

Algunas reflexiones acerca del formato escolar y su influencia en las prácticas de enseñanza

Cristina Ravazzani | Lic. en Ciencias de la Educación. Máster en Educación.

«Salir al encuentro, ponerse a buscar, huir de la inercia, es una posición no siempre confortable, pero ofrece la confianza de saber que, en la búsqueda, algo podrá ser hallado. Para empezar la búsqueda sugerimos algunos puntos de partida.»

Graciela Frigerio (2007)

Aspectos preliminares a tener en cuenta

La enseñanza, como profesión, se encuentra profundamente relacionada con los cambios sociales, económicos y culturales que naturalmente condicionan el proceso educativo. Por tanto, los problemas que pueden generarse en este campo tienen carácter multidimensional. En función de ello planteamos algunas reflexiones con el objetivo de ayudar a pensar, desde una de esas dimensiones, la pedagógico-didáctica, lo que llamamos a modo general el “formato escolar”, así como las posibles implicancias que el mismo pueda tener para optimizar las prácticas de enseñanza.

Nuestro interés por el tema surge tiempo atrás, a medida que íbamos constatando que los avances significativos que se han dado en los campos psicológicos y didácticos no resuelven totalmente, a nivel de los docentes de aula, los problemas de enseñanza que se les plantean, más allá de sus conocimientos de carácter teórico y práctico. Son problemas que afectan tanto a docentes con experticia como a novatos, aunque presenten distintos aspectos y enfoques. Afecta no solo a la educación de gestión pública, ya que esta postura implicaría afirmar que la educación de gestión privada no tiene situaciones difíciles de resolver

en función de ese “formato”. Lo que sí es observable es que la problemática pasa por espacios, tiempos y contenidos diferentes, porque las condiciones son distintas.

Los referentes teóricos que utilizamos en este planteo proceden de investigaciones que se relacionan con el tema y algunas publicaciones que refieren directamente al mismo, aunque lo aborden desde miradas diferentes; pero justamente ese es el propósito más importante, profundizar en la diversidad de miradas que pueden darse en torno al tema. Las publicaciones ya editadas, aunque no son muy abundantes, tienen un peso académico muy importante y profundizan las líneas de análisis que presentamos aquí, y aportan otras sumamente interesantes. Los títulos de las que llegaron a nosotros aparecen en la bibliografía de este artículo.

Por otra parte, estas reflexiones no tienen el propósito de realizar **prescripciones** para su aplicación, sino que solo son interrogantes acompañados de algunas líneas de análisis para su abordaje. Lo que implica que, como contrapartida, se espera suscitar nuevos interrogantes y otras líneas de discusión que amplíen o descarten las nuestras. Consideramos que, en este aspecto, lo fundamental será integrar la mirada de los docentes de aula, referentes directos de la práctica educativa. Una mirada tranquila, sin apuros institucionales, sin urgencias de aplicación, que tergiversen la búsqueda.

La dimensión pedagógico-didáctica que mencionábamos, la entendemos como la interacción entre los aspectos pedagógicos de los

procesos de enseñar y de aprender, y los aspectos didácticos, que implican las prácticas de enseñanza que hacen a dichos procesos. Es de carácter didáctico y pedagógico también, en el sentido de que se relaciona directamente con la transmisión del conocimiento, pero se condiciona a nivel macro con el importante rol educativo de las instituciones. Lo institucional planteado no solo desde la norma constitutiva, sino además por sus componentes, la evolución de su función y su concepto. Es decir, la conjugación de lo global con lo particular en el análisis de las situaciones de enseñanza y sus complejidades, cuando **se aspira** a que estas sean efectivas en la obtención de conocimientos en todos los niveles del sistema educativo.

A efectos de organizar los conceptos tomamos como premisa básica que el conocimiento es una construcción histórica y social, y que las “prácticas” sociales, por ende también las de enseñanza, siempre responden a demandas históricas. Se trata entonces de indagar tanto en el poder de lo instituido (lo existente, construido a partir de la “norma”) como en el instituyente, o sea, lo que genera cambios.

La forma de presentación que elegimos para el desarrollo de estas reflexiones es el cuestionamiento de formas que están solidificadas y sostenidas en el tiempo por las bondades que otrora tuvieron en la alfabetización de los pueblos. No se trata de recuperar el pasado en forma nostálgica, con la idea de repetirlo, o de buscar la mayor identificación con el mismo, sino que el objetivo apuesta a una recuperación que apunte a la **recreación de formas** que se adecuen a la realidad actual y sus problemas. Por tanto no es tarea fácil, menos aún “confortable”, como dice G. Frigerio (2007) al inicio de este artículo.

El formato escolar y su posible incidencia en los procesos de aprender y de enseñar

Un aspecto esencial del proceso de enseñanza y de aprendizaje es la transposición de conocimientos que realizan los docentes a través de la institución educativa, en un espacio especialmente diseñado para ello, desde el momento fundacional de la misma. Aunque ese espacio ha sido redefinido por los docentes y, a veces, por los diseñadores de currículos u otros agentes similares, hay siempre un “espacio aula” en el imaginario social, que es

el que alberga el ritual de la transposición.

Ese “espacio aula” que habita tanto en el imaginario como también, y en muchos casos, en la realidad de muchísimas situaciones escolares, alberga, por un lado, un grupo de alumnos organizados según criterios que hacen a la edad, a los grados cursados o a otros criterios de homogeneidad, y que tienen como finalidad la aprehensión de aprendizajes establecidos curricularmente. Se ubican, en general, de determinada manera, a efectos de facilitar el proceso de aprehensión a través del uso de pizarras, instrumentos, medios audiovisuales, entre otros.

Por otro lado se observan uno o dos docentes que tienen la responsabilidad de brindar esos conocimientos a todo el grupo. Todo ello a partir de determinados supuestos de ubicación y pertinencia del saber y de la ignorancia que, en otros tiempos, estuvieron perfectamente distribuidos entre el docente y el alumno respectivamente. También aparece la graduación como una característica identificatoria de la escolaridad. El formato escolar se caracteriza por presentar períodos anuales que suponen, para los que aprenden, sortear dificultades específicas que llevan a la aprehensión de determinados conocimientos que ofician como meta de aprendizaje anual. Como contrapartida, el docente debe evaluar y acreditar estos conocimientos graduados y distribuidos en períodos anuales, desde la óptica de la homogeneidad, tan apreciada dentro del formato tradicional escolar.

Por tanto, en sentido amplio, este “formato” tiene aspectos perfectamente visibles, como son la infraestructura y su distribución física, y también no tan visibles ni físicos como son las funciones, acciones y creencias, que dan sentido a las formas escolares que conocemos y usamos, a lo mejor sin atrevernos a cuestionar, presionados por esa “forma” que consideramos inobjetable.

La complejidad de los procesos sociales, económicos y culturales, de los cuales la institución educativa actual es hija, nos induce a pensar que habría que investigar en el inicio de este siglo, tal cual aconteció desde mediados del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX, acerca de la pertinencia de las formas escolares. Un análisis retrospectivo de las funciones de la institución educativa, nos permitiría adelantar que hay un formato escolar que permanece a través del tiempo y sus transformaciones sociales y culturales, y que en muchísimos casos oficia como traba a

la posibilidad de desarrollar a satisfacción las estrategias que los y las docentes construyen con muchísimo esfuerzo intelectual y hasta físico.

Nos referimos al espacio, al tiempo, a la transposición del conocimiento, a las formas de determinar lo curricular y su gestión, a los vínculos, a lo institucional entendido como formato macro que engloba toda la actividad de enseñanza, ya que es su función primordial. También refiere a la distribución de la estructura física de la institución educativa. Los edificios escolares registran parte de la historia de la educación de un país, y normalmente no cuestionamos la infraestructura desde su potencial para enseñar, pero sí, cada docente en su aula sabe cuánto impacta el ambiente de trabajo en la posibilidad de llevar a cabo sus estrategias, fundamentalmente cuando, a nivel de sociedad, se han producido cambios tan profundos que se reproducen naturalmente en una institución, ya que la misma significa, por definición, un corte de dicha sociedad. Sin embargo, en líneas generales se mantiene el mismo formato de otros tiempos y otras realidades.

Propongo re-plantearnos ciertas situaciones generadoras de dificultades para la enseñanza y el aprendizaje, que sugieren cierto grado de complejidad y que, por estar integradas al accionar docente diario, tal vez no lleguen a visualizarse con claridad. La única certeza a la que adherimos es la que plantea G. Frigerio (2007): «en la búsqueda algo podrá ser hallado».

Problemas, protagonistas: puntos para el análisis

«...se debe seguir produciendo saber sobre la enseñanza para dar respuesta a la complejidad de las situaciones que se plantean en el presente de las escuelas primarias; y con la preocupación que produce constatar una y otra vez que ciertas lecturas banales del problema reducen la solución a una combinación en dosis variables de responsabilidad, voluntad, vocación o compromiso de los docentes por un lado, y recursos materiales provistos por el Estado, por el otro.»

Flavia Terigi (2006)

Un primer punto de análisis lo ubicamos en la transposición del conocimiento. En este sentido, generalmente “la enseñanza” se piensa, y está bien que así sea, desde lo curricular,

en donde confluyen distintas dimensiones: el conocimiento disciplinar, el conocimiento didáctico y los aspectos afectivo-volitivos de los directamente involucrados en el hacer escolar. De esta manera, cuando surgen dificultades tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, los análisis, las investigaciones y los estudios, se dirigen a dimensiones que se inscriben en algunos de esos aspectos.

Otra punta para el análisis la ubicamos en la institución educativa, la que se visualiza como el espacio y el tiempo necesarios, y en muchos casos “suficientes”, para promover y desarrollar aprendizajes y enseñanzas. Desde esta dimensión, cuando surgen los problemas que refieren a la enseñanza y su posibilidad de generar aprendizajes genuinos, se apela desde diferentes estudios a la modificación de algunos de los componentes que conforman la institución educativa, adjudicándole así cada vez mayores funciones y diversificando sus objetivos.

El otro punto de inflexión que podemos observar, refiere a los cambios curriculares y, en especial, a los programas oficiales que, muchas veces, reciben las culpas de los problemas de la enseñanza, apelando a cambios que generalmente son “actualizaciones” de los anteriores, sin que las formas curriculares se alteren; por lo contrario, siempre lo que se visualiza como **necesario de cambiar** es una puesta al día de contenidos y procedimientos, sin cambios estructurales que alteren el modelo conocido. En este caso, sí se alteran muchas veces los formatos, pero estos no son a los que nos referimos en este artículo, sino que los mismos guardan relación directa con la presentación de sus contenidos, mientras el “formato” conceptual permanece.

En este entramado de situaciones tan diversas, generadoras de problemas de diversa índole, irrumpen con muchísima fuerza, desde distintos sectores, “las culpas y los culpables”. En algunos casos, las causas de la problemática se atribuyen a los docentes y su preparación específica, pero también se llega a cuestionar su capital cultural; en otros casos, a los alumnos y sus “supuestas incapacidades para aprender”, incapacidad que se reduce, en la mayoría de los casos, a los saberes escolares, ya que bastaría ahondar en los avances de la ciencia y la tecnología, en la irrupción de nuevas disciplinas y campo de investigación, para comprobar que esa supuesta “incapacidad” ha sido la responsable de los significativos avances científicos que conocemos en

este siglo XXI. También aparecen como culpables, en algunos casos, la familia y su contexto, y el reiterativo tema de la “pérdida de valores” con respecto al pasado.

Es así que la educación en su conjunto y sus protagonistas ocupan el banquillo de los acusados desde hace largo tiempo. En algunos casos, la culpa se ubica en las metodologías; en otros, en los procedimientos; en muchos casos, como dijimos, se atribuye a los alumnos una baja de nivel que se cataloga de preocupante, llamando a la nostalgia respecto a épocas pasadas y sus bondades, tanto en lo que hace a los que enseñan como a los que aprenden. En muchas otras oportunidades son los materiales y sus fallas; en otras, la falta de conocimiento disciplinar o didáctico; y así podemos seguir enumerando una larga lista de “culpas y culpables”, acerca de los resultados obtenidos en la educación de los niños y jóvenes. Queda claro que las culpas van pasando de unos a otros, mientras que habría que preguntarse, ¿existen culpables? O, como plantea F. Terigi (2006), son “lecturas banales” de los problemas.

El análisis de la problemática que proponemos tiene que ver con los fines y funciones de la escuela, pero desde una mirada que tome en cuenta la actualidad de la realidad social, política y cultural. Desde esa mirada es que nos preguntamos: **¿qué problemas pueden avizorarse hoy, que impliquen rupturas o contradicciones con el formato tradicional de enseñanza?** En muchos casos preferimos llamarlo en sentido amplio “formato escolar tradicional”, con la aclaración de que no vinculamos el término “tradicional” a un tipo de pedagogía, sino más bien nos referimos al formato que conocemos desde el inicio del funcionamiento de la institución educativa actual. ¿Este formato responde a las condicionantes sociales, económicas y políticas actuales? ¿Es posible pensar la enseñanza como si transcurriera en un espacio y en un tiempo, independientes de los cambios sociales y culturales, así como de los factores políticos y económicos que caracterizan a estos tiempos?

Una de las claves para abordar estos temas podría pasar por considerar algunos avances sociales, culturales y económicos, como escenarios de ruptura respecto al escenario tradicional, y animarse a cuestionar acciones y proposiciones, así como rescatar y analizar las actividades que han dado satisfacción a los docentes en la resolución de los problemas que estos nuevos escenarios pueden haberles

producido. Son saberes prácticos que permanecen ocultos, o no hay interés de conocerlos o de difundirlos. La educación como hecho social mantiene las características que hacen al mismo, por tanto los cambios y las permanencias ofician a modo de telón de fondo de los nuevos escenarios.

Posibles escenarios para el análisis: esbozo de algunas características

Un primer escenario lo ubicamos en las necesidades actuales de la alfabetización básica. Cuando un docente ingresa a una institución educativa actual, ¿qué cambios habría percibido si hubiera tenido la oportunidad de conocer la institución de otras épocas, tal vez la que recuerdan sus padres, abuelos o él mismo?

La función que tiene que cumplir ese docente es la misma de otros tiempos, y los espacios institucionales físicos y curriculares mantienen muchas de sus características, así como los tiempos y sus referencias también permanecen en sus formas primarias (grupos, horarios, materias, graduación de clases, promociones y fracasos); sin embargo encuentra trabas al desarrollo de su labor, cuyas causas le son difíciles de entender tanto para él como para la sociedad en su conjunto. Una de las puntas para analizar esta dificultad puede relacionarse con la pertinencia de los objetivos asignados a la educación primaria, es decir, a su función alfabetizadora. La misma, para ser efectiva, debería guardar relación con los cambios culturales, los avances científicos y tecnológicos, y por tanto las necesidades de aprendizajes que se generan hoy, tanto en niños como en docentes, son diferentes al pasado. Los docentes “perciben” los cambios, más allá de que puedan explicarlos, ya que las “permanencias” son muy fuertes, ofician como un corsé que impide la visibilidad de la situación.

Algunos de esos cambios se relacionan con el avance conceptual de la tecnología en términos tanto de propuestas educativas como de la relación docente-alumno en la interpretación de las mismas. La relación saber y no saber en este aspecto ya no es tan clara. Para algunos autores, la correlación de conocimientos y/o su posibilidad de adquisición se acorta cada vez más entre docentes y alumnos, y ello implicaría la introducción de nuevas variables en la enseñanza, como pueden ser la cívica y la ética, pero en formatos también bien diferentes a los manejados en el pasado.

La introducción de esa tecnología pasa

entonces por distintas situaciones según los casos. Pero de alguna manera están generando un proceso de ruptura entre modalidades de trabajo. No le adjudico gran importancia al aspecto del uso y funcionamiento, ya que entiendo que en muchos casos hay simplemente una brecha generacional que se puede acortar o corregir sin grandes esfuerzos cognitivos. La que no queda tan clara es la relación de las nuevas tecnologías con las buenas propuestas de enseñanza.

La idea refiere a por dónde empezar a indagar para ubicar responsablemente al docente frente a la instalación de las nuevas tecnologías con respecto a las formas de selección y al contenido de esa selección. Estas nuevas formas de comunicar y de plantear el conocimiento pasaron a integrar variables diferentes en la enseñanza. El peligro consiste en la posibilidad cierta de que estas variables queden encerradas en el formato tradicional y se transformen en simples rutinas de aplicación de tecnología, desvirtuando así su verdadero valor como potentes fuentes de conocimiento, entendiendo que dicho “conocimiento” es una “permanencia” válida, pues continúa siendo el sueño de niños y maestros. Para que ello suceda se debe dar una ruptura o una adecuación conceptual respecto a escenarios y formas anteriores, en este caso se deben producir “cambios” importantes.

Por eso, lo más difícil es la postura crítica no para desechar, sino para seleccionar, interpretar, discriminar y, por tanto, organizar la enseñanza. Hoy en día, otra de las caras de la “ignorancia” que nos afecta es la de no poder abarcar la infinidad de desafíos que plantean las nuevas tecnologías, tal vez por efecto de una fuerte impregnación del tradicional formato escolar que, en lugar de crear nuevos espacios y situaciones para su ubicación, trata de atrapar lo nuevo de estas tecnologías en esquemas anteriores, sin cuestionamientos acerca de la pertinencia de los mismos en las actuales condicionantes históricas y sociales.

La función alfabetizadora de la escuela tiene hoy facetas bien diferentes a las de mediados del siglo XIX, el saber docente de hoy está optimizado tanto por los importantes avances de la investigación en distintos campos del conocimiento como por la producción de tecnología, lo que ha causado variaciones sustanciales en la producción de conocimiento y, para algunos investigadores, también en las formas de pensamiento de las nuevas generaciones, que podrían estar significando

“cambios en los contenidos de la alfabetización básica”. Muchos estudios actuales muestran las distintas conformaciones cognitivas de las nuevas generaciones respecto a la comprensión del funcionamiento de las nuevas tecnologías, aunque no pertenezcan a ambientes informatizados. El manejo de distintos medios como son los juegos electrónicos, la telefonía celular, etc., podría estar trasladando comprensiones potentes a otras situaciones de enseñanza y de aprendizaje.

Otro escenario de ruptura puede ubicarse en los avances que se han producido en el conocimiento psicológico respecto a los saberes previos de los alumnos y su importancia para asegurar aprendizajes significativos. Estos constituyen, para el docente, una dificultad importante a la hora de elaborar estrategias que hagan posible obtener aprendizajes significativos, tal cual lo plantea Ausubel (1998). Hasta la infraestructura de la institución tiene mucho que ver con la posibilidad de llevar adelante estrategias que demandan los nuevos saberes educativos, ya que su distribución y organización responden a las necesidades que provenían de otros saberes, en especial a la concepción de “tabla rasa” respecto a los puntos de partida de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje.

Hoy en día no tenemos manera de volver atrás respecto a los saberes producidos en el campo de la psicología y la didáctica, porque sería desconocer la evidencia empírica como, por ejemplo, que el acceso al conocimiento está mediatizado por lo que el alumno ya conoce por su interacción con el mundo y con otros conocimientos. Por tanto, el aula es hoy un espacio “diverso” al respecto y esta situación ya está en conocimiento de los docentes, se acepte o no la situación como problemática.

Un tercer escenario posible alude a la situación particular y propia de los tiempos que corren y es el aumento de la masificación social, acá en nuestro medio y en toda América Latina. Podemos decir que así como los escenarios anteriores nos plantean problemas presentes en cualquier aula, este nos ubica directamente en ese espacio al que los docentes han ingresado prácticamente sin herramientas poderosas para la puesta en marcha de las prácticas de enseñanza. La comprensión del fenómeno de masificación a nivel social tendría por lo menos, a nivel político, que cuestionar la pertinencia de algunas formas escolares, de manera que lo que debiera ser un “encuentro cultural” no sea

un “desencuentro”, en donde la posibilidad de comprensión y aceptación de nuevas realidades no quede atrapada en concepciones rígidas o cristalizadas.

Una forma de acceso a la problemática podría ser la de investigar qué problemas se le generan al docente para diseñar sus clases en espacios áulicos comprometidos en una situación sociocultural bien diferente a los espacios áulicos tradicionales. La “narrativa” de los directamente involucrados, en torno a su “saber pedagógico” (S. Gudmundsdottir, 1998), se perfila hoy como un medio de acceso al conocimiento que podría servir al efecto, ya que supone las modalidades bajo las cuales los maestros conocen y comprenden su campo de acción.

En este escenario también confluyen otros potenciales aprendices que por distintos motivos, en general económicos, se encuentran por fuera del sistema escolar, o casi afuera, y no parecen tener urgencias por integrarse. Es que las nuevas modalidades de supervivencia económica han representado para muchos de ellos y sus familias, romper con concepciones acerca de las bondades de la concurrencia a la escuela y, en especial, con el formato actual de la misma que implica todo lo que hemos venido detallando. ¿Cómo podría realizarse el encuentro del niño con el conocimiento? ¿Qué pasa con la valoración del mismo? ¿Qué características tendría que tener ese encuentro? ¿En qué condiciones podría efectuarse? ¿Cuál sería el papel del docente? ¿Cómo incorporar la experiencia que esos niños han desarrollado fuera de la institución educativa, en las plazas, en las esquinas, limpiando parabrisas y haciendo un sinnúmero de actividades no escolares?

Estos son solo algunos escenarios de los muchos que pueden estudiarse, en los que las formas establecidas como válidas en otros tiempos, hoy deberían ser revisadas y discutidas para ver de qué manera articular nuevos conocimientos didácticos, psicológicos y pedagógicos con la creación de espacios y tiempos legítimos para la enseñanza.

El formato del fracaso escolar

El cuestionamiento a lo establecido curricularmente como meta de aprendizaje lo discutíamos en un trabajo de investigación que realizamos hace un tiempo (CIPES, 2005), donde constatábamos que los puntos de partida de los alumnos de primer año eran muy dispares.

Encontrábamos que los aprendizajes que significaban un largo camino para la mayoría de los niños de contextos socioculturales de riesgo, estaban instalados ya desde el inicio de la enseñanza sistemática en otros niños, en general pertenecientes a un contexto muy favorable en lo que refiere a los aspectos económicos y sociales de la población, pero también se daba dentro del mismo contexto y hasta dentro de un mismo grupo de alumnos. ¿Qué significa eso?

Las metas de aprendizaje estipuladas curricularmente no significan el mismo recorrido ni esfuerzo para distintos alumnos, a pesar de pertenecer al mismo grupo etario y presentar antecedentes educativos similares. Es decir, a pesar del esfuerzo por la homogeneidad, la distancia a recorrer por algunos niños en un tiempo pre-establecido no es la misma. Sin embargo observábamos que se adjudica el mismo tiempo e igual “forma” de transposición, a veces hasta los mismos ejemplos, las mismas “rutinas estables” (Perrenoud, 1996).

Alumnos que iniciaban el primer año de la escolaridad primaria, y que ya dominaban la lectura y la escritura, pasaban por las mismas experiencias que los que desconocían esas habilidades en el inicio del proceso. En esas situaciones se observó un fenómeno interesante, mientras algunos niños “actúan” como si no supieran lo que les están planteando como aprendizaje, otros realizan un arduo trabajo de aprendizaje.

A la hora de evaluar, las mejores promociones las obtuvieron los que ingresaron con un caudal muy grande de conocimientos respecto a los saberes escolares. Lo curioso es que esos conocimientos de base no sufren cambios significativos de importancia a lo largo del año escolar. Por ejemplo, los textos que escribían los niños al inicio del primer año, no habían mejorado sustancialmente con relación a la potencialidad demostrada por el alumno. Mientras que los que ingresaron con menor caudal de conocimientos, pero que recorrieron un camino difícil y en muchos casos obteniendo aprendizajes genuinos, aunque no alcancen las metas propuestas curricularmente, reciben calificaciones que determinan la no acreditación del curso y, por ende, pasan a integrar el formato del fracaso escolar.

El denominado “fracaso escolar” tiene un formato rígido, cristalizado en concepciones provenientes de otras épocas en donde el conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje se basaba en el supuesto de la “tabla

rasa”. Los conocimientos actuales ponen en tela de juicio dicho supuesto. Sin embargo, el formato establecido equipara el fracaso escolar con la no aprobación del grado escolar correspondiente.

Políticamente, la repetición se ve como un gran problema institucional, ya que la misma tiene connotaciones económicas grandes para una nación, pero la realidad informa que muchas veces no se trata solo de fracaso o impedimento de aprendizaje, sino que hay un manejo del tiempo inmovilizado en parámetros no actualizados y que determina la permanencia de “formas rituales” que contradicen la esencia misma del problema.

El formato establecido atrapa de tal manera a los nuevos conocimientos que ni siquiera se habilitan, para la discusión, preguntas como estas: ¿no fracasa el niño que, disponiendo de un caudal importante de conocimientos al inicio de un grado escolar, no logra avances significativos? ¿Qué es lo que se califica, el potencial o el proceso realizado? Esto implica una mirada diferente de la evaluación, de manera que genere conocimiento que permita al docente, más que averiguar acerca de lo que el niño no sabe o se piensa que no sabe, indagar en torno a su potencial para el aprendizaje escolar, y de esta manera aparecerán las distancias a recorrer.

La recreación del nuevo formato de la evaluación pasaría por constituirse en aliado inseparable de las propuestas de enseñanza, lo que implica también cambios profundos a nivel institucional y a nivel de las concepciones educativas, en donde también cabe analizar la pertinencia actual de la escuela graduada no para que desaparezca y se supla por otra modalidad, sino para analizar sus posibilidades de ayudar a la enseñanza a concretar sus esfuerzos o a permitir bucear por otras propuestas que pueden resultar válidas en determinadas situaciones socio-históricas.

A modo de cierre

Consideramos que investigar sobre el formato escolar y su incidencia en los procesos de aprender y de enseñar, puede ser una de las líneas clave para entender aspectos que permanecen ocultos al propio hacer docente, aunque es desde este “hacer” que se producen llamados de “alerta” al respecto y es adonde hay que ir a buscar los datos.

Lo expuesto exige debate, creatividad y un gran esfuerzo para romper con las rutinas, pero existen posibilidades reales de recrear

formatos y posibilitar a los docentes llevar a cabo sus cursos de acción, pensados desde su saber hacer. Son saberes que permanecen ocultos y que, según S. Gudmundsdottir (1998), conforman un “saber pedagógico” que tiene naturaleza narrativa. Estas narraciones se caracterizan entre otras cosas por tener carácter interpretativo. El saber pedagógico contenido en los relatos de los docentes puede contribuir a confeccionar un nuevo bloque teórico de conocimientos no con la finalidad de **prescribir** sobre el hacer escolar, sino para enriquecerlo, a la vez que ese saber sirva a la construcción de análisis más complejos que permitan dar cuenta de las múltiples dimensiones de los problemas que deben atender las prácticas de la enseñanza en la actualidad. ☒

Bibliografía

- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D. y HANESIAN, Helen (1998): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- BAQUERO, Ricardo; DIKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (2007): *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: del estante editorial.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger (1998): *El nivel educativo sube*. Madrid: Ed. Morata.
- CIPES (2005): *Brechas de aprendizaje en Uruguay. El caso Carrasco Norte*. Montevideo: Ed. Trilce.
- DUSCHATZKY, Silvia y BIRGIN, Alejandra (comps.) (2001): *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: FLACSO - Manantial.
- FELDMAN, Daniel (1999): *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- FERNÁNDEZ, Lidia M. (1994): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Grupos e instituciones.
- GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun (1998): “La naturaleza narrativa del saber pedagógico” en H. McEwan y K. Egan (comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- LITWIN, Edith (1998): “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” en A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. del C. Palou de Maté (1998): *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- LITWIN, Edith y otros (2000): *Tecnología educativa*. Barcelona: Ed. Paidós.
- MEIRIEU, Philippe (2001): *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- PERRENOUD, Philippe (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ed. Morata.
- TERIGI, Flavia (comp.) (2006): *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI.