



NOTAS PARA LA COMPARACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE ARGENTINA Y FRANCIA: UN ANÁLISIS DE CASO

Gustavo Cosse Zaffaroni

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art3.pdf>

Fecha de recepción: 18 de febrero de 2011
Fecha de dictaminación: 3 de junio de 2011
Fecha de aceptación: 15 de junio de 2011



Este trabajo¹ se propone comparar los dos sistemas educativos mencionados hacia los primeros años de la década del 2000 mediante una estrategia de estudio de caso: una adolescente —a la que llamaré Laura— de 12 años que habiendo completado su escolaridad primaria y cursado solo un semestre en el primer año de la Enseñanza Media en Argentina se traslada a vivir a Francia.

1. ESQUEMA TEÓRICO

Es hoy casi un lugar común señalar que las condiciones del mundo actual en términos de la rapidez del cambio científico y tecnológico, la interdependencia internacional de la economía y el mercado de trabajo y los frecuentes cambios en los requerimientos laborales plantean al sistema educativo nuevas exigencias, como señalaba ya hace tiempo Tedesco (1987). No es suficiente una transmisión de conocimientos actualizados y adicionalmente una formación de alguna manera conectada con el mundo del trabajo (Braslavsky, 2005) Es imprescindible el desarrollo de diferentes capacidades, habilidades y competencias que permitan una permanente incorporación de nuevos conocimientos y un aprendizaje continuo de técnicas —del más diferente tipo— que están en proceso de renovación y cambio (Cox, 1999 y 2006, OECD-UNESCO s/f.) Este tipo de formación parece necesaria tanto para los trabajadores cualquiera sea su nivel de especialización, como para los cuadros técnicos y profesionales.

2. OBJETIVOS

El trabajo procura establecer una comparación que contribuya a identificar el impacto de ciertas características institucionales sobre la formación que reciben los adolescentes. El mismo tiene varias limitaciones —además de consistir en el estudio de un caso— que deben ser explicitadas. La más importante refiere a las instituciones consideradas. Un Colegio privado en Argentina que recluta su alumnado en sectores de ingresos medios y medio- altos. Y un Liceo Internacional público en Francia muy pluriclasista y multiétnico (europeos, latinoamericanos, africanos del norte y del sur, etc.². que tiene un régimen muy específico en lo relativo a la incorporación de alumnos extranjeros no franco-parlantes. Finalmente el análisis sólo considera los tres años de Bachillerato que realizó Laura y no así el ciclo inferior del nivel secundario (*Collège*) salvo en lo que respecta a la comparación de las calificaciones de Laura en ambos Colegios en el 1er. Año de la Enseñanza Media³

De todas maneras en tanto que se privilegia el análisis de las lógicas de funcionamiento organizacional y curricular, es posible ejemplificar algunas características sistémicas importantes en ambos sistemas educativos.

¹ Agradezco mucho a Hilda Lanza sus críticas y comentarios.

² El porcentaje de estudiantes en el sector privado en secundaria, en Francia (pagados, subvencionados, etc.) era en 2007 entre el 15% y el 20% según de qué nivel se trate y el tipo de Bachillerato, General, Técnico, Profesional, etc. (Ministère de l'Education, 2007). Al Colegio francés asistían hijos de profesionales y ejecutivos medios y medio- altos, expertos de organismos internacionales (que trabajaban en la cercana Suiza), pequeños y medianos comerciantes, etc. y también hijos de trabajadores semi-manuales (casi no los hay propiamente manuales), operarios de servicios, empleado/as de supermercados, de trabajadoras domésticos (casi siempre de África del norte), etc.

³ Otra —más que nada aparente— limitación radicaría en el hecho de que en Argentina desde la fecha de referencia hasta hoy la estructura del sistema cambió fuertemente, regresándose a la que existía antes de las reformas iniciadas en 1992. Sin embargo esos cambios no afectan los núcleos temáticos del trabajo.

La información proviene de entrevistas con Rectores, profesores, Coordinadores docentes y en Francia delegados estudiantiles al Consejo de Clase; observación participante de reuniones docentes en Argentina y Francia; análisis documental (libreta de calificaciones en ambos países, informes escritos de ambos colegios).⁴

3. RESULTADOS

i) Laura asistía en Buenos Aires a un colegio privado de doble jornada, con orientación en un idioma europeo que llamaré *Idioma H*, cuyo costo de la matrícula anual eran aproximadamente U\$S 5.000⁵. Empezó a estudiar ese idioma desde el preescolar, y desde tercer año del nivel primario tenía medio día o sea unas 18 horas semanales en el mismo, aproximadamente en toda la primaria alrededor de 4.000 horas. Desde 4º año tenía 3 horas de inglés semanales, que en 5º y 6º pasaron a 5 o sea algo menos de 400 horas en total. Era un colegio pequeño, con 3 secciones en primaria de poco más de 20 alumnos cada una y dos en la Enseñanza Media.

El alumnado de este Colegio (que llamaré *Colegio XXARG*) provenía en general de capas medias profesionales, empleados y ejecutivos de ingresos medios y medio-altos. Un cierto porcentaje bastante importante de los docentes trabajaban también en el sistema estatal. En varios sentidos las características de este colegio eran diferentes a los de buena parte de los públicos, por ejemplo en la ayuda posible de los padres, su nivel educativo, la estabilidad laboral, etc. Sin embargo en otros aspectos tenía similitudes muy conocidas en la abundante bibliografía sobre el tema existente en Argentina: la repetición memorística, la debilidad de los mecanismos institucionales de apoyo en situaciones de dificultades de rendimiento, etc.

ii) Laura pasó a asistir en Francia a un Liceo Internacional también de doble jornada (al que llamaré Colegio *YYFRA*), de los cuales hay unos 3 en ese país en zonas de mucha población extranjera. Es necesario explicar las características de este tipo de Colegios y específicamente de aquel al que asistía Laura. Ingresó en Francia al 2º Año del ciclo inferior de la Enseñanza Media (*Collège*) y luego de los tres años que duró este ⁶ ingresó al Bachillerato que son 3 años.

- A. Tiene más de 2000 alumnos (unos 800 extranjeros) y secciones de unos 30 alumnos cada una. El aporte solicitado pero no estrictamente obligatorio a las familias era de \$EU 70 al año aproximadamente.
- B. Los alumnos extranjeros no franco-parlantes que ingresan en cualquier nivel al sistema educativo post primaria inmediatamente comienzan un curso intensivo de 12 horas semanales de francés para extranjeros que incluye matemáticas. Se les rebajan horas curriculares y a medida que avanzan en el aprendizaje del idioma se les va disminuyendo la carga horaria recuperando horas curriculares. Por lo tanto Laura empezó con el mismo inmediatamente de ingresar al *Collège*.

⁴ No se incluyen los nombres de las personas entrevistadas u objeto de observación por obvias razones de protección de la privacidad de las mismas, especialmente en el caso argentino.

⁵ Debe recordarse que era el período de 1 peso = 1 dólar.

⁶ El *Collège* puede durar 3 o 4 años según si el alumno ha optado por hacer o no el 7º grado en la Primaria. Laura ingresó al 2º. Año.

- C. Reciben, agrupados según su lengua materna, Literatura, Historia y Lengua en ese idioma (siempre que sea ofrecido por cada Liceo) y se mezclan con los otros alumnos extranjeros y los franceses en las asignaturas curriculares normales. Estos profesores que duran habitualmente 4 años en sus funciones son de alguno de los países del idioma de que se trate, financiados y elegidos por sus gobiernos; en el caso de Laura, españoles.
- D. El número y el idioma extranjero ofertado en cada uno de estos Liceos Internacionales varía, lo mismo que en la mayor parte de los liceos franceses, aunque es superior a los idiomas ofertados por estos; en el caso del Colegio **YYFRA** eran español, inglés, alemán, italiano, holandés y sueco.

En los demás aspectos de la organización curricular -estructura, carga horaria, asignaturas, sistema de aprobación de cada año, etc. no hay diferencias entre los liceos internacionales y el resto.

*La situación y el desempeño académico de Laura en el Colegio **XXARG** era la siguiente:*

- 1) Alta satisfacción con los aspectos sociales de la organización institucional, esto es la relación con los maestros, el Director, las actividades de esparcimiento, los deportes, etc.
- 2) Era en la primaria una alumna del grupo de más bien bajo rendimiento promedio por sus bajas calificaciones en varias asignaturas, aunque en otras sus evaluaciones eran satisfactorias.
- 3) Cuando salió del Colegio **XXARG** al finalizar el primer semestre del nivel medio no podía hablar bien el **Idioma H**; lo hacía con grandes dificultades, muy poca fluidez y un vocabulario muy restringido aunque tenía una aceptable comprensión escrita y oral.
- 4) Dedicaba entre una hora a tres casi todos los días al trabajo escolar en su casa y entre 4 y 6 el fin de semana.
- 5) Tenía una alta insatisfacción con la vida académica por sus problemas de rendimiento de conjunto relativamente poco satisfactorio y el mucho esfuerzo que realizaba.

*La situación y el desempeño académico de Laura en el Colegio **YYFRA** era la siguiente al terminar el 2º ciclo de la Enseñanza Media (Bachillerato):*

- 1) Satisfacción media con los aspectos sociales de la organización institucional, esto es la relación con los docentes, las actividades de esparcimiento, los deportes, etc.
- 2) Laura pasó en Francia al 2º Año del Bachillerato con calificaciones francamente satisfactorias salvo en una asignatura, en que la que obtuvo una nota solo un punto encima del mínimo aceptable y otras dos en que estaba un par de puntos en esa situación. Aprobó los trimestres del 3er año con buenas notas y ninguna insuficiente⁷.
- 3) Seis o siete meses después de haber empezado a estudiar francés idioma que desconocía absolutamente –o sea menos de 400 horas de estudio– comenzó a tener calificaciones satisfactorias, salvo en dos o tres asignaturas en las que eran algo bajas.

⁷ La escala de calificación en Francia es de 0 a 20; la misma fue reconvertida a una de 0 a 10 para que sea más fácil la comparación.

- 4) Terminó de cursar 3er. Año del Bachillerato situada en el cuartil superior de su clase (Gráficos 1 a 3)⁸. En varias pruebas y algunas asignaturas tuvo la calificación más alta otorgada por los profesores a sus alumnos.
- 5) Tenía una muy alta satisfacción con la vida académica del Colegio.
- 6) Dedicaba no demasiado tiempo a las tareas escolares en la casa salvo que hubiera una prueba, no más de 3 o 4 horas semanales en promedio, en ciertas ocasiones entre 5 y 7. En el último Año (llamado Terminal) la dedicación en su casa aumentó.
- 7) Un año después de haber empezado a estudiar francés tenía una muy buena comprensión oral y escrita, escribía razonablemente bien (aunque con faltas y errores gramaticales naturalmente) y hablaba muy bien⁹. Desde unos meses antes de terminar su primer año en el *Collège* tenía solo 6 horas semanales de francés para extranjeros y al comienzo del año siguiente fue exonerada de esta obligación.

El Cuadro 1 muestra el rendimiento de Laura en ambos colegios.

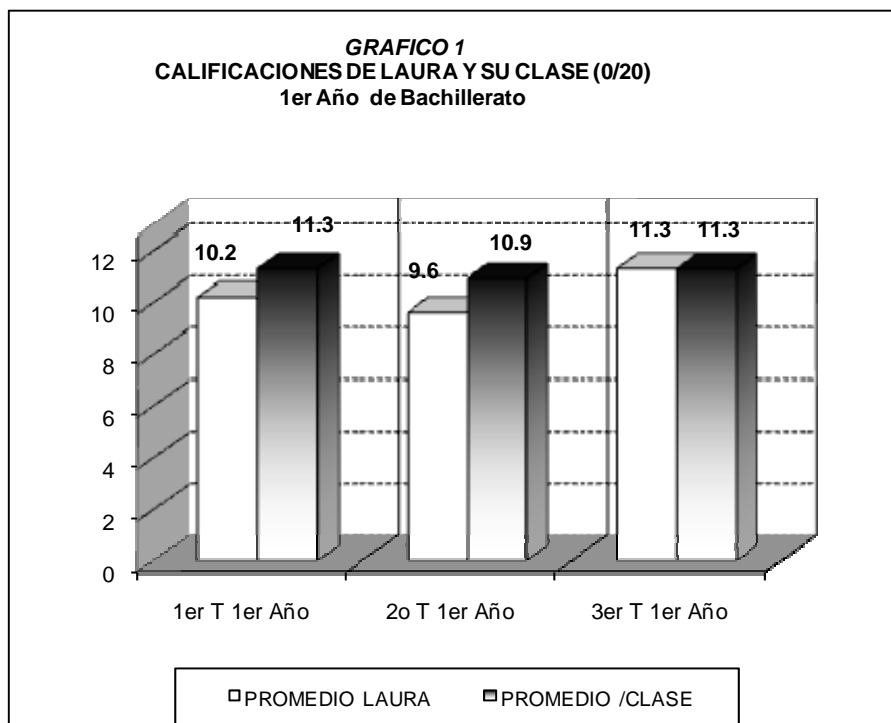
CUADRO 1. CALIFICACIONES DE LAURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN FRANCIA Y ARGENTINA

ESCALA (calif aceptable 5)	XXARG	YYFRA		Diferencia con calif máxima posible: 10	
	0-10	ESCALA (calif aceptable 6)	0-10	XXARGG	YYFRAN
2º semestre/ 1o. Ens Media		final 2º año Ens Media		2º semestre 1oº Ens Media	Final 2º año Ens Media
HISTORIA	6.6	HISTORIA Y GEOGRAFIA	8.0	3.4	2.0
CS SOCIALES	7.5			2.5	
GEOGRAFIA	7.0			3.0	
CS NATURALES	4.7	CS DE LA VIDA	7.0	5.3	2.0
LENGUA Y LITERATURA	5.7	LENGUA FRANCESA(*)	9.5	4.7	0.5
IDIOMA H	6.2				
		LENGUA Y LIT ESPAÑOLA	8.0		
INGLES lengua y gramática	6.0	INGLES	9.0	4.0	1.0
INGLES comunicación	5.5			4.5	
EDUC ARTISTICA	7.8	EDUCACION MUSICAL	8.0	3.2	1.5
EDUC FISICA	6.8	EDUC FISICA	7.2	4.0	2.8
MATEMATICA	6.0	MATEMATICA	7.5	5.0	2.5
TECNOLOGIA	5.0			0.2	
PROMEDIO	6.2		8.1	3.6	1.8
VARIANZA	0.90		0.58		0.32

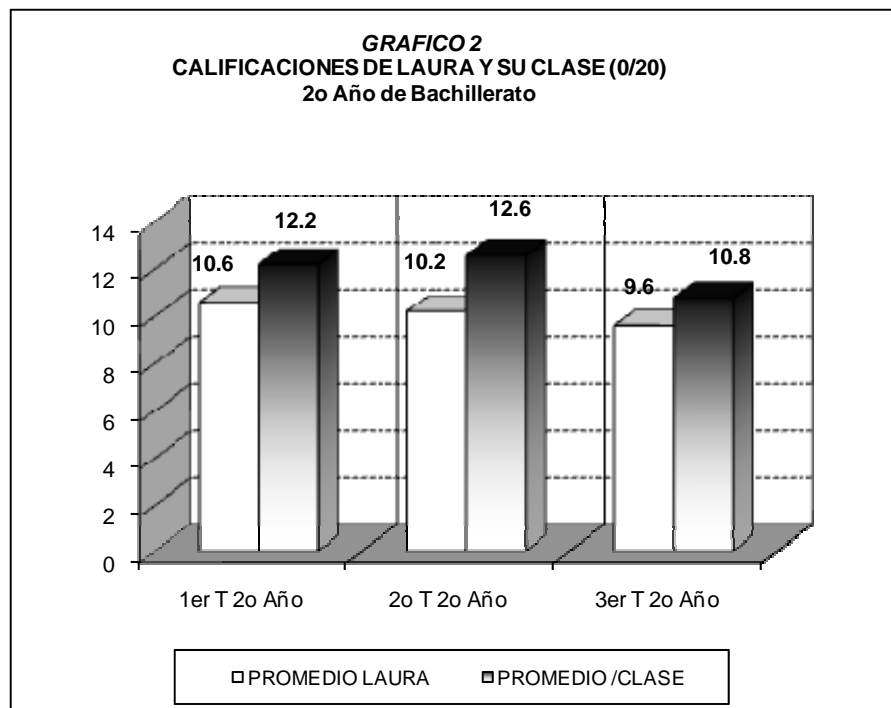
(En las celdas en gris las asignaturas no son comparables)

⁸ Lo cual es fácil de establecer porque en Francia en cada trimestre se entregan los boletines especificando para cada asignatura la nota del alumno, el promedio de la clase, la calificación más alta y la más baja. Lo cual es de mucha ayuda para alumnos y padres porque saben con precisión la ubicación académica de cada uno en la clase.

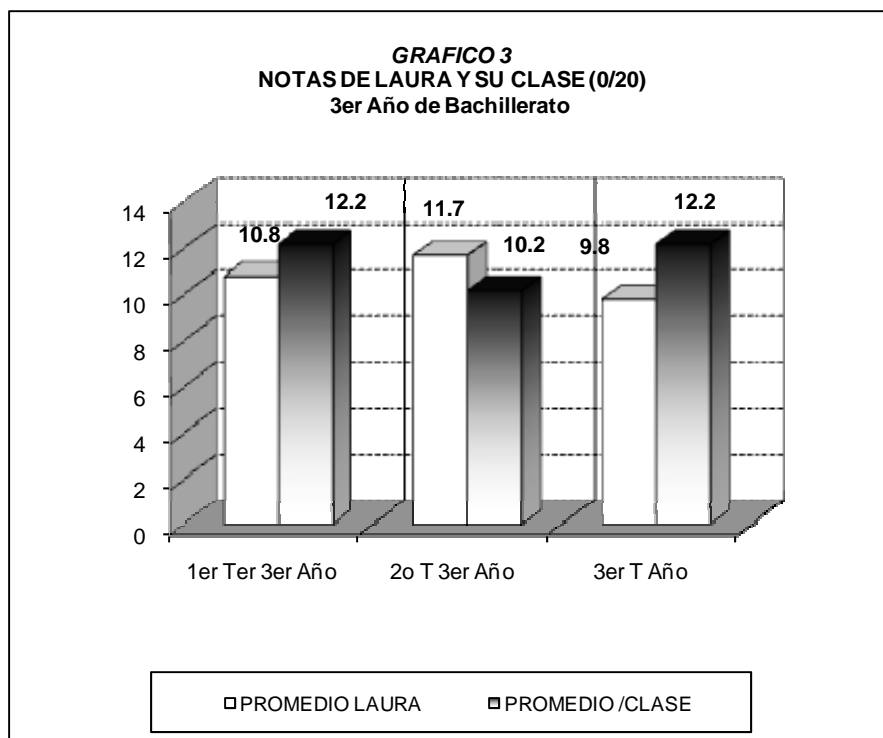
⁹ Por cierto, vivir en el país cuyo idioma se está aprendiendo es una ayuda muy importante. Sin embargo, ello no obsta para la excelencia de la enseñanza dado el poco tiempo de que se trata. Además debe tenerse en cuenta que las relaciones sociales de Laura con sus compañeros en el primer año en Francia eran fundamentalmente en inglés y español, aunque posteriormente aumentaron mucho con franceses y extranjeros franco-parlantes.



T= Trimestre



T= Trimestre



T= Trimestre

Véase que en el Colegio **XXARGG** Laura tenía dos asignaturas por debajo del mínimo¹⁰ en el mismo y otras tres con una unidad o menos por encima y en el Colegio **YYFRA** no tenía ninguna por debajo del mínimo y dos puntos más alto el promedio o sea 31%; por otra parte al terminar el 2o. Año del *Collège* ya no tenía ninguna asignatura en o por debajo del mínimo. La performance en este Colegio no sólo era mucho mejor sino más pareja ya que la varianza es mucho menor, 0.90 y 0.58 respectivamente¹¹; asimismo la diferencia de las calificaciones respecto del máximo posible es significativamente más estrecha en **YYFRA**.

Los Gráficos 1, 2 y 3 permiten algunas otras consideraciones.

- Es interesante anotar la relativa estabilidad en los promedios de la clase en los tres años aunque hay algunos desniveles en 2º y 3er Año.
- Laura tiene altibajos de cierta importancia durante los tres años.
- La diferencia de las calificaciones de Laura con respecto de la media aparentan -si se consideran los valores- no ser muy importantes, pero ello no es muy así ya que el rango posible de las variaciones es estrecho.

Obviamente las diferencias de rendimiento y satisfacción en un período de solo un año no son explicables por cambios en Laura que seguramente no se volvió de golpe ni más inteligente ni mucho más aplicada i (respecto de esto puede verse el Anexo) en tan poco tiempo, sino por las características institucionales

¹⁰ Laura ingresó al *Collège* al empezar a estudiar en Francia.

¹¹ La varianza es muy baja lo que se explica por ser solo 11 valores con un margen de variación pequeño, de 0 a 10.

de los dos colegios. Es muy posible que el proceso posterior a la Enseñanza Media desde todo punto de vista haya cambiado sustantivamente para Laura: mejoró decisivamente su autoestima y la confianza en sí misma- como es sabido la importancia de este aspecto en la obtención de logros altos ha sido establecida hace tiempo en numerosos estudios, por ejemplo en PISA, OECD(a), 2001- así como su relación con el conocimiento, aprendió en menos de un año un idioma¹², la vida académica del Colegio **YYFRA** le resultaba desafiante y atractiva¹³, diversas habilidades (como escribir bien) fueron fuertemente desarrolladas después de su ingreso al mismo, etc. Podría hipotetizarse que la probabilidad (en sentido matemático) de que su futuro laboral sea más gratificante por un lado y con más alternativas por otro es más alta que si hubiera terminado su secundaria en el Colegio **XXARGG**.

Ahora bien ¿cuáles son las características del Colegio **YYFRA** y del Colegio **XXARGG** que generaron esos cambios en el desempeño de Laura?

Naturalmente la primera explicación posible consiste en el nivel de los docentes. Mediocre en un colegio, excelente en el otro. Sin embargo esta explicación no parece adecuarse a la realidad. El Colegio **XXARGG** facilitaba múltiples posibilidades de contactos y asesoramientos, formales e informales, con docentes y expertos de otras instituciones de amplia experiencia y prestigio; tenía un sistema de selección bastante riguroso en el que se ponderaban concursos o llamados a aspiraciones ganados en el sistema público, especializaciones, etc. A partir de lo cual puede establecerse que en cuanto al nivel de conocimientos la mayor parte de los docentes de este colegio estaban capacitados para su trabajo y eran adecuados a las necesidades. Por cierto, todo parece indicar que los docentes en el Colegio **YYFRA** tienen en general un muy buen nivel; los docentes de planta se seleccionan en un concurso nacional muy riguroso y deben tener al menos una licenciatura, con frecuencia tienen más, como en toda Francia. Sin embargo una proporción importante de los mismos -alrededor del 40% o un poco más- no son concursados, sino que tienen contratos anuales; eran seleccionados por el Rector del Liceo (asesorado por una comisión de docentes concursados) y no se requería una formación pedagógica aunque sí al menos una licenciatura, lo mismo que los de planta.

De modo que la dicotomía mediocres/ excelentes no parece correcta; más bien podría establecerse una en términos de satisfactorio / bueno o satisfactorio/ muy bueno. Pero estas diferencias no parecen suficientes para explicar cambios tan fuertes en un corto período, lo cual vuelve el tema mucho más complicado. En efecto, si la diferencia fuera en el nivel de la formación del cuerpo docente, sería suficiente que en Argentina algún gobierno estuviera dispuesto a pagar el costo financiero y político necesario y recambiara a algo así como el 40% o un poco menos quizás de los docentes y mejorara significativamente sus remuneraciones y condiciones de trabajo para resolver el problema¹⁴. Lamentablemente, el tema parece ser bastante más complejo.

Por ejemplo los valores respecto del proceso educativo que sustentan los docentes argentinos (Tenti, 2002). La mayoría de las preferencias son para lo que se relaciona con " *el desarrollo de la creatividad*

¹² Por cierto, en el Colegio **XXARGG** la enseñanza de inglés, que insumía en la primaria aproximadamente un 15% de horas que la del **Idioma H**, era muy buena; Laura hablaba y entendía bien este idioma al terminar la primaria, al punto que se comunicaba sin dificultades con sus compañeros de lengua materna inglesa al llegar a Francia. En el último año del Bachillerato era además bilingüe español-francés.

¹³ Era frecuente que Laura comentara en su casa temas que le habían despertado mucho interés los que había estudiado en el Liceo, por ejemplo los problemas derivados de una pirámide poblacional envejecida, el origen del blues y las diferencias entre fascismo y nazismo.

¹⁴ Además claro está de cambiar radicalmente las normas centrales de la carrera docente privilegiando la formación y no la antigüedad como factor central de ascenso. Un ambicioso proyecto en este sentido cuidadosamente preparado durante meses fue propuesto hacia 1988 por la Ministra Susana Decibe, el cual ni siquiera fue tratado en el Parlamento.

el *espíritu crítico* (61%). En segundo lugar aparece " *la preparación para la vida en sociedad*", prioritaria para poco menos de la mitad de los docentes encuestados (45%). Sólo en tercer lugar y con un porcentaje mucho más bajo (28%) aparece la transmisión de " *conocimientos actualizados y relevantes*". O sea, que menos de un tercio de los docentes se pronunció en favor de esta finalidad relevante del sistema educativo. El transmitir " *valores morales*" fue señalado como un objetivo prioritario por el 25% de los docentes argentinos. Una minoría (13%) se pronunció por la " *formación para el trabajo*". Por otra parte sólo el 8% usa correo electrónico y un 5% Internet. Apenas el 26% usa PC para escribir y la principal actividad fuera del trabajo es alquilar videos (18%) (Tedesco, Tenti y otros, 2000). Es evidente que no son las mejores condiciones para educar a los adolescentes. La diferencia con respecto a Francia es notoria.

Veamos entonces algunas características de la organización y el funcionamiento institucional del Colegio *YYFRA* que podrían orientar mejores explicaciones. Es posible enumerarse las siguientes: una combinación de rigidez y flexibilidad; la articulación de un alto nivel de exigencia con un sistema de estímulos digamos morales a los logros satisfactorios o altos o a la mejora en los mismos aun cuando no lleguen a los mínimos establecidos; un conjunto de estrategias orientadas a potenciar la responsabilidad de los alumnos; un tratamiento muy personalizado del rendimiento y el proceso de aprendizaje de cada alumno y una erradicación prácticamente total de la memoria como parte de las exigencias.

Se examinan a continuación estas características.

3.1. La rigidez y la flexibilidad

En el Colegio *YYFRA* (y en general en toda Francia) existen por supuesto un conjunto de normas, algunas formales, otras informales pero muy institucionalizadas y disposiciones que regulan todos los aspectos de la vida escolar, desde los más importantes hasta los menos, y desde los curriculares hasta los disciplinarios¹⁵. Muchas de estas normas y disposiciones definen procedimientos o situaciones rígidas preestablecidas.

Por ejemplo: el nivel al cual debe acceder un alumno extranjero que ingresa al sistema en cualquier momento se establece de acuerdo al resultado de una prueba en matemáticas, asignatura a la que se le da la mayor importancia; la prohibición para los alumnos que almuerzan en el colegio (los otros almuerzaban en sus casas) de salir del mismo al mediodía a menos que tengan una autorización de los padres; la imposibilidad para los alumnos de entrar al aula (lo que amerita la notificación de la ausencia a la familia) una vez que el profesor entró y cerró la puerta -lo que ocurre con rigurosa puntualidad- y otras. Los alumnos pasan de año o repiten, no existe la posibilidad de quedar con materias pendientes que deben aprobar después como en Argentina, Uruguay y casi todos los países latinoamericanos. La distancia social entre profesores y alumnos es mucho más amplia (característica dominante en este país) que en *XXARG*: no hay prácticamente tuteo entre unos y otros¹⁶, los alumnos reciben el trato de " *Monsieur*" o " *Mademoiselle*" lo cual contrasta con el tuteo vigente en *XXARG* entre docentes y alumnos; son casi inexistentes los contactos fuera del aula o de las horas de consulta, no hay actividades de esparcimiento conjuntos, etc.

¹⁵ No hace falta desarrollar aquí el conocido tema de que estas normas son tan -y a veces más- importantes que las formales (Crozier y Friedberg, 1996).

¹⁶ No deja de ser curioso sin embargo que en las evaluaciones escritas trimestrales se use el tuteo, lo que no ocurría prácticamente nunca en la comunicación oral.

Este tipo de normas garantiza digamos la gobernabilidad y el orden en la institución, así como previsibilidad en diversos niveles del funcionamiento institucional. Es evidente que este tipo de normas no tienen relación con la calidad del producto o fin de la organización, o sea el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el funcionamiento en términos de las actividades académicas es muy flexible. Por ejemplo cada profesor decide cuando empieza a calificar a un alumno extranjero de acuerdo a su avance en el aprendizaje del francés; es muy variable cuales asignaturas se le quitan a cada alumno para hacer espacio a las horas semanales de francés para extranjeros y cuales va recuperando a medida que esas horas van disminuyendo. Las horas de estudio (previstas curricularmente) fuera del aula varían -aunque no demasiado- en cada caso según los horarios. No hay proporciones fijas de alumnos franceses y extranjeros para cada clase, sino que esto se adecua a las necesidades y horarios cada año.

En Francia el *Collège* (primeros tres o cuatro años según se explicó antes) los alumnos eligen un cierto número de asignaturas entre las que no son obligatorias y al ingresar al Bachillerato entre tres orientaciones, Científica, Literaria y Económica y Social que tienen asignaturas obligatorias y otras optativas. Así que se advierte que hay muchas posibles combinaciones de diversos recorridos curriculares entre las opciones recién mencionadas más las que se derivan de las otras existentes en la elección de idiomas y en el caso de los Liceos Internacionales adicionalmente qué asignaturas se reducen y cuales se recuperan en relación a la situación de cada alumno en el aprendizaje del francés.

Por otra parte, en el caso de Laura también fue manejado con flexibilidad el tema del resultado de la prueba de matemáticas a su ingreso al *Collège*, en efecto, si bien el mismo aunque no por un margen muy amplio le hubiera permitido ingresar al 3er Año, ella planteó que prefería ingresar al 2o, atento a que debía aprender francés, vivir en Francia era un cambio muy fuerte desde todo punto de vista, etc. Las autoridades aceptaron esa aspiración y -previa consulta a los padres para ver si estaban de acuerdo- fue ubicada en 2o. Año¹⁷.

Se puede pasar al año siguiente con algunas materias insuficientes, esperándose que al año siguiente el rendimiento sea satisfactorio. Pero ello si no se trata de una de las asignaturas por la que ha optado, eligiendo entre el grupo que no son obligatorias en el *Collège* o de las tres orientaciones en el Bachillerato¹⁸.

Y bien, esta combinación de rigidez en los aspectos relacionados con la gobernabilidad y previsibilidad de la institución y de flexibilidad para los aspectos relacionados con el recorrido y las alternativas curriculares parece ser un factor muy importante en la obtención de logros de los alumnos (Cox, 1999, Braslavsky 2003 y 2005)

3.2. Alta exigencia y fuertes estímulos

El nivel de exigencia en términos de la relación de la calificación con el trabajo de los alumnos es sin duda alto. Es muy raro que se otorgue la calificación máxima y son pocos -es casi excepcional- los alumnos que obtienen más de 17/20 en las pruebas. El señalamiento de errores o carencias en los trabajos y pruebas es minucioso y severo. Paralelamente a este estilo de evaluación, los premios, en términos de elogios a los buenos trabajos y a los avances en las calificaciones, aun cuando no lleguen al

¹⁷ Lo cual posteriormente juzgó como un error porque el aprendizaje del francés fue mucho menos difícil y más rápido de lo que esperaba.

¹⁸ Por ejemplo un alumno que está en la orientación Literaria puede ser promovido si es insuficiente en Física/Química pero no si lo es en Historia del Arte.

mínimo aceptable, son frecuentes y enfáticos. Tres ejemplos de la experiencia de Laura permiten ver esta combinación en funcionamiento. Como se dijo antes, en su primer año en el *Collège* su rendimiento en una asignatura era muy bajo; en una oportunidad en una prueba obtuvo 5/20 (que era insuficiente), cuando en las anteriores no había superado 3/20¹⁹. La profesora le escribió en la prueba (que los alumnos llevan a su casa) un muy fuerte elogio por el resultado obtenido y la animaba a continuar su esfuerzo. Lo cual no dejó de sorprender a Laura, poco acostumbrada aun a esa lógica: "¿Me saqué 5 y me felicita?" Otro ejemplo refiere precisamente a la cuestión de la exigencia y el estímulo. En una oportunidad en el Bachillerato Laura obtuvo la calificación más alta en su clase en una prueba de Historia. El profesor hizo un enfático elogio de la prueba al entregar las notas manifestando que era el tipo de trabajo que esperaba; y agregó que dos párrafos (en cuatro carillas) estaban fuera de tema por lo cual no podía poner una nota más alta y la calificó con 16/20 (bien alta para el estándar del país). El impacto buscado por tal articulación de exigencia y premio moral (o si quiere más técnicamente recompensa simbólica) fue obtenido plenamente. Laura quedó muy contenta y orgullosa con la evaluación pero inmediatamente se puso a ver que problemas tenían los dos párrafos fuera de tema y en qué se había equivocado. Otro ejemplo es el siguiente: en otra oportunidad Laura -y otros compañeros de su clase- obtuvo la calificación más alta otorgada en una redacción de Lengua Francesa. La profesora hizo también varios enfáticos elogios al trabajo y agregó que sin embargo le faltaba vocabulario, la calificó con 15/20 y le aconsejó leer más en francés en su tiempo libre para enriquecerlo y poderse expresarse mejor²⁰. Al día siguiente Laura fue a una librería y se compró tres novelas, sin mengua de su satisfacción por el logro.

Es decir que el alto nivel de exigencia está contrabalanceado por fuertes recompensas informales -pero muy valiosas para los estudiantes- que resultan sumamente estimulantes.

3.3. La formación de alumnos responsables

Un conjunto de estrategias y dispositivos de distinta naturaleza -algunos formales, otros informales- se orientan a estimular la responsabilidad de los alumnos. Se mencionaran tres, de distintos niveles del funcionamiento institucional.

- a) Para empezar el sistema de aprobación del Bachillerato existente en Francia, que habilita al ingreso a la Universidad y a las *Grandes Écoles*²¹; en efecto esa aprobación se define en un examen que establece el 50% del resultado final, y otro 50% que corresponde al promedio de las calificaciones que el alumno tiene desde el 2o año de la Enseñanza Media (*Collège*).

O sea que hay por cierto un examen final muy exigente, pero también se contempla el trabajo cotidiano del alumno a lo largo de los años anteriores. El mismo criterio se aplica en el examen para el *Brevet* al terminar el ciclo inferior de la Enseñanza Media: el 25% corresponde al examen, 25% al 2° año, y el 50% a 3er. año.

- b) Otro ejemplo de esta característica institucional es el manejo de las llamadas "horas de estudio"; estas son horas que los alumnos dedican a estudiar fuera del aula en las que nadie controla si realmente lo hace o no ni que estudia. Pero aprenden rápidamente que un

¹⁹ La calificación de aprobación es 8/20. Sin embargo durante los cursos se puede aprobar con 7, decisión que es de cada profesor. Pero la nota final del Bachillerato (promedio del examen y las calificaciones obtenidas antes) debe ser por lo menos 8 para aprobarlo.

²⁰ En el Anexo de transcriben algunas evaluaciones de concepto de los profesores a Laura para dar una mejor idea de esto y se explican los ítems según los que se evalúa.

²¹ Y al nivel técnico superior. El *Collège* habilita al nivel técnico no superior.

uso adecuado de esas horas implica menos o ningún trabajo en la casa. Además también pueden hacer consultas con sus compañeros o en la biblioteca.

- c) Por otra parte, hay un mecanismo formal de participación de los alumnos que empieza a funcionar desde el 2° año que es el Consejo de Clase. Este organismo (vigente en todo el país) está integrado por los profesores de cada clase, el Rector del establecimiento y el Consejero Principal de Educación (lo que da la pauta de la importancia que se le da al organismo), 2 representantes de los padres y 2 de los estudiantes –todos elegidos por sus pares- y los alumnos deben luego informar por separado a cada uno de sus compañeros de lo que se dijo de él en la reunión. Pueden ir los dos suplentes como observadores; en general no está muy bien visto por los docentes que intervengan aunque a veces lo hacen especialmente en las discusiones fuertes sobre algún alumno, lo que los profesores toleran con cierta reprobación. Este Consejo se reúne cada trimestre y evalúa y discute el funcionamiento de la clase. Es importante aclarar que esto incluye el juicio de cada profesor sobre cada alumno aunque no la calificación. Es evidente que un mecanismo de este tipo - con el aprendizaje de formas de representación y el ejercicio de la vida gremial que implica- es bien relevante en términos de la co-responsabilidad de los alumnos en el proceso educativo y también de su formación como ciudadanos.

Este énfasis es tan importante que se puede llegar a lo siguiente. Cada año, la familia define la propuesta al Liceo de ciertas opciones curriculares para el año siguiente, entre ellas las orientaciones antes mencionadas y la del idioma extranjero. Esta propuesta puede o no ser aceptada por el Liceo. Si hay discrepancias la familia puede aceptar la decisión institucional o discutirla, para lo cual el caso pasa a una comisión en la cual los padres argumentan, pero también pueden delegar en el alumno esa representación.

3.4. Tratamiento personalizado del desempeño de cada alumno

A lo largo de este trabajo se han presentado diversos ejemplos del seguimiento personalizado que se hace de cada alumno. Podrían distinguirse dos niveles. El primero refiere al diseño curricular. Debe tenerse en cuenta que: i) cada alumno extranjero (el 35% del alumnado en el Liceo de Laura) parte de distintos niveles de manejo del francés y avanza a un ritmo diferente en su aprendizaje; lo cual implica que el número de horas curriculares (y cuales) que se quitan para hacerle lugar al francés y que luego va recuperando es muy variable e imposible de estandarizar. ii) Cada alumno estudia una segunda lengua como en todos los liceos franceses²² (distinta del francés en el caso de los alumnos franco-parlantes) optando entre las seis que se ofrecen en el Colegio y reciben en su lengua materna en el caso de alumnos extranjeros Lengua, Historia y Literatura, como se explicó antes²³

Estos factores hacen que haya una considerable variación en el diseño curricular es decir que hay múltiples diseños adaptados a las necesidades de cada alumno o grupos de alumnos (Gerstner y otros 1996; Kamens y Benavot, 2006).

²² Inglés es obligatorio para todos los alumnos en todos los años desde el *Collège* en todo el país.

²³ Naturalmente, todos los alumnos toman el mismo curso de Lengua Francesa que los franceses, además del curso de francés para extranjeros para los que no lo hablan.

Por otra parte las evaluaciones internacionales de la calidad educativa-que no es lo mismo como se sabe que los logros- parecen mostrar crecientemente que esta tiene correlación significativa (en el coeficiente de Pearson) con un curriculum flexible. (Braslavsky y Cosse, 2003).

El segundo nivel refiere a la relación entre calidad y logros. En efecto un país puede tener altos logros en términos de promoción, cobertura, etc. pero baja calidad. Por ejemplo si se compara Alemania y Finlandia ambos países tienen varios rasgos comunes, el nivel educativo de la población, el PBI p/c y el gasto educativo acumulado entre los 6 y los 15 años. Sin embargo la brecha en las evaluaciones PISA es muy amplia: Finlandia (y por cierto Corea sobre todo en Ciencias y Matemáticas con un gasto/ alumno muchísimo más bajo que los europeos) tiene siempre de los mejores resultados (Linnakylä, P. y Välijärvi, 2006) y Alemania está entre los peores (Schleicher, 2006), pese a que gasta más en términos del porcentaje de gasto educativo sobre el PBI. El gasto por alumno en Finlandia no es de los más altos, está en la media de la OECD (Cosse 2006). Varios expertos de Alemania y otros países atribuyen estos resultados -entre otros factores- a la gran descentralización existente en este país en algunos aspectos mayor que la de Suiza, histórico ejemplo de país descentralizado. En efecto los estados provinciales (*Land*) tienen una extraordinaria autonomía para organizarse en casi todo²⁴ inclusive en la estructura educativa; los años de duración de la secundaria varían, los currícula (incluso los llamados currículum-marco) también, la edad de ingreso a primaria y secundaria y los requerimientos para ser docente lo mismo²⁵ (Schleicher, 2006)²⁶. Esta estrategia tiene pésimos efectos sobre la equidad en la distribución de conocimientos y competencias. Es lo que se ha denominado "efecto de los pares" (Dupriez y Dumay, 2006).

Ahora bien los resultados de calidad en Francia -dónde por cierto no hay segmentación institucionalizada- son buenos, pese a que en el ranking del PISA (Bodin, 2005) por ejemplo en Matemáticas Finlandia tiene el primer lugar y Francia el 11²⁷; en el *Colegio YYFRA* hay diversos mecanismos personalizados de manejo de las dificultades de cada alumno que son bien importantes para los mismos.

Esto refiere a las soluciones que se van buscando para potenciar la posibilidad de logros satisfactorios. Una de ellas consiste en la concentración del tiempo y el esfuerzo del alumno en algunas asignaturas. Por ejemplo cuando faltaban pocos meses para terminar el 1er. Año del Bachillerato, Laura tenía un rendimiento general satisfactorio salvo en una asignatura, Física/Química, en que sacaba calificaciones bajas. Se le transmitió que los profesores estaban satisfechos con su desempeño y se le indicó que dejara de asistir a esa asignatura y que dedicara ese tiempo a estudiar las otras entre ellas sobre todo la que tenía una calificación cercana al mínimo. Esto supone varias cosas: una atención muy focalizada a la peculiar situación de cada alumno; una clara concepción de que lo importante no es cada "paquete" de conocimientos en sí mismo sino la lógica y el método de aprendizaje, junto a una estrategia de maximizar los logros racionalizando el tiempo del alumno.

²⁴ Algunas de las pocas cosas centralizadas son las Fuerzas Armadas, los aspectos fundamentales del sistema impositivo, el derecho penal y los mecanismos para otorgar la ciudadanía.

²⁵ Y lo que es muy importante no hay pre-escolar en sentido estricto antes de los 6 años sino algo así como pequeñas guarderías privadas con control estatal.

²⁶ De resultados de lo cual en un grupo de estados los hijos de familias acomodadas tienen una probabilidad diez veces superior de ir al *Gymnasium* con orientaciones científica, humanística, etc. que habilitan a ingresar a la universidad, que un niño de clase obrera.

²⁷ Pero la diferencia porcentual si se analizan los valores (544 y 511) es de sólo 7% y la de la desviación estándar es de apenas 0.33. O sea que los resultados en la adquisición de competencias es similar en ambos casos

Por cierto, este seguimiento personalizado implica bastante trabajo docente fuera del aula y cargos para que ello sea posible como coordinadores de clase, de asignatura, ayuda personalizada, etc. (Cosse, 2006; Carnoy, 2002).

Otra forma de tratamiento personalizado es la combinación peculiar de idiomas, que depende de múltiples factores²⁸. Una tercera es la discusión en profundidad de la situación de algunos alumnos que se hace en el Consejo de Clase, donde suele haber debates “fuertes” de los actores que participan incluso de los profesores entre sí. Una cuarta, el intercambio de ideas con los padres de alumnos con algún problema. En conjunto, da la impresión que estas -y otras- estrategias de manejo personalizado parten del supuesto de que en la medida en que un alumno trabaja con ahínco la institución se hace responsable por un rendimiento satisfactorio; esto es que se rehuyen las explicaciones “sicologistas” (si un alumno anda mal algo le pasa, algún problema tiene) muy frecuentes en instituciones de Enseñanza en Argentina y otros países (en no pocos casos también entre las públicas) y en particular en el Colegio **XXARG**.

3.5. Erradicación de la memoria como factor de aprendizaje

Esta es quizás una de las más importantes diferencias respecto de la orientación pedagógica entre ambos colegios junto con el estilo y el papel asignado a la evaluación. En el Colegio **XXARG** (y también en muchos estatales) el aprendizaje memorístico tenía un importante espacio. Por ejemplo los alumnos debían aprender de memoria los ríos, las cadenas montañosas etc. de los países que estudiaban, que naturalmente se olvidaban pocos días después; el profesor de matemáticas hacía que los alumnos hicieran cuentas bastantes complicadas mentalmente con la idea de que esto ayudaba a aprender a razonar; la Enseñanza del *Idioma H* (no así la de inglés) estaba centrada en las estructuras gramaticales con poca práctica y escaso manejo del vocabulario y los modismos. Es interesante señalar que ya hace mucho algunos estudios desde una perspectiva cualitativa y más precisamente etnográfica, (sintetizados en Gamoran y Berends, 1987) parecen mostrar que las orientaciones o estrategias pedagógicas varían según las condiciones sociales de los alumnos: destacan un claro efecto de diferenciación en las pautas de enseñanza (*patterns of instruction*) en los grupos “débiles” (*the weak*) o sea desfavorecidos. Se insiste más en la repetición de conceptos y menos en ejercicios de análisis y reflexión. En todo caso esta no era la situación socio-económica en el Colegio **XXARG**.

En el Colegio **YFRA** y en todo este país se permite y estimula tanto por los docentes como en los libros de texto el uso de la calculadora científica, es posible la entrega de trabajos en planilla de cálculo Excell, las fórmulas en las pruebas o ejercicios en ciencias están a la vista o en los libros de texto, etc. Los trabajos y pruebas apuntan a la capacidad de expresar la comprensión de un tema antes que a respuestas pre-codificadas a las preguntas y estimulan la creatividad y originalidad. Es sabido que esta cuestión tiene mucha importancia en términos del resultado del aprendizaje, y la comparación entre ambos colegios verifica una vez más esta idea. La diferencia no parece trivial.

Y bien, el análisis precedente verifica un antiguo paradigma del análisis organizacional. La eficiencia de una organización (en este caso, una educación de excelencia) se explica fundamentalmente por un lado por el nivel en que sus miembros comparten criterios e ideas acerca de cómo lograr los fines, y por otro por la capacidad de la organización para dar respuestas ad hoc a las diferentes situaciones y problemas que se presentan, evadiendo la rutinización y la estandarización de las mismas. Naturalmente, cuales ideas se comparten es tan relevante como la capacidad de definir respuestas específicas para los

²⁸ Por ejemplo los que hacen la orientación Literaria optan entre latín y griego en 3er. Año del Bachillerato.

problemas que se van presentando. Habría que insistir en algunas de ellas que parecen ser especialmente importantes.

3.5.1. La responsabilidad por el aprendizaje ¿es de la institución o del alumno?

En otros términos, en el Colegio *YYFRA* se parte del supuesto de que en condiciones normales de trabajo los resultados son tendencialmente una función de la enseñanza impartida, o debería serlo (Aguerrondo, 1996). O sea que si un alumno anda mal, **el Colegio y la familia** tienen un problema²⁹. En el Colegio *XXARG* –y en gran parte del sistema educativo argentino –según muestran muchos estudios– no predominaba esa conexión. Si un alumno no rendía satisfactoriamente, **este tenía un problema** (a menudo de tipo psicológico) con la cual la responsabilidad se trasladaba a la familia, rasgo común a muchos colegios públicos por cierto. Por ejemplo cuando alumnos andaban mal en el *Idioma H* o en matemáticas era frecuente que se les recomendara a los padres contratar a un profesor particular, lo cual implica una des-responsabilización de la institución. Durante mucho tiempo en buena parte del mundo se dio por descontado que la educación era satisfactoria y que las diferencias en los rendimientos de los alumnos se debían a factores individuales o familiares fuera del control de la institución. Por el contrario si no hay una responsabilización institucional por los resultados, son impensables diversas estrategias y dispositivos orientados a nivelar hacia arriba, esto es a potenciar la equidad en la apropiación de conocimientos, habilidades y competencias. Los bajos logros o la repetición son un fracaso de la institución y no del alumno.

Más en general, los criterios directrices de las orientaciones pedagógicas no eran jamás puestas en discusión en *XXARG*³⁰. En comparación con las estrategias del Colegio *YYFRA*, no parecía haber conciencia institucional de que la evaluación en términos de un sistema “de premios y castigos académicos” tenía mucho que ver con la motivación y esta con el rendimiento. Por ejemplo en algunas asignaturas se transmitían las calificaciones en orden descendente, de la mejor a la peor; en algún caso un docente anunciaba un mal resultado a un alumno poniendo el dedo pulgar hacia abajo; cuando en una prueba del *Idioma H* se escribía varias veces mal la misma palabra cada una de ellas se contaba como error, etc.

3.5.2. La estigmatización de los bajos logros

En el contexto del colegio *YYFRA* si un alumno se esfuerza y tiene problemas esto es de alguna manera entendido como el resultado de una deficiencia del Colegio. De lo cual se deduce que las malas calificaciones son una especie de accidente que puede ser superado ya que la institución aplica diversas estrategias y dispositivos para superar el problema. En el contexto del Colegio *XXARG* un rendimiento deficitario indicaba algún problema en el alumno y por lo tanto implicaba una especie de “castigo moral” adicional; de algún modo –al menos es la experiencia de Laura y por lo menos de algunos de sus compañeros– el alumno se siente inferior ya que no puede los que otros sí. Esta lógica está lejana en los detalles pero cercana en la sustancia a la explicación existente durante muchos años en los sistemas educativos latinoamericanos para un alumno de origen humilde que tenía malas calificaciones: “la cabeza no le da” o “pobrecito no puede”.

²⁹ Por ejemplo en el Colegio *YYFRA* si hay alumnos con problemas en matemáticas –asignatura a la cual se le da una relevante importancia– los alumnos con problemas trabajan en un grupo reducido de 5 o 6 con el profesor, en el cual cada uno aborda sus propias dificultades.

³⁰ Naturalmente después del período que se considera puede haber habido diversos cambios en este Colegio que no se consideran aquí.

3.5.3. La evaluación y la memoria o ¿que se evalúa?

Hay un aspecto de las calificaciones de Laura en el Colegio **XXARG** que no deja de llamar la atención. Los padres de Laura literalmente descubrieron al llegar a Francia que hablaba un muy satisfactorio inglés como se mencionó antes que incluía la posibilidad de leer sin demasiados problemas cuentos y novelas para su edad. Sin embargo, su calificación en el primer semestre del bachillerato en el Colegio **XXARG** era de 6.0/10 en gramática y 5.5/10 (muy cerca al mínimo) en comunicación. Podría decirse que paradójicamente se enseñaba un buen inglés pero se lo evaluaba mal, por debajo del real manejo de la lengua. Esto lleva a la cuestión de que y como se evalúa. En general -había excepciones- en el sistema de evaluación del Colegio **XXARG** como se dijo más arriba se privilegiaba la retención memorística de información más que su comprensión y la capacidad de análisis o de razonamiento. Por lo cual por un lado la evaluación no mide bien lo que el alumno "sabe" –en la acepción más clásica del término– y por otro es inservible para el objetivo de estimular la creatividad y la capacidad de análisis conceptual. En otros términos, la evaluación medía lo que el alumno había "aprendido" –esto es lo que podía retener– y no las habilidades y competencias adquiridas, lo cual obviamente se relaciona con la cuestión de privilegiar la repetición memorística de datos o acontecimientos y no la capacidad de análisis y de comprensión de los mismos.

Como ejemplo se puede mencionar una de las pruebas de la clase de Laura en 2º Año del Bachillerato consistente en un análisis –desde el punto de vista que el alumno quisiera– de los 4 elementos fundamentales (agua, aire, tierra, fuego). Otro, una redacción también "libre" sobre la moda. Un tercer ejemplo: en Lengua Francesa (que comprende también Literatura) la profesora dio un trozo de un relato de un escritor famoso y los estudiantes debían continuarlo. En este tipo de temas no se puede repetir una respuesta pre-existente, sino que debe elaborar una argumentación propia.

Un aspecto de la evaluación de Laura al finalizar el 2º Año del Bachillerato ilustra esta cuestión. En efecto, recibió como ya se mencionó la calificación más alta otorgada en Lengua Francesa en una prueba. Sin embargo al observar sus trabajos se advierte un número significativo de faltas de ortografía y errores gramaticales. Es muy probable que la profesora haya tenido en cuenta que el francés no era su lengua materna, pero en este caso el centrar la evaluación en los aspectos sustantivos de la tarea requerida y no en los gramaticales dice bastante acerca de las pautas de evaluación.

3.5.4. Es más importante desarrollar el sentido de la responsabilidad que relaciones informales "horizontales" y poco distantes

En efecto en el Colegio **XXARG** había un sistemático esfuerzo para que las relaciones docente- alumno fueran muy cordiales, estos tuvieran fácil acceso a las autoridades (aun en la primaria), etc. Se prestaba mucha atención a los problemas de relación entre los alumnos, a estimular esparcimientos colectivos, etc. Todo ello creaba sin duda un ambiente sin autoritarismo y una vida cotidiana exenta de presiones disciplinarias exageradas. Pero ese sistema de relaciones sociales no estaba contrabalanceado por estrategias -formalizadas o informales- sistemáticas de potenciar la responsabilidad de los alumnos en su vida académica. En este sentido podría señalarse que un ambiente cordial como contracara de un manejo sólo disciplinario no debería excluir mecanismos de asunción de responsabilidades académicas o estamentales o múltiples estrategias (entre otras las de evaluación) para estimular la creatividad y el sentido crítico. Obviamente esta cuestión se relaciona estrechamente con la de la importancia otorgada a la memoria como factor de aprendizaje. Dicho de otra manera en el Colegio **XXARG** el esfuerzo principal

y las preocupaciones centrales no estaban dirigidos a la cuestión del conocimiento y los métodos pedagógicos, sino a las buenas relaciones entre alumnos y docentes.

3.5.5. *Importa más hablar y comprender bien un idioma extranjero que conocer exhaustivamente su gramática*

Es sabido que para el mundo laboral que espera a los chicos y adolescentes que están hoy en el sistema educativo es vital entre otras cosas hablar y entender bien al menos una lengua extranjera (Filmus, 2001, OECD(b), 2001). Esto es perfectamente posible como se demuestra en la mayor parte de los países europeos (y con el inglés que se enseñaba en el Colegio *XXARG* o el francés del Colegio Nacional Buenos Aires, al menos hasta hace unos años); en particular en Francia los alumnos salen del primer ciclo de la Enseñanza Media, (el *Collège*) que como se señaló antes habilita el ingreso a las escuelas técnicas, hablando muy correctamente al menos una lengua extranjera³¹. La enseñanza de un idioma implica cuestiones metodológicas y pedagógicas complejas que no serán abordadas aquí. Pero si por lo menos un buen número de alumnos del Colegio *XXARG* terminó la Primaria después de un intenso estudio del *Idioma H* como se detalló antes sin poder expresarse razonablemente bien para una conversación cotidiana, o salen del secundario hablando una cosa "distinta" de la del país respectivo es porque hay problemas serios en la concepción de cómo se enseña un idioma. Todo parece indicar que esa cuestión está centrada en una idea digamos formalista en la que se enfatiza la estructura gramatical no como instrumento de comprensión y práctica del idioma, sino en sí misma; y también en la concepción de un idioma "abstracto" despojado de los giros y modismos que se usan cotidianamente. Esto se expresaba con toda transparencia por el Director de la Enseñanza Media al comentar a los padres -con bastante desazón- que los chicos aprendían un excelente *Idioma H*, pero cuando volvían del *país H* (el último trimestre se cursaba en el mismo viviendo en casas de familia) "hablaban mal", es decir un idioma muy distinto del que habían aprendido. O sea que volvían hablando el idioma que realmente hoy en día se habla en *H*.

La organización académica del Colegio *YYFRA* parece aproximarse a un tipo de diseño curricular que se está proponiendo desde hace un tiempo por diversos expertos y en varios casos implementándose no tradicional, en el cual no hay un recorrido único, sino varios posibles de acuerdo a la peculiaridad de los alumnos o grupos de alumnos; una atención muy personalizada de los mismos, una adecuada utilización de la evaluación como instrumento de motivación y diversas estrategias para el desarrollo del compromiso y la responsabilidad de los alumnos. Para el proceso en algunos países latinoamericanos véase Ibarrola, 2006.

4. A MANERA DE CONCLUSIONES

Es necesario aún plantear algunas consideraciones relativas a la comparabilidad de los dos sistemas educativos analizados.

- a) Las evaluaciones de calidad en Argentina muestran para el año 2000 que el porcentaje de pruebas satisfactorias en el sector privado-urbano (64.4%) era más alto que en el urbano público

³¹ Es posible encontrar con bastante frecuencia fundamentalmente entre los menores de 40 o 45 años, policías (que no son altos oficiales), enfermeras y nurses, chóferes, funcionarios públicos y privados, bancarios, etc. que hablan en gran parte de los casos un aceptable inglés u otra lengua, casi siempre español o italiano, pese a que en buena parte de esas ocupaciones sólo se terminó el *Collège*.

(54%). Pero hay que señalar que existe desde hace varios años convincente y abundante evidencia para América Latina, Estados Unidos y Europa de que si neutraliza la variable "nivel socioeconómico" las diferencias de calidad entre ambos sectores son mínimas (Carnoy, Cosse, Cox y Martínez, 2002; Rothstein, Carnoy, and Benveniste, 2000).

CUADRO 2. PROMEDIO DE PUNTAJES EN COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS 2 CUARTILES INFERIORES Y LOS 2 SUPERIORES, SEGÚN POBREZA DE LAS FAMILIAS DE LOS PAÍSES SELECCIONADOS

	bajo y muy bajo	alto y muy alto	diferencia
PERU	300	361	61
BRASIL	378	424	46
CHILE	381	443	62
ARGENTINA	386	462	76
MEXICO	397	453	56
OECD	477	530	53

Fuente: MECT-OECD, 2004. Elaboración: GC

- b) Si se considera la diferencia entre los cuartiles superiores e inferiores es claro que el desempeño mejor es el de Brasil y el país donde las diferencias (es decir la desigualdad) es bastante mayor es Argentina. La ventaja de los países de la OECD respecto de los otros es muy amplia tanto en los valores como en la desigualdad entre el nivel superior y el inferior.
- c) En Francia el nivel requerido para concursar para ser docente en secundaria es una Licenciatura (3 años post bachillerato) y los no concursados son evaluados anualmente; el 44% de los profesores de menos de 30 años tiene una, (Ministère de l'Education, 2003). No es entonces difícil explicarse las diferencias en las prácticas pedagógicas.
- d) De todo lo anterior podría inferirse que al menos varios de los factores que afectan la calidad de la educación en Argentina que se han enumerado a lo largo de este trabajo actúan tanto para el sector público como para el privado; y también incluso que los señalamientos hechos para el colegio *XXARG* son en buena medida aplicables a todo el sistema (Tedesco y Tenti, op.cit.)³².

En síntesis las lógicas de funcionamiento institucional, la implementación de diseños curriculares con importantes márgenes de flexibilidad, un liderazgo fuerte pero en equipo y el seguimiento de la performance tanto como las respuestas personalizadas a los problemas de los estudiantes tienen la mayor relevancia en la calidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Bodin, A. (2005). Ce qui est vraiment évalué par PISA en mathématiques. Ce qui ne l'est pas. Un point de vue français. IREM de Franche-Comté. *Joint Finnish-French Conference "Teaching Mathematics: beyond the PISA survey"*.

³² Aunque es evidente habría que recordar que no he analizado la eficiencia de los colegios *XXARG* e *YYFRA* sino la calidad.

- Braslavsky, C. (2003). *The Secondary education curriculum in Latin America: New tendencies and changes*. Final Report of the seminar organized by IBE and IIEP, 2-3 September, Buenos Aires. Ginebra: IBE/UNESCO.
- Braslavsky, C., Halil, K., Souto M. y Truong. N. (2004). Historical Competence as a Key to Promote Democracy. *V Congreso Interamericano de Editores*, Bogotá.
- Braslavsky, C. (2005). *Competencia histórica y estructura curricular en la educación básica de comienzos de siglo*. Draft. Ginebra: Bureau International d'Education.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2003). Panorama internacional sobre calidad y equidad en la educación. En: *Calidad, equidad y educación*. pp. 9-32. Barcelona: Erisa.
- Carnoy, M. (2002). Achieving Greater Access, Equity, and Quality of Education in Latin America: ¿What Lessons for UNESCO's Latin America and Caribbean Regional Education Project. *UNESCO Meeting of Ministers of Education of Latin America and the Caribbean*, Cuba.
- Carnoy, M., Cosse, G., Cox, C., y Martinez, E. (2002). *Las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Proyecto Alcance y Resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay en los '90, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Universidad de Stanford / BID.
- Cosse, G. (2009). Los docentes: estado de la cuestión, situación y problemas. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, pp. 10-25.
- Cosse, G. (2010). La evaluación internacional de la calidad educativa: Estado de la cuestión, avances y dificultades. En: Martinez, E. y Chiancone, A., Coord, *Políticas educativas en el cono sur*. pp. 95-134. Montevideo: Magró.
- Cosse, G. (2000). *Gasto educativo, eficiencia, eficacia y equidad en Argentina. 1990-1999*. Proyecto Alcance y Resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay los '90. Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: Universidad de Stanford / BID.
- Cosse, G. (2006). *El sistema educativo argentino entre 1995 y 2005 y los efectos de la crisis del 2001*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cox, C. (1999). La sociedad del futuro y sus requerimientos al sistema escolar: la reforma del Currículum. En: Azúa, X. y Nervi, M.L. (comps) *La reforma curricular chilena. Enfoques críticos*. Santiago: Universidad de Chile.
- García Huidobro (Ed). (1999). *La reforma educacional Chilena*. Madrid: Proa.
- Cox, C. (2006). Reflections on a Lifelong Journey in Search of Quality education for All. En: Benavot, A. and Braslavsky, C. *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: FCE.
- Dupriez, V. y Draelants, H. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148.
- Filmus, D. (2001). *La educación secundaria en América Latina frente a la crisis del mercado de trabajo*. Ginebra: Bureau International d'Education/UNESCO.

- Gamoran, A., y Berends, M. (1987). *The Effects of Stratification in Secondary Schools: Synthesis of Survey and Ethnographic Research*. Review of Educational Research. 57(4), pp. 107-140.
- Gerstner, L. V. et. al. (1996). *Reinventando la educación*. España: Ed. Paidós.
- Ibarrola, M. (2006). New Proposals for Upper Secondary Curricula in Tour Latin America Countries, 1990-2005. En: Benavot A. and Braslavsky C. *Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, pp. 221-242. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Kames, D. H. y Benavot, A. (2006). Worlds Models of Secondary Education, 1960-2000. En: Benavot A. and Braslavsky C. *Knowledge in Comparative and Historical Perspective*, pp. 135-144. Hong Kong: Comparative Education Research Centre.
- Linnakylä, P. y Välijärvi, J. (2006). Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura. *Revista de Educación, PISA. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos, número extraordinario 2006*, pp. 227-235.
- Ministère de l'Education. (2003). La diversité des profils et des métiers d'enseignants. *Éducation & formations. juillet-décembre 66*, pp. 33-145.
- Ministère de l'Education. (2003). *Le Système Educatif Français*. París: Ministère de l'Education.
- OECD (a) (2001). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie*. Paris: OECD-PISA.
- OECD (b) (2001). *Analyse des politiques d'éducation*. Paris: OECD-PISA.
- OECD- UNESCO (2000). *Compétences pour le monde de demain. Résultats supplémentaires à l'enquête PISA*. Paris: OECD.
- Rothstein, R., Carnoy, M., and Benveniste, L. (2000). *¿What Can Public Schools Learn from Private?*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute-BID.
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación. PISA. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos, número extraordinario 2006*, pp. 21-43.
- Schulte, B. (2005). *El sistema educativo alemán*. En: VV. AA. *Los sistemas educativos europeos: ¿crisis o transformación?*, pp. 149-175. Madrid: Obra Social de la Caixa.
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2002). *Nuevos Tiempos y Nuevos Docentes*. Buenos Aires: IIPE.
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío educativo: calidad y democracia*. Buenos Aires: GEL.
- Tedesco, J. C., Tenti, E., López, N. y Urresti, M. (2000). *Los Docentes Argentinos*. Buenos Aires: IIPE.
- Tenti, E. (2002). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes*. Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). La Habana: PRELAC.

ANEXO
ALGUNAS EVALUACIONES DE CONCEPTO DE LOS PROFESORES DE LAURA

1er. Trimestre, 1er. Año del Bachillerato

 COMPORTAMIENTO, EVOLUCIÓN Y CONSEJOS³³

Apreciación global:		<i>Un Trimestre alentador. Hay a pesar de todo que intensificar tus esfuerzos.</i>
1	Comportamiento	<i>Alumna atenta pero que no participa oralmente.</i>
	Evolución:	<i>La lengua escrita es natural, pero hay un gran esfuerzo para hacer en lo que concierne a la ortografía.</i>
	Consejo:	<i>Comprar un diccionario y usarlo. Tomar la palabra en clase³⁴.</i>
2	Comportamiento	<i>Alumna muy seria, buena participación.</i>
	Evolución:	<i>Hay progresos. Un buen trabajo. Alumna que ha mostrado buena voluntad.</i>
	Consejo:	<i>Laura tiene las capacidades para mejorar los resultados.</i>
3	Comportamiento	<i>Satisfactorio en el conjunto.</i>
	Evolución:	<i>Resultados decepcionantes pero Laura puede hacerlo mejor.</i>
	Consejo:	<i>Intensificar el trabajo.</i>
4	Comportamiento	<i>Satisfactorio.</i>
	Evolución:	<i>Resultados medios pero estables.</i>
	Consejo:	<i>Respetar muy precisamente los métodos propuestos en clase relativos al estudio de los documentos y estudiar las lecciones regularmente.</i>
5	Comportamiento	<i>A veces mucha charla y dispersión.</i>
	Evolución:	<i>Resultados demasiado medianos (en el sentido de satisfactorios pero no demasiados buenos).</i>
	Consejo:	<i>Se impone un trabajo más regular y más sostenido.</i>

³³ Estos tres ítems formaban parte en este año de la evaluación escrita que se entrega a los padres cada Trimestre, además de la calificación, el promedio, la nota más alta y la más baja de la clase. Sin embargo al año siguiente se estableció -además de esos datos- una evaluación conceptual con sólo un ítem denominado "Apreciaciones generales".

³⁴ Obviamente Laura tenía diccionario pero por lo visto no lo usaba mucho.