capital" en American Economic Review. Vol. 51. 1961, pág. 1-17.

esperados en momentos de elevada desocupación. Estos puntos de vista tuvieron sin embargo un corto resurgimiento en los 90 con el auge del neoliberalismo y la impronta colocada en una singular interpretación de las virtudes de las tecnologías de la Comunicación y la Información y la "sociedad del conocimiento". La perspectiva funcionalista podemos situarla en la posición (2) en la tabla que presentamos anteriormente.

En la posición (3) situamos nuevamente a la organización escolar con una orientación predominantemente interna aunque su enfoque está fundamentalmente signado por la atención prestada al proceso de aprendizaje y sus problemáticas: la interacción maestro/alumno, el contenido curricular y el "sentido" del curriculum, donde se destaca a la escuela como el lugar donde se adquieren o intentan imponer, según sea la perspectiva interpretativa, definiciones de la realidad. El enfoque de esa escuela hace visible lo oculto del curriculum formal, la existencia de normas informales y no regladas, y como el docente y el alumno definen, redefinen o acuerdan formas de interactuar otorgando un "sentido", no necesariamente uniforme, a la actividad escolar y al tránsito dentro de la escuela. Esta escuela puede "aprender", generar adecuaciones y crear conocimiento.

Las perspectivas interpretativas hicieron visible aquellos aspectos existentes al interior de la escuela que formaban parte de la "caja negra", no problematizada por el funcionalismo, en el proceso educativo. Esta escuela muestra muchos de los aspectos con los que en ella se convive en la actualidad: un curriculum con espacios curriculares definidos por técnicos y un docente que en la escuela se encuentra con necesidades prácticas de adaptarlo ya que en su actuar cotidiano "descubre" aspectos de difícil implementación y logro. Alumnos y docentes que interactivamente aprenden actuando y definiendo la realidad educativa concreta. Definición de estrategias (posturas) tanto de los docentes y los alumnos para manejarse y convivir en un espacio ciertamente problemático entre supuestos y realidades, entre demandas y posibilidades y entre expectativas y logros. Dominación, resistencia, autoridad, negociación, rituales, complicidades o autonomía práctica, forman parte de algunas de las estrategias tanto de alumnos como de docentes frente a otros alumnos, otros docentes, directivos, autoridades educativas, etcétera.¹⁹ Los procesos de aprendizaje y la búsqueda de sentido

¹⁹ Woods, Peter: "Teaching for Survival" en Woods, Peter & Hammersley, Martyn (eds): *School Experience, Explorations in the Sociology of Education*. London. Croom Helm. 1977.

son determinantes para que docentes, alumnos y directivos definan y descubran formas de sostén del día a día escolar.

La posición (4) es la que introdujo en la escuela una de las problemáticas centrales de la sociedad actual: los diferentes, diversos y a veces contradictorios cambios sociales. A esta escuela llegan los niños y los jóvenes con conocimientos previos y esta escuela intenta tenerlos en cuenta, aún cuando esos conocimientos sean totalmente desiguales. El conocimiento del sentido común y de la vida cotidiana es, además, altamente tenido en cuenta por ser fuente de aprendizaje.

A esta escuela llegan tanto el joven y el niño que utilizan el teléfono celular para comunicarse mediante redes sociales, como el que sólo lo utiliza para mensajes de texto. Llega quien dedica gran tiempo del día conectado a la internet como el que no tiene prácticamente acceso a esa tecnología, aunque ambos son parte de esta sociedad que hoy se caracteriza por ofrecer enormes posibilidades de información y estímulos de diferente tipo. Esta escuela intenta entonces no sólo "enseñar o transmitir" conocimientos, sino que además considera a cada alumno como único, y el docente, por lo tanto, diseña estrategias según las cualidades de los alumnos, y acompaña (y orienta) fundamentalmente en la selección de la información, en los modos de acceso y en el aprendizaje, y reconoce al alumno como parte indispensable de su propia formación. Esta escuela intenta entusiasmar orientándose hacia el exterior de la propia escuela, hacia lo social, su complejidad, las capacidades existentes en el alumno y el retorno del mismo a su ámbito social donde se encuentran todas las posibilidades abiertas y existentes (aún encontrándose altamente "estructuradas"). Esta escuela aprende a medida que cumple su función de ofrecer y poner a disposición lo que se denomina conocimiento culturalmente "valido". Esta escuela deja vislumbrar ciertos componentes de una institución que se conforma como comunidad de aprendizaje.

5. Discusión

1) La escuela hoy se debate en un proceso contradictorio entre la tradición y el cambio, y las diferentes perspectivas anteriormente consideradas se presentan y manifiestan de manera superpuesta y discordante. La sociedad en la que se encuentra inmersa la escuela, sea como organización, como institución de aprendizaje, o como subsistema del sistema social general, es en muchísimos aspectos una sociedad diferente de aquella en la cual se conformó esa escuela que "conocemos" y sobre la cual en muchos casos continuamos colocando las expectativas.

Las formas de entender a los actores, a la realidad y al mismo conocimiento, han sufrido también transformaciones, y las alternativas de solución a diversos problemas que afloran en el seno de la escuela se han basado en ópticas, perspectivas, prácticas y objetivos (e incluso modelos mentales) surgidos y fundados desde representaciones de una sociedad y una cultura que hoy se encuentra profundamente transformada, y no alcanzarían por lo tanto a ser válidas para atender los problemas actuales. Muchas soluciones son adoptadas adhoc y sin el correspondiente diálogo o reflexión que las validen. A modo de ejemplo podemos citar una de las medidas últimamente tomadas (aclarando que considero que existe una variedad de razones que afirman su validez) como la no repitencia del primer grado en la escuela primaria. Esta medida fue anunciada sin conversar e informar debidamente al interior del sistema escolar sobre sus razones y fundamentos. Para algunos se trata entonces sólo de evitar estigmas u ocultar fracasos escolares. Para otros puede significar algo de por sí erróneo, mientras que otros pueden interpretar como adecuado, aunque persisten interrogantes sobre cuestiones de forma o de adecuación organizativa escolar. Solución también ad hoc, y como consecuencia de ello, es la que simultáneamente se toma para que el docente de primer grado sea el que también conduzca el segundo grado, como una forma de acompañar al niño en este tránsito y como forma de resolver la cuestión del sostenimiento para evitar un "fracaso" en ese segundo grado. Este tipo de resoluciones atenta contra aquellos postulados de democratización del conocimiento y de toma informada de decisiones. El docente llega a sentir que se aplican medidas (que lo involucran) que pueden poseer sentidos "político-demagógicos" cuando en realidad, lo que adolece este tipo de decisión, es de un anclaje debidamente fundado entre los actores directos.

2) Vivimos hoy, fundamentalmente, en una sociedad que ha dado en definirse como una sociedad del conocimiento, donde el cambio y las transformaciones tienen alta celeridad.

Para enfocarnos en la consideración de las presiones transformadoras sobre la escuela, hemos presentado gráficamente algunos cambios y algunas perspectivas de análisis. Si revisamos los argumentos, podemos afirmar que lo que fuera la "promesa" de la escuela con respecto al futuro de quien transitaba dentro del sistema, según el modelo "escuela, trabajo, ingreso, familia, movilidad social, jubilación", se va desdibujando a medida que el tiempo transcurre y las incertidumbres se acentúan.

La uniformidad, el curriculum único, la lectura y estudio de los mismos

textos y de las mismas páginas para todos, la tendencia al logro de la uniformidad en el conocimiento, o la medición de lo adquirido como conocimiento, van cediendo lugar a otros modos de precisar las ambiciones de logro con el alumno. En la escuela germina una tendencia a acompañar al alumno en el proceso de aprendizaje en lugar de sólo "brindar" conocimiento, colocando a su disposición las herramientas, facilitando el desarrollo de habilidades para que pueda orientarse dentro de una sociedad y de una realidad que desarrolla crecientes flujos de información y con ritmos de transformación cada vez más acelerados. Las destrezas y habilidades adquiridas deben estar por lo tanto -y en una gran proporción- orientadas a acceder y adquirir nuevos conocimientos, a seleccionar respuestas según esos conocimientos y esos flujos de información y a solucionar problemas y facilitar la toma de decisiones. Decisiones que por otra parte se irán tomando en una sociedad y en un mundo con incertidumbres crecientes. No todos deciden sobre los mismos temas e intereses, no todos alcanzan a obtener (o poseer) similares posibilidades o ambiciones de incidir sobre los mismos asuntos, por lo que las proyecciones de cada una de las vidas de quienes transitan dentro del sistema educativo no pueden tampoco ser iguales. La sociedad no es la misma, ni tiene el mismo sentido para todos, por lo que el principio de homogenización de las personas se transforma en un verdadero limitante (o "fracaso") para muchos.

3) Los alumnos de hoy encuentran desafíos diferentes a los que, por ejemplo, tuvieron sus abuelos. El alumno tiende cada vez más a dejar de ser ese actor pasivo que recibe información y la internaliza, sino que se ha transformado en una persona que posee expectativas tanto de trabajo como de aprendizaje sobre aquellos ítems y temáticas relevantes según su manera de entender y de manejarse en su realidad, y que cuestiona incluso el valor de lo que no se comprende o explicita. El aprendizaje mediante proyectos, a través de estudios individual o sectorialmente orientados, tematizados según los enfoques del alumno, y sobre todo a través de la utilización de las herramientas tecnológicas familiares, pasa a ser necesidad ineludible. Por supuesto que el rol del docente requiere, entonces, adecuaciones y reafirmaciones a través de diferentes herramientas de trabajo y métodos de enseñanza, sobre todo de aquellos basados en un enfoque hacia el individuo, tanto desde sus perspectivas y ambiciones como a los que tienen en cuenta el nivel y la orientación de la curiosidad y donde, por supuesto, la tecnología de la información adquiere relevancia más allá de los conceptos simplistas como "computación" o "informática". La formación docente no puede obviar

esos aspectos.

4) En general, los padres se fueron retirando como sostén de la escuela y de la actividad del docente, pero desde el momento en que la sociedad ha dejado de ser uniforme (o de tender a la uniformidad) el "retorno" de esos padres a la escuela no puede darse ni mediante la evocación de "como era en el pasado" ni a través de una sola y única estrategia. Tampoco puede ser mediante la resignación. Hay escuelas (y docentes) que incluyen a padres utilizando la creación de grupos de Facebook por clases (en aquellas escuelas de clase media o media alta donde la relación con las tecnologías de la información es parte de lo cotidiano) mientras que otras escuelas trabajan sobre el aspecto "afectivo" y el acompañamiento a los padres en el reconocimiento del rol de la escuela (no debemos olvidar que Argentina transita por la tercera generación en la que quizás ningún componente de la familia conoció un trabajo formal o ha dejado de asistir a un comedor comunitario). Para muchos adultos (padres) es también la escuela percibida como encontrándose con cierta "crisis de identidad", ya que en parte (a algunos más y a otros menos) tampoco les ofrece aquello que es "esperado". Finalmente, estos procesos llevaron quizás a que, para muchos, la escuela sea considerada parte de las exclusivas obligaciones de otro (el Estado), sin que se asuma la responsabilidad de educación como también propia. Se la llega a observar desde afuera (sin participar y tampoco sin claras estrategias, por parte de la escuela, para incluir participando), llegando esta relación a adquirir un sentido utilitario que dificulta la presencia de aspectos que vayan más allá de la obligación de "mandar el chico a la escuela".

5) La fortaleza y el sostén del docente en esta transición entre la tradición y el cambio se asienta en gran parte en aspectos de la voluntad, sin que se hayan alcanzado aún a brindar herramientas (materiales y simbólicas) para una gestión educativa que adquiere enorme diversidad. Estas herramientas abarcan desde las adaptaciones curriculares según el propio entorno, hasta la gestión de la actividad áulica a través de técnicas no tradicionales. El concepto de desregulación y el de apertura a iniciativas adquieren entonces significados desde lógicas diferentes al neoliberalismo. En este tópico encontramos el manejo de las expectativas propias hacia cada alumno, el trabajo orientado según cada cual, el sostén, el apoyo, el estímulo necesario según cada estilo de aprendizaje y la afirmación de la responsabilidad de cada alumno sobre sus propios logros y sobre las metas de aprendizaje.

6) El alumno, el niño y el joven, alcanzan ahora una visibilidad nunca antes lograda como entidad única. Si cada cual convive con sus propias

realidades y sus propias proyecciones, correspondería también dar la posibilidad a cada uno de definir su compromiso y responsabilidad en lo que hace a su propia formación, educación y logros.

Aquella educación atomizada que existió con anterioridad a la industrialización y que iba desde el aprendizaje en la propia familia o de acuerdo a la posición social dio paso a una estructura altamente unificada y centralizada orientada a la homogeneidad, basada en la obligatoriedad para el logro de esa homogenización característica de la sociedad industrial típica. Después de los intentos de descentralización formal y de dispersión funcional (proyecto neoliberal), comienza a destacarse la orientación al individuo, a su cultura, a sus motivaciones, circunstancias y contingencias. Hoy vivimos en una clase de extraña paradoja donde cada vez nos comunicamos más intensamente, en cantidad y densidad de contactos, en variación de los mismos y en amplitud territorial, y al mismo tiempo cada uno busca su propio desarrollo, realización y proyección individual. No es, por ejemplo, para nada lo mismo vincularse con aquel alumno que a los 15 años entrena un deporte y conoce que en un tiempo "asistirá" a la Universidad y desarrolla una perspectiva "clásica" sobre su futuro, que relacionarse con aquel otro alumno que en sus prácticas cotidianas no imagina un futuro que vaya más allá del día a día o de la semana, ya que cualquier futuro imaginable será muy probable como el hoy. Ambos tienen vidas que poseen sentidos, conocimientos válidos y significantes y cada cual tiene estructurada su cotidianeidad. Sin embargo, al hacer el ejercicio imaginativo de que entre ellos intercambien sus estructuras cotidianas y sus significados, nos damos cuenta de que muchos símbolos, lenguajes, prácticas, representaciones, etcétera no serán válidas. La escuela se relaciona con ambos y no puede hacerlo de la misma (y estandarizada) manera si se ambiciona enseñar y aprender para un futuro y un desarrollo personal.

Esta paradoja demanda miradas desde perspectivas diferentes, sobre el currículum, la formación docente y el "rendimiento" escolar. La escuela y la sociedad se encuentran interconectadas y de igual manera cada individuo forma parte de esa sociedad con su singularidad; los procesos globalizadores, la sociedad del riesgo²⁰ y los fenómenos culturales llevan a que esa gran integración de carácter global conviva con fuertes segregaciones y con crecientes búsqueda de individualidad.

²⁰ Beck, Ulrich: La sociedad del riesgo. Barcelona. Paidós. 1998.

7) Tradicionalmente, el docente trabajaba de manera individual. Los horarios en la escuela estaban signados en materias y temas y el carácter de la actividad era fundamentalmente intermediadora: el docente poseía el conocimiento y debía transmitirlo al alumno. Del alumno, a su vez, se esperaba que fuese a ejercer el rol de receptor. Cuando el alumno realizaba una pregunta el docente respondía y explicaba por ser el poseedor del "saber". Hoy, si el alumno realiza la misma pregunta surge como deseable que el docente pueda optar entre responder "la verdad" o invitar a buscar la respuesta, y que quizás oriente acerca sobre la forma en cómo acceder de manera adecuada (o más clara, simple y certera) a esa respuesta. Los alumnos van adquiriendo mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

También tradicionalmente, el docente trabajaba con sus alumnos encerrado en el aula y lo hacía por su cuenta. Eran "sus" alumnos, "su" aula, "su" materia. Hoy se requiere de mayor apertura e incluso de cooperación con otros docentes donde los alumnos también se incorporan en las definiciones y proyecciones. El docente no puede más manejarse de manera tradicional.

El rol de orientador lleva a que no alcance a ser el docente quien -como antes- decide y define cuales son los conocimientos que mejor preparan a sus alumnos para moverse en y adecuarse al futuro. Dicho rol orientador significa sobre todo el alcanzar a constituirse en una guía para cada alumno en el desarrollo de su propio aprendizaje. La formación docente, indispensablemente, debe atender entonces también a la cuestión del liderazgo.

Hay mucho para explorar y redescubrir aquí desde la investigación-acción, referido tanto al quehacer pedagógico como a la transformación de la escuela. Correspondería quizás avanzar en nuevos espacios con otros contenidos, a realizar experiencias tales como menor cantidad de alumnos en las aulas, dos docentes en ellas (uno que guía y lidera y otro en un rol más tradicional vinculado a la materia o tema específico), materias integradas, y revisión del formato de horas cátedra para avanzar en espacios por contenidos con varios docentes intercambiando perspectivas, etcétera.

8) Debería ser innecesario remarcar que la evaluación debe encontrarse ligada al aprendizaje y al proceso formativo y no presentarse exclusivamente como el agregado finalizador en un proceso en el cual se supone que el modo de potenciar el aprendizaje es maximizando ansiedades, colocando presiones que pueden incluso poseer carácter intimidador. La evaluación ha sido establecida prácticamente como recurso imprescindible para medir

parámetros de calidad, y si bien es cierto que existe una imposibilidad de decir algo sobre un proceso o resultado si no se evalúa, es igualmente cierto que los parámetros de medición son fijados en base a un modelo o patrón que determina el estándar a alcanzar (o el "deber ser"). En muchos casos una evaluación alcanza a ser solamente un ritual necesario o en el peor de los casos una "simulación" que coloca a cada uno en un ranking sin llevar a encarar cambios o modificaciones.

Debemos tener en cuenta que personas diferentes tienen estándares también distintos, por lo que un aspecto fundamental de la evaluación debe estar siempre orientado a producir confianzas y deseos de continuar aprendiendo.

Los alumnos sólo pueden evaluarse a sí mismos cuando tienen una imagen suficientemente clara de las metas y del porqué del aprender, debiendo aceptarse que muchos de ellos, en la escuela de hoy, carecen de tal imagen. Cuando al alumno sólo se le brinda una nota o calificación, no se contribuye con ninguna retroalimentación o reflexión sobre las metas y los logros del aprendizaje, generándose así los evidentes riesgos de caer en una especie de desesperanza. Ninguna prueba estandarizada tiene el mismo efecto, por lo que esos tipos de evaluación puede fortalecer a algunos y desmotivar a otros, llevando también de este modo a establecerse (o profundizarse) desigualdades.

El Assessment Reform Group²¹ diferenció la "evaluación del aprendizaje" de la "evaluación para el aprendizaje": la primera provee informaciones de logros destinada a informes públicos, las segundas ofrecen ayuda y sostén a los estudiantes para aprender más.

9) Debería tenderse a profundizar en la consideración y desarrollo de herramientas según los distintos estilos de aprendizaje²² y la incidencia que pueden llegar a tener tanto el ambiente, las cuestiones emocionales, las relacionales y los aspectos físicos y psicológicos

Las diferentes capacidades que se evidencian al momento de aprender,

²¹ Assessment Reform Group: *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge, School of Education. Cambridge University. 1999.

²² Dunn Rita & Kenneth Dunn. *Learning styles model*. Brain Books. 1993. Dunn, R., & Dunn, K. *Teaching secondary students through their individual learning styles*. Boston: Allyn & Bacon. 1999. Dunn, R., & Dunn, K. *The complete guide to the learning styles in service system*. Boston. Allyn & Bacon. 2005.

identificadas por Kolb²³, (la de involucrase por completo, abiertamente y sin prejuicios hacia experiencias nuevas, la de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas, la que posibilita crear nuevos conceptos y de integrar las observaciones en teorías lógicamente sólidas, y finalmente la que posibilita emplear estas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas) requieren también de adecuación de herramientas a fin de potenciarlas y no limitarlas.

El proceso de enseñanza/aprendizaje acontece además, y esencialmente, en base a una acción de carácter comunicativo que puede, por ejemplo, darse entre una persona (alumno) y otra persona (docente) de manera directa, o entre una persona y otra de manera indirecta o mediada (libro, imágenes, símbolos, representaciones). Toda acción comunicativa se encuentra sujeta a interpretación según contexto y situación, dependiendo del propio sujeto, de sus motivaciones, sus objetivos, los recursos utilizados para comunicar y las normas y los valores. Al respecto, Pievi²⁴ también nos recuerda que el aprendizaje es un proceso socio-culturalmente mediado donde el sujeto desarrolla ("co-construye") esquemas de acción que le permiten relacionarse con el mundo. Estos esquemas de acción, desarrollados en cada contexto situado de actividad, permiten a un sujeto responder y adecuarse a nuevas situaciones en función de estos marcos de referencia. El proceso de enseñanza/aprendizaje tiende paulatinamente a tener más en cuenta estos diferentes esquemas "culturalmente co-construidos".

Los contextos situados de actividad y los estilos de aprendizaje indican que ningún alumno es por tanto igual a otro, hoy más aún que antes.

10) Podemos ahora concluir, en base a lo discutido y a los 10 principios de "Assessment for learning"²⁵ que: (1) ***Aprender es un proceso donde se buscan e interpretan evidencias mediante las cuales el docente y el***

²³ Kolb, David. The Learning Style Inventory: Technical Manual. Boston, Massachusetts. McBe. 1976

²⁴ Pievi, Néstor: "Resignificación de las representaciones sociales en los procesos de aprendizaje" en Chiachio, Gustavo, Pievi, Néstor, Echaverry Merino, Emilio y Gómez Di Vincenzo: La educación en busca de nuevos sentidos. Buenos Aires. Jorge Baudino Ediciones. 2009. Págs.105-106.

²⁵ Assessment Reform Group: Assessment for learning. 10 principles. Research based principles to guide classroom practice. Cambridge, U.K. Cambridge School of Education 2002.

aprendiz conocen donde se hallan en el proceso de aprendizaje, cuáles son las metas y cuáles son los métodos y las formas adecuadas para llegar a continuar aprendiendo. Por lo que (2) es importante enfocar en "cómo" el estudiante aprende, e intentar así que el alumno haga visible para sí y para otros sus propias metas. (3) La práctica áulica tiene además aspectos emocionales por lo que debe aceptarse que cualquier comentario, observación o "resistencia", tiene en sí un carácter constitutivo y reflexivo. (4) El docente guía, afirma, acompaña, ayuda y sostiene (orienta) en los momentos en que el aprendiz identifica, y fija, metas y criterios de progreso, así también como durante el camino. Actúa ante debilidades y ayuda a generar oportunidades, (5) conociendo que las herramientas a utilizar son constitutivas de su rol profesional, el planeamiento de la actividad y sus diferentes momentos son afirmados mediante la propia formación. (6) El docente conoce que motivación, aliento y "no" comparación, fomentan logros, evitan fracasos y promueven por lo tanto autonomía, autodirección y retroalimentación. La reflexión, el diálogo y las posteriores decisiones (lo que se dice y se hace) son utilizadas y situadas evaluativamente.

Para el aprendiz (7) cada logro es, en principio, "el logro", reconociéndose los esfuerzos al mismo tiempo que el docente promueve nuevos avances y deseos de continuar en el proceso y, como cada alumno es único, y el conocer (8) "dónde estoy, adónde voy y cuáles son las metas parciales a alcanzar" forma parte esencial del proceso de aprendizaje, el cual, se define como particular.

Japón y los países nórdicos, a modo de ejemplo entre otros, han iniciado de manera estructural ciertas transformaciones y orientaciones en este sentido, e intentando buscar salidas a los dilemas existentes entre la tradición y el cambio. Estas transformaciones, que abarcan por ejemplo desde lo curricular, pasando por la relación alumno docente hasta llegar al mobiliario y lo edilicio escolar, son importantes de conocer, identificar, acompañar y revisar. Algunas escuelas, y ciertos docentes y directivos, sea de manera intuitiva, por necesidad, o de manera medianamente elaborada, han adecuado sus prácticas escolares aquí en Argentina, orientadas también en el mismo sentido. Corresponde por lo tanto investigar y evaluar en función de aprender, comprender y aportar a la transformación de la escuela en una institución con cualidades diferentes que la legitime como comunidad de aprendizaje. Las instituciones surgen, se consolidan y se transforman mediante prácticas y nunca por disposición o decisión de alguien o algunos.