

**Poggi Margarita. Instituciones y trayectorias escolares: replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas. Buenos Aires: Santillana, 2002.**

**Ficha bibliográfica**

**Resumen:**

La lectura de este texto permite desnaturalizar lo obvio y acceder a interpretaciones y traducciones, supone la entrada en escena de la subjetividad del lector. Deja planteadas una serie de preguntas en relación con la formación docente. Aborda el tratamiento de muchas de estas preguntas a lo largo del texto, pero lo hace desde la reflexión, no desde las conclusiones. Parte del un recorrido por algunas de las características de la escuela del presente. Se detiene en la génesis histórica de aquello que se ha "naturalizado", para ponerlo en cuestión, para interpelarlo. El libro en su totalidad puede ser considerado como un ejercicio de reflexión. El conjunto de los temas que constituyen cada uno de sus capítulos puede ser pensado como ejemplos posibles a tomar en cuenta en el proceso de desnaturalización de ciertas prácticas. Así, se pretende avanzar en la desnaturalización de los discursos y prácticas que se vienen promoviendo desde marcos y políticas educativas en las últimas décadas, relacionados con la idea de los sistemas educativos en crisis y los conceptos de libertad e igualdad en la educación. Analiza algunas de las diferentes representaciones que circulan sobre la estructura del sistema educativo. Aborda cuestiones relativas a determinadas formas de organizar el espacio y tiempo escolar, como excusa para tratar diversos temas vinculados a la naturalización de las prácticas, particularmente, para el abordaje de los procesos de escolarización de los niños, adolescentes y adultos. De la misma manera problematiza el concepto de evaluación, intentando identificar qué se ha naturalizado en la institución educativa en relación con la evaluación, para cuestionarlo. Para ello revisa nociones tales como competencia, y analiza las tensiones y conflictos que atraviesan las prácticas evaluativas. Finalmente aborda el tema del conocimiento de los docentes, particularmente aquel que ponen el juego en sus prácticas cotidianas. El libro tiene, puede decirse, un final abierto. No impone conclusiones sino que invita a la propia reflexión. Abre un camino para seguir trabajando.

**Capítulo 1**

**Sobre los sentidos de preguntarse por las instituciones y las formas escolares**

**Sobre ciertas formas escolares y algunos "inventos"**

La forma escolar es definida como una construcción fechada, ya que constituye una configuración histórica, aparecida en ciertos contextos para un tipo particular de relación social, como es la relación pedagógica.

Reid plantea que la familiaridad con el mundo de la escuela y del aula tiende a concentrar la mirada en aquello que se considera "normal" (una forma particular de organizar la escuela, los espacios y las aulas, el tiempo institucional y el de clase, entre otros) y alejarla de otras cuestiones que pueden resultar extrañas o fuera de lo "normal". Una mirada histórica hacia alguno de los aspectos recién mencionados puede ayudar a lograr un cambio de perspectiva, de visión o de enfoque conceptual. Este autor afirma:

"Al observar la historia nos damos cuenta de que, a pesar de la forma en que los conceptos actuales de curriculum se ven dominados por el aparato del aula, la enseñanza y

el aprendizaje se produjeron antes de que tal noción existiera." Por ejemplo, si se describe, siguiendo al autor mencionado, una escuela pública inglesa del siglo XIX (la cual era privada), a partir de lo que muestran algunas imágenes puede constatarse que se desarrolla una actividad educativa en una gran sala para 200 estudiantes aproximadamente, con bibliotecas que cubren las paredes, pupitres y mesas en el centro de la sala, altos y grandes ventanales que permiten el ingreso de mucha luz, sin ofrecer vista del mundo exterior.

Difícilmente se encuentren aquí ninguno de los atributos del aula convencional. No se pone de manifiesto la enseñanza simultánea y tampoco se observa que el estudiante centre su atención en el profesor. Lo que se observa es una gran sala escolar que únicamente indica que éste es el lugar donde se reunían los miembros de la escuela. Otras imágenes, también de escuelas inglesas, referidas al modelo de las escuelas de enseñanza mutua o de escuela lancasteriana, muestran al "monitor general del orden" en el centro y al frente de un gran espacio, junto con los "monitores de clase", con 365 niños sentados en largas hileras de pupitres.

Hacia fines del siglo XIX se comienza a reemplazar, para la enseñanza elemental por lo menos y para los niños de las clases sociales más bajas, la idea de una escuela de sala única por otro diseño en el que la gran sala aparece rodeada de varias aulas. Esta separación de aulas llega acompañada de los profesores de clase, quienes se encuentran bajo el control del profesor jefe.

Según Vincent, Lahire y Thin las formas escolares de las relaciones sociales adquieren ciertas características que enumeran del siguiente modo:

- La escuela aparece como un lugar específico, separado de otras prácticas sociales y ligadas a la existencia de saberes objetivados. La escritura y su difusión generalizada a partir de la imprenta, que permite la acumulación de la cultura, vuelve cada vez más imprescindible la aparición de un cierto aparato y sistema escolar. La escuela se vuelve un lugar de pasaje casi "obligatorio" para un número cada vez mayor de sujetos sociales.
- Las formas pedagógicas de las relaciones sociales, bajo una configuración particular, están ligadas a la constitución de saberes objetivos, delimitados, codificados, y conciernen tanto a las prácticas de quien enseña como a las maneras de enseñar, así como a las prácticas de los alumnos. No sólo los saberes aparecen codificados, sino también las prácticas sociales, pedagógicas, que tienen sede en las escuelas. Estas prácticas suponen, entre otras cuestiones, una concepción particular de la infancia y la conformación de un cuerpo de especialistas con tecnologías específicas y de elaborados códigos teóricos.
- La codificación de los saberes y las prácticas pedagógicas no sólo vuelve posible la sistematización de la enseñanza sino, fundamentalmente, posibilita la producción de efectos de socialización durables, que son señalados tanto por los estudios de la sociología de la educación como también por las investigaciones sobre los efectos cognitivos de la escuela.
- La escuela es también el lugar del aprendizaje de formas de ejercicio del poder, a través no sólo de la obediencia a personas que ocupan lugares específicos de autoridad en la institución, sino fundamentalmente de la obediencia a reglas que se imponen tanto a los alumnos como a los docentes.
- Es necesario acceder en la escuela, más allá de otros saberes escolares, a la lengua escrita (a partir del conjunto de prácticas sociales que ésta supone: el habla, su lectura y la escritura). La forma escolar de relaciones sociales es la forma social constitutiva de aquello que puede denominarse una relación escritura-escolar con el lenguaje y el mundo.

Pensar la realidad escolar en términos de forma escolar, permite abordar de un modo

específico las relaciones entre los grupos y las formas sociales y, de modo particular, evitar la confusión entre institución y forma. E decir evitar que se confundan la institución escolar y la forma escolar. En especial, esta *distinción permite pensar que la institución escolar puede subsistir, aunque sus formas puedan ser otras.*

De esta manera, se pueden entender y analizar los modos en que la forma escolar de las relaciones sociales puede exceder las puertas de la institución escolar, así como otras formas de relaciones sociales, diferentes de aquellas propias de la escuela, pueden atravesar los límites de la institución escolar. Es así como se puede afirmar tanto que la forma escolar desborda cada vez más las fronteras de la escuela y permea otras instituciones sociales, cuanto preguntarse por los modos y los estilos en que las escuelas están atravesadas por otras formas de relaciones sociales.

Desde esta perspectiva, se puede plantear de otro modo la "crisis de la educación" o "crisis de la escuela", .La escuela hoy en día está en el centro de numerosos debates sociales: la relación entre la educación y el empleo (o desempleo), el "fracaso" escolar, la integración, la marginalización, etc. La escuela es, por momentos, "acusada" de cerrar sus puertas a los problemas más acuciantes de las sociedades de la actualidad; al mismo tiempo, los educadores se quejan, a veces con razones legítimas, de la "invasión" de las problemáticas sociales, que atraviesan los muros de la escuela, permeando las actividades cotidianas y dificultando o alterando visiblemente la tarea de formar a los niños y adolescentes.

Existen alteraciones y otras formas de configuración de los límites de la escuela, las cuales obligan a preguntarse por el hecho de que la institución escolar puede estar, hoy en día, a punto de estallar, o por lo menos, de ser superada por otras modalidades de organización institucional. No se está afirmando que la institución educativa (como institución socializadora) puede ser modificada en la sociedad actual, pero tal vez sí requeriría la invención de otras formas escolares.

Por otra parte, también podría afirmarse que las transformaciones en las instituciones escolares, si no afectan de algún modo la forma escolar o el modo escolar de socialización, hoy hegemónicos, pueden constituir una especie de gatopardismo (que algo cambie para que nada cambie), que no altere sustantivamente las relaciones en el interior de la escuela, fundamentalmente, las relaciones con el conocimiento y con los "otros".

La apertura de la escuela a las nuevas demandas y requerimientos de la sociedad puede poner en cuestión el "monopolio" de los docentes, como profesionales con una capacidad pedagógica específica y legítima; puede amenazar los fundamentos de la educación escolar, pero no necesariamente puede afectar la forma escolar hegemónica, la que, no debe ser confundida con la institución escolar, ya que ésta resulta ser transversal a otras instituciones y a diferentes grupos sociales.

### **A modo de anticipación, una primera fundamentación de las páginas siguientes.**

La autora plantea algunas cuestiones que permitirán comprender el desarrollo particular de los temas que constituirán los ejes temáticos de los capítulos que se presentan.

Por un lado el tema de lo *desnaturalización* el cual conduce al de la *naturalización*.

Se propone responder a la pregunta ¿Qué significa que "algo" ciertas prácticas, sobre las formas de organizar los espacios institucionales y del aula; una concepción determinada sobre la infancia o la adolescencia; un modo particular de pensar las instituciones educativas; se ha "naturalizado"? Significa que se ha vuelto del orden de lo familiar, que ya ha dejado de sorprender o de extrañar, que ya no se formulan más preguntas sobre por qué ese "algo" se sigue sosteniendo en la cotidianidad escolar.

Desnaturalizar las prácticas o las concepciones (las cuales también determinan ciertos estilos de prácticas) significa siguiendo a Larrosa, "conseguir un efecto de

extrañeza, de des-familiarización. *Se trata, de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones".*

### **Sobre una primera interrogación del sentido común**

En relación a las razones por las cuales la desnaturalización constituye un ejercicio "no natural" en las instituciones educativas, Bourdieu recurre a la noción de *habitus*. Por *habitus* entiende el conjunto de esquemas de los que dispone un sujeto en un momento determinado de su vida.

Entre las numerosas definiciones de este concepto se pueden citar las siguientes:

Sistema de disposiciones durables y transponibles que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una matriz de percepciones; de apreciaciones y de acciones, y vuelve posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas, gracias a la transferencia analógica de esquemas que permiten resolver problemas.

Sistema de esquemas de pensamiento, percepción, evaluación y acción de los que dispone un individuo en un determinado momento de su vida.

Los *habitus* son principios generados de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división

El *habitus* está inscripto, a la vez, en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales, las cuales, a su vez, se encuentran objetivamente orquestadas.

En primer término un *habitus* es, a la vez, social y colectivo e individual y subjetivo, aunque estructurado según el grupo o la clase social en los que uno se inscribe.

En segundo término, es estructura, estructurada y estructurante, de las prácticas sociales.

Y, en tercer lugar, el *habitus* permite, en cierta medida, escapar del determinismo, ya que es posible un cierto margen de acción y de innovación para los actores. Los agentes no sólo reproducen sino que son también *productores*. Son producto de estructuras, pero también pueden, en ciertas condiciones, transformarlas más o menos en forma radical. Esta posibilidad aparece fuertemente obstaculizada en el caso de la naturalización de las prácticas sociales.

Los planteos de Alfred Schutz acerca de la interpretación del conocimiento y de la acción humana contribuyen a la hora de pensar cómo pueden naturalizarse las prácticas en las instituciones educativas. Afirma que "todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propios del nivel respectivo de organización del pensamiento".

Siempre se observa, analiza y actúa en el mundo de la interpretación personal la que se basa en un conjunto de experiencias individuales y colectivas, sea propia, sea que nos han sido transmitidas sistemática o asistemáticamente. Este conjunto de experiencias, afirma Schutz, "funciona como un esquema de referencia en forma de *conocimiento a mano*", el cual caracteriza al conocimiento propio del sentido común. Este conocimiento se organiza en torno a experiencias "típicas", es decir, aquellas que adoptan tanto configuraciones de otras experiencias más o menos similares, como también horizontes familiares abiertos (con mayor o menor amplitud) en las experiencias anticipadas.

Las construcciones de conocimiento del sentido común se enmarcan en un mundo cultural intersubjetivo. Aun las construcciones del ámbito más privado suponen siempre la

intersubjetividad. Por ello estas experiencias típicas, que constituyen el marco desde el cual se considera a los otros, se presentan en el interior de un grupo, un cuerpo colegiado, una clase social, como un conjunto de reglas y recetas que hasta el momento tanto se han originado como aprobado socialmente (por lo menos, en el interior de ese grupo, cuerpo colegiado, clase social, etc.). En consecuencia, las construcciones típicas se institucionalizan en forma de pautas de comprensión y de actuación, las cuales son autorizadas por las costumbres tradicionales y habituales.

Todo proyecto (sea específico, formalizado, asistemático, difuso, concreto, etc.) o todo curso de acción anticipado se basa necesariamente en el "conocimiento a mano" disponible en el momento de la proyección. Entonces, la naturalización de ciertas prácticas educativas vendría, a inscribirse en la construcción de este "conocimiento a mano".

En el caso de las prácticas educativas, el concepto de habitus es retomado por P. Perrenoud para pensar y revisar la formación inicial y continua de los docentes. Este autor hace referencia al *habitus profesional de los docentes*. Retoma el concepto de esquema de J. Piaget (aquello que en una acción es transponible, generalizable o diferenciable de una situación u otra) para profundizar la definición de habitus de Bourdieu.

Los esquemas que integran el habitus profesional de los docentes permiten, según Perrenoud, que un sujeto (el docente) funcione en la práctica sin ser del todo consciente de los saberes y reglas de acción que pone en práctica. Lejos de constituir un programa rígido, o formas de acción estereotipadas, por el contrario el habitus (y los esquemas que lo integran) permite adaptar la propia acción en función de las características de la situación.

La transformación de los *habitus exige* tanto la modificación de las condiciones de ejercicio de las prácticas, como la toma de conciencia (aunque con límites) y el pasaje de ciertas acciones bajo un mayor control (nunca absoluto) de conocimientos procedurales y de la razón.

## Capítulo 2 La desnaturalización del nuevo sentido común sobre la educación y el lugar de la institución escolar en los procesos de reforma

### **¿Qué está en juego en algunos de los proyectos educativos actuales?**

Las últimas décadas del siglo XX, y en particular en los noventa, se ha hecho la referencias a la crisis de los sistemas educativos. Aún más muchas reformas se han promovido invocando esta mentada crisis de la educación, sus sistemas e instituciones.

Algunos de los elementos que intervienen en la definición y conformación de estas crisis son: la organización excesivamente burocratizada de los sistemas educativos (en ocasiones puesta al servicio de la reproducción de los mecanismos burocráticos), el encierro de la escuela en sí misma, los docentes moralmente desmotivados y sin el prestigio social que en otros momentos podía reconocérseles, la desactualización, fragmentación y descontextualización de los contenidos que se enseñan, entre otros. Lo que está en juego, fundamentalmente, es *la crisis de legitimidad del proyecto de la modernidad*.

Parecerían existir, en alguna literatura contemporánea, diversas expresiones sobre el hecho de que la institución educativa, en particular desde su organización actual, no encajaría con las nuevas condiciones sociales pre-inscriptas por las distintos "post": posmodernismo, posestructuralismo, pos-industrialismo, etc.

Simultáneamente, y acompañando las críticas a la educación, se ha producido un desplazamiento que toma diferentes formas. En este desplazamiento se trata según Apple,

de dar lugar a la construcción de *un nuevo sentido común* al simplificar las causas de las crisis, desconocer sus efectos interrelacionados e ignorar el contexto en el que se producen.

Para C. Geertz "el sentido común representa el mundo como algo familiar, un mundo que cualquiera puede o podría reconocer, y en el que cualquiera puede o podría mantenerse sobre sus propios pies". Una realidad, que es construida, no se presenta sin embargo como tal frente al sentido común: el efecto entonces es que esa realidad se da por establecida. Esta cuestión está vinculada con la desnaturalización a la que se hacía referencia en el capítulo anterior: desnaturalizar, supone suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas sociales. Desnaturalizar requiere en muchas ocasiones ir en "contra" del sentido común.

Al referirse a la crisis de la legitimidad la autora retoma la cita de Habermas, quien sostiene que la legitimidad alude al hecho de que un orden político es merecedor de reconocimiento. La pretensión de legitimidad hace referencia a la garantía-en el plano de la integración social-de una identidad social determinada por vías normativas. Las legitimaciones sirven para hacer efectiva esa pretensión, esto es, para mostrar cómo y por qué las instituciones existentes (o las recomendadas) son adecuadas para emplear el poder político en forma tal que lleguen a realizarse los valores constitutivos de la identidad social.

Crisis de legitimidad que se vincula con el nuevo sentido común construido, en el cual adoptan un papel central ciertos desplazamientos, algunos de los cuales pueden sintetizarse del siguiente modo:

### ***Del acento en la igualdad al acento en la libertad; de lo social a lo economicista***

Bobbio, define el concepto de libertad desde dos perspectivas: como *libertad negativa* entiende "la situación en la cual un sujeto tiene la posibilidad de obrar o de no obrar, sin ser obligado a ello o sin que se lo impidan otros sujetos"; como *libertad positiva* entiende "la situación en la que un sujeto tiene la posibilidad de orientar su voluntad hacia un objetivo, de tomar decisiones, sin verse determinado por la voluntad de otros". Estas dos formas tienen, además, sujetos históricos distintos. El sujeto histórico de la libertad como ausencia de impedimento o constricción es el individuo singular; el sujeto histórico de la libertad como autodeterminación remite a una voluntad colectiva: comunidad, nación, u otra forma de ente colectivo.

Sostener el derecho a la libertad en educación, entendido sólo como capacidad de elegir, no puede implicar un desconocimiento de los efectos que produce para determinados grupos y sujetos sociales. Tal como lo plantea, Gimeno Sacristán, el debate es confuso porque bajo el sistema de elección se encubren desde intenciones de estimular la calidad del sistema público y deseos de disponer de un sistema más pluralista con escuelas alternativas, hasta la pretensión de abolir el sistema estatal de escuela pública. No puede desconocerse el giro que esto supone en términos de la instalación de las prácticas del mercado en el ámbito de la educación, a expensas del olvido de un derecho social, del corrimiento de los derechos de los ciudadanos al de los consumidores.

Gimeno Sacristán afirma que, para que un mercado realmente libre se instale en educación, se necesita garantizar las siguientes condiciones:

### ***Libre acceso a los diferentes tipos de educación.***

Supone no sólo la libertad de elección de cualquier servicio educativo, sino que no se puede interrumpir ese derecho en ninguna circunstancia.

### ***Información sobre la oferta del mercado.***

El derecho del consumidor se ejerce en la medida en que pueda tener acceso a la información sobre las ofertas disponibles de modo de poder tomar las decisiones que considere más racionales en función de sus necesidades. En educación, la información que se posee no sólo es escasa, pobre y falaz, sino que también debe considerarse la desigualdad de oportunidades en su acceso y adquisición.

### ***Elección realmente posible de proyectos de educación diferentes.***

La autora se pregunta ¿Puede existir en educación un verdadero mercado? Que el consumidor pueda acceder realmente a diferentes proyectos implica responder a un extenso listado de categorías sobre las cuales, por lo menos, se abren interpretaciones múltiples: ¿se trata de distintos tipos de educación, de establecimientos, de proyectos?, ¿qué rasgos vienen a marcar las diferencias? Pero el principal problema que se asocia con esta cuestión es que la pretensión de opciones diferentes trae aparejada una lucha, por los recursos para el sostenimiento de esas opciones. En este sentido, la soberanía del consumidor no puede convertirse en el único factor que decida la ubicación de los recursos.

### ***Posibilidad de vuelta atrás para el consumidor***

Frente a una falla en cualquier producto el consumidor tiene garantizado el derecho a cambiarlo, o a recibir el dinero pagado, o a denunciar el hecho en instancias públicas y judiciales. ¿Cómo puede esto sostenerse en el caso de la educación? Se puede responder que los padres de un niño tienen libertad para cambiarlo de escuela, lo cual es cierto. Pero, ¿es tan simple detectar las "fallas" en el producto que ofrece una escuela?, ¿qué sucede con los efectos producidos en un niño de un proceso educativo al que se pueda considerar "fallido"?, ¿se puede hablar en educación, entonces, de un auténtico mercado?

Cabe por lo tanto llamar la atención sobre el siguiente hecho: en realidad, cuando se sostiene el principio de la libre elección de escuelas por parte de los padres se puede fomentar, explícita o implícitamente, que sean las escuelas las que efectivamente seleccionen a sus alumnos, en particular a los capaces de conseguir mejores resultados, ya que aquellas escuelas con mejor rendimiento académico, mayor prestigio y reconocimiento social, frente a una demanda que rebasara las vacantes disponibles, enfrentarían la necesidad de poner en marcha mecanismos selectivos de su matrícula.,

Por otra parte la lógica del mercado es por principio incompatible con la de la educación: la satisfacción del consumidor no puede ser la única variable que determine la calidad del producto; la libre elección no puede subordinarse al principio de igualdad. Todo esto no significa, sin embargo, renunciar a criterios de justicia, pertinencia, eficacia, eficiencia, racionalidad, rendimiento, etc., los cuales no pueden sostenerse desde el ámbito exclusivo de los economistas. Una cuestión que parece confundirse en estos planteos es la tensión entre igualdad-desigualdad, con aquella entre homogeneidad-diversificación. Distinguir entre ambas tensiones, y simultáneamente poder analizar sus entrelazamientos, puede permitir sostener los siguientes principios:

- Atender a las diversidades, lo cual supone prácticas diversificadas respetuosas de aquéllas, no puede realizarse a expensas de renunciar a la igualdad.
- La búsqueda de la igualdad puede contemplar la homogeneidad, pero con el límite del respeto a la diversidad sostenible desde el punto de vista ético.

Gimeno Sacristán, distingue entre diversidad y desigualdad afirmando que "diversidad hace alusión a una variedad que se puede llamar horizontal, compuesta de opciones y manifestaciones de formas de ser equivalentes; desigualdad es diferencia en el

nivel de posesión de condiciones de poder manifestar las posibilidades propias o en la capacidad para el logro de algo que tenga relación con los derechos básicos de la persona".

Se entiende que el papel del Estado es sólo el de la compensación de las desigualdades que provoca el mercado; además, y aun más allá, constituye la instancia política que garantiza el respeto a las reglas de juego.

En relación a la igualdad Bobbio señala que "el concepto e incluso el valor de la igualdad no se distinguen del concepto y del valor de la justicia en la mayor parte de sus acepciones, hasta el punto de que la expresión libertad y justicia se usa con frecuencia como equivalente de la expresión libertad e igualdad. De los dos significados clásicos de justicia que pueden seguirse hasta Aristóteles, uno es el que identifica justicia con legalidad, de donde se dice justa la acción llevada a cabo en conformidad con las leyes, el otro es el que identifica justicia con igualdad, de donde se dice que es justa una acción, un hombre, una ley que instituye o respeta, una vez instituido, una relación de igualdad".

Al producirse un desplazamiento del concepto de igualdad al de libertad se anula, en el mismo movimiento, la referencia a la justicia

### *De la esfera del espacio público a la esfera del espacio privado*

Anteriormente la distinción" entre público y privado conducía a la de titularidad, es decir, al organismo que es proveedor o propietario del servicio. Privado en este sentido alude entonces a la entidad o asociación propietaria que tiene a su cargo la gestión directa del servicio educativo. Público, en cambio, remite a la educación creada, organizada, impartida, dirigida y sostenida por el Estado. Pero, un principio que se sostiene con fuerza para definir la educación pública es el de que no sólo cumple con fines públicos sino que todos los sujetos pueden acceder a ella sin discriminación de ningún tipo. En este sentido, una escuela de gestión privada puede establecer, por su propia naturaleza, requisitos de admisión; pero, aun cuando no los estableciera, no toda la población puede acceder a ella.

Al comenzar a plantearse que todo servicio educativo tiene fines públicos (algunos afirman al respecto que toda educación es pública, en tanto atiende a un público en algunas de sus necesidades), se comienza a redefinir, por ampliación en la extensión del concepto, lo público.

Como un modo de contribuir a la construcción de otro sentido para lo público se presenta a continuación algunas de las principales notas características de un sistema público:

- La educación constituye un asunto político; se concibe tanto como un derecho fundamental de todos los ciudadanos, cuanto como un deber de todos en cierta etapa de la vida (educación obligatoria, laica y gratuita). Si se entiende que "democracia significa dar a cada uno la posibilidad de pensar, expresarse y jugar correctamente", la educación pública sigue siendo hoy la herramienta fundamental para garantizarlo.
- La escolarización obligatoria y universal constituye un instrumento de la política pública que contribuye a legitimar la estructura democrática de la sociedad al garantizar, por lo menos en el plano teórico, la igualdad de oportunidades. Con ello, pretende compensar las desigualdades individuales vinculadas con el origen social, étnico, religioso, cultural, sexual, o de cualquier otro orden. Expresa así un proyecto de vertebración social solidaria.
- La neutralidad y la pluralidad ideológica y cultural constituyen la garantía de un espacio común de enseñanza que *evite las discriminaciones*. En este sentido la neutralidad y la pluralidad, conjuntamente, garantizan la legitimidad democrática.
- La tendencia hacia un curriculum común (por lo menos en el periodo de escolarización obligatorio) constituye una de las vías hacia la concreción de los principios de la justicia

curricular, la que, según Connell, requiere contemplar los intereses de los menos favorecidos, con "la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo". El curriculum común no significa la homogeneidad pedagógica ni el monopolio ideológico.

- Los docentes son funcionarios públicos. El marco de las regulaciones y normativas propias a la conformación del sistema educativo, tienen la libertad de interpretar el curriculum común y de decidir sobre las estrategias de intervención y de práctica pedagógica que consideren más adecuadas. El tema no es la libertad de enseñanza sino la enseñanza en libertad y de la libertad.

### **Los diversos modos de colocar a la institución en el "centro".**

En los últimos tiempos, se ha puesto mucho énfasis en el lugar de las instituciones en la búsqueda de mejoramiento. Parece pertinente analizar los distintos matices que esto supone, de modo de comprender en qué contextos se insertan estos discursos.

Bolívar analiza los diferentes movimientos u olas, como las denomina, a partir de las cuales la institución educativa, la organización o el centro escolar han adquirido un lugar central en su vinculación con la búsqueda de la calidad educativa, concepto que, por otra parte, no sólo es ambiguo, sino indeterminado en su definición.

Estos movimientos presentan una característica fundamental que los atraviesa y es la focalización en las variables institucionales u organizaciones (según el marco de referencia que predomine) a partir de las cuales se considera a las instituciones educativas como cualquier otra organización. No puede hacerse abstracción, en este enfoque centrado en la institución, de las dimensiones curriculares, de las prácticas pedagógicas y del nivel de análisis correspondiente al aula.

Los movimientos mencionados ponen énfasis, fundamentalmente, en la organización eficiente y por ello encuentran un terreno fértil para desarrollarse en el escenario de las reformas neoliberales, algunos de cuyos principios y supuestos han sido presentados anteriormente. Numerosos estudios e investigaciones fueron orientados, en consecuencia, hacia la búsqueda de los factores o variables que permiten explicar el funcionamiento eficiente de una institución.

Factores tales como el liderazgo fuerte en lo administrativo y en lo pedagógico, el elevado nivel de expectativas hacia los alumnos, el clima participativo, la claridad en los objetivos institucionales, entre muchos otros, son algunos de los mencionados en los diversos estudios.

Si bien es evidente que la importancia de estas u otras variables no puede desconocerse, y que es necesario considerarlas desde el interior del campo educativo, pueden reseñarse las siguientes críticas a estos enfoques, las cuales se agruparán en torno a:

#### ***El concepto de eficacia y de eficiencia subyacentes***

La autora considera que no puede traspolarse a la educación la concepción de eficiencia propia de los procesos productivos, en los cuales pueden especificarse los resultados pretendidos, así como los pasos operacionalizados para su consecución. La búsqueda de la eficacia y la eficiencia en educación no puede omitir el preguntarse por la pertinencia del proyecto de educación pública (en su sentido más amplio) en el cual se enmarca, ni por su densidad cultural (en el sentido de conocimientos sustantivos y relevantes).

Por otra parte, formularse estos interrogantes exige incluir, necesariamente, una dimensión ética, ya que objetivos éticamente perversos (el adoctrinamiento en los sistemas

sociales totalitarios, para poner un ejemplo extremo) pueden ser logrados con altísimo nivel de eficacia y eficiencia. Es allí cuando el análisis de la pertinencia y de la relevancia de los propósitos que intencionalmente se buscan debe complementar necesariamente aquel relativo a la eficacia y eficiencia.

### ***Las críticas internas a la lógica sustentada desde el proceso de investigación de las escuelas eficaces.***

Algunas de las principales críticas internas realizadas desde las mismas propuestas se señalan a continuación.

- En primer lugar, presenta una importante similitud con el paradigma de investigación didáctica denominado "proceso-producto", a partir del cual se indagan los factores y su incidencia en el logro de mejores resultados. Muchos de los conceptos (por ejemplo, "liderazgo profesional", "clima participativo", "elevado nivel de implicancia de padres y alumnos", etc.) son complejos y equívocos, de lo que se deduce la dificultad para una pertinente definición operacional en los diseños de los proyectos de investigación (que luego se invocan como factores explicativos).
- Se escamotea, en la presentación de estos enfoques, el tratamiento de las contradicciones. Por un lado, se habla de la incertidumbre, de la complejidad, de la multicausalidad. Pero a la hora de ofrecer explicaciones o prescripciones se cae en la simplicidad y en la reducción, en muchas ocasiones, hacia lo cuantificable y medible.
- Aun si se pudiera enumerar el conjunto de los factores que intervienen en la determinación de la eficacia en las escuelas, éstos no permanecen inalterables a través del tiempo, ni escapan al "filtro" de las culturas institucionales y de los contextos específicos en los que una escuela se inserta. No hay una definición universal ni atemporal de los factores que permiten explicar la eficacia de una institución. o, en todo caso, aun cuando en una investigación se pusieran en evidencia algunas asociaciones o correlaciones entre variables (lo cual permite aproximarse a explicaciones en forma de hipótesis), estas relaciones no tendrían potencialidad en términos de predicción, porque las mismas variables en otro contexto institucional pueden no producir similares efectos.
- El énfasis puesto en los procesos académicos, si bien interesante en tanto llama la atención sobre este punto, constituye una perspectiva reductora que excluye el análisis de otros aspectos también relevantes (como los efectos sociales y éticos del proceso de escolarización).

### **Otras vías para comprender la dimensión institucional.**

A diferencia de estas posiciones orientadas hacia la eficiencia organizacional, otras perspectivas ponen el énfasis en los aspectos vinculados con las culturas institucionales escolares, con la matriz de aprendizaje institucional y con la gramática de la escuela, y buscan articular en la propuesta teórica tanto las dimensiones organizacionales como las curriculares.

Culturas institucionales, gramática escolar. Esta última constituye el marco que modela las condiciones en las que los docentes enseñan y los alumnos aprenden. Tyack y Tobin establecen un paralelismo entre la gramática de la lengua y la de la escuela.

La gramática es, según Van Dijk, "un sistema de reglas, categorías, definiciones, etc., que abarca el sistema de una lengua. Cada individuo, cada grupo o comunidad lingüística empleará el mismo sistema lingüístico de manera más o menos diferenciada, según las circunstancias más diversas y según el contexto comunicativo. La gramática se ocupa de niveles de enunciados que tienen un cierto carácter abstracto y convencional a la

vez. Esto significa que la mayoría de los hablantes conocen las reglas que caracterizan esos niveles y, mientras hablan, suponen que el otro hablante conoce (casi) las mismas normas y que, por lo tanto, sabrá actuar en consecuencia mediante, por ejemplo, la contestación de una pregunta".

Así como el hablante de una lengua, los actores de una institución conocen, en ocasiones conscientemente pero en muchas más de manera inconsciente, el sistema de reglas explícitas e implícitas de una institución.

En las instituciones se comprende, se habla y se actúa, en muchas ocasiones, a partir de los hilos que tejen esta suerte de red no visible que enmarca esos modos de comprender, de hablar y de actuar.

Los cambios institucionales y las reformas educativas logran transformar algo de la gramática de la escuela/cultura escolar/matriz de aprendizaje institucional, o están condenados al fracaso, a no persistir en tanto innovación, a no institucionalizarse. Esto requiere cambiar representaciones, valores, creencias, normas y reglas de juego institucional.

Pero, de allí su complejidad, si bien la dimensión institucional de la escuela es ineludible para pensar los procesos de cambio, subrayar esta cuestión no siempre significa acordar con la perspectiva teórica que se presentara en este punto sobre las instituciones. De allí también que el énfasis en la gestión de las instituciones educativas puede enmarcarse en posiciones no sólo diferentes, sino divergentes y aun contradictorias en relación con los paradigmas que las sustentan.

Justa Ezpeleta plantea dos interrogantes: ¿Cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de problema institucional? y ¿cómo lograr que un problema institucional sea asumido como problema político, como asunto de políticas educativas?

No se trata entonces de desentenderse de los problemas institucionales sino de integrarlos en una dimensión política. En este sentido, asumir un proyecto de educación pública supone pensar los modos de articular iniciativas y responsabilidades del Estado con aquellas de las instituciones, enmarcadas en el principio de "justo para todos" y no sólo "bueno para nosotros". La dimensión institucional de la escuela toma un lugar preponderante y alcanza el status de asunto político cuando se integra en un proyecto de formación de ciudadanos democráticos, libres y solidarios.

### **Capítulo 3**

#### **La organización de los espacios y tiempos en las organizaciones educativas:**

#### **Niveles. Ciclos y años**

#### **El sistema educativo: una mirada a construir**

El sistema educativo es el resultado de la confluencia de la evolución histórica de subsistemas separados a los que acudían clientes socialmente diversificados y por motivos bien distintos en unos y otros casos.

Un ejemplo evidente de esto es el de los niveles y modalidades del sistema educativo. Este aparenta ahora componerse como una pirámide ordenada en la que un nivel se apoya en el inmediatamente anterior y es la base del siguiente; el ascenso de los alumnos por esos peldaños aparenta ser un camino de progreso natural y ordenado en el que todos pueden avanzar. Se habla de enseñanza primaria, secundaria y universitaria, o de educación elemental, media y superior, con un cierto sentido implícito de graduación y enlace entre ellas. Un orden que parece corresponderse, por lo mismo, con la continuidad

cultural entre el relleno curricular de cada uno de estos ciclos temporales. Graduación que resulta cierta desde el punto de vista de que es preciso tener acreditada la superación de un escalón como requisito para pasar al siguiente; si bien la continuidad interna real entre las "culturas curricularizadas" en cada nivel es muy discutible.

La aparente unidad del sistema educativo, el que éste tenga una estructura de niveles y especialidades generalmente interconectados, es un orden impuesto al mismo bastante tardíamente, cuando la escolarización obligatoria se universaliza y las administraciones de los estados tienen que ordenar la estructura escolar completa, regular las titulaciones, los pasos entre los niveles, etc. Al prolongarse y hacerse masiva la educación es preciso recomponer la complejidad que representaría un sistema desvertebrado sin marcar caminos de progresión en su seno. Una prueba de ello es que en el análisis de la trayectoria de los sistemas educativos, sobre todo cuando se afrontan reformas de la estructura del sistema escolar, siempre aparece un punto clave sobre el que se polemiza: los pasos, las pasarelas, las transiciones entre niveles y modalidades, buscando, por lo general, una mayor comunicabilidad. Desde el punto de vista comparado, un sistema mejor integrado que no entorpece el paso entre niveles y modalidades de enseñanza se considera más justo, adecuado y moderno. Lo que es prueba de que se trata de ir haciendo confluir la historia de cada nivel y modalidad de enseñanza.

Es importante analizar algunas de las diferentes representaciones que circulan sobre la estructura de un sistema educativo.

Una representación del sistema educativo es la de una pirámide escalonada. Diferentes ideas están presentes en esta representación: la idea del escalón, de aquello (la certificación correspondiente) que hay que obtener para pasar al nivel siguiente; los alumnos que pueden continuar su trayectoria escolar, los que quedan en el camino; la noción de progresión; la idea misma de trayectoria y los dispositivos para asegurarla.

Otras de las representaciones que pueden encontrarse en textos que presentan distintos sistemas educativos son las relativas a la utilización de gráficos o diagramas de barras (en los que, sobre el eje vertical, se señalan las edades teóricas y sobre el eje horizontal, los niveles y modalidades, cuando corresponde). La representación no elude la idea de progresión, de escalamiento, de ascenso en donde se sigue manteniendo un cierto orden de jerarquías.

Según Dubet y Martucelli la escuela reproduce las desigualdades sociales. El conjunto de mecanismos selectivos produce públicos escolares muy desiguales en términos de recursos y de esperanzas y acentúa las separaciones a lo largo de los recorridos. No obstante, estos públicos no solamente son desiguales, están además enfrentados a exigencias escolares extremadamente diferentes, y la naturaleza misma de la escuela se transforma en el curso de las etapas. La escuela no se limita a producir sus propios mecanismos de distribución: fabrica, o contribuye a fabricar, actores y sujetos de naturaleza diferente.

Otro de las cuestiones que interesa mencionar se refiere al hecho de pensar la articulación entre las distintas partes que componen un sistema (los distintos niveles, los distintos ámbitos de gestión, las distintas modalidades que en el interior de cada nivel los alumnos pueden encontrar) y el sistema mismo.

Cabe destacar que el sistema no preexiste a los niveles y modalidades sino que, por el contrario, los niveles y modalidades son preexistentes; suponen momentos históricos distintos en los cuales se consolidan; tienen trayectorias y desarrollos propios; responden a distintos mandatos fundacionales; sólo después de la consolidación de niveles educativos y modalidades se empieza a hablar de sistema.

La generación de un sistema educativo considerado globalmente como tal supone una historia, a veces muy larga, de oposiciones entre algunas partes. Muchas veces hay niveles que se han expandido a expensas de otros; esto tiene una trama particular al nivel

de las instituciones concretas y de los actores presentes en ellas todos los días.

El otro sentido que parece importante marcar es que cada tramo, cada nivel, cada especialidad tiene peculiaridades que es importante subrayar, y que son absolutamente diferenciales para unos y otros, pero que también a veces pueden permitir entender por qué es tan complejo lograr una verdadera integración de un sistema.

Diferentes problemas, tensiones, conflictos y paradojas han atravesado y siguen atravesando los sistemas educativos, sus niveles y ciclos. Para nombrar algunos de ellos, se pueden mencionar los siguientes: igualdad y diversidad, homogeneidad y heterogeneidad, acceso y permanencia, integración y selección, expansión cuantitativa y mejoramiento cualitativo.

La noción misma de sistema educativo, con el conjunto de problemáticas que han sido mencionadas, implica una noción a construir, puesto que no está dada de antemano, aun para aquellos que en él trabajan.

### **Espacio y tiempos escolares: para introducirnos en el tema, algunas breves lecturas.**

El tratamiento de algunas cuestiones relativas a la organización del espacio y del tiempo escolar en las instituciones educativas constituye una excusa para abordar diversos temas en relación con la naturalización de las prácticas, particularmente, para el abordaje de los procesos de escolarización de los niños, adolescentes y jóvenes y de la organización del trabajo docente.

La autora se propone llamar la atención sobre la trama que articulan, en las instituciones educativas, determinadas formas de organizar los espacios y tiempos escolares con aquellas vinculadas con maneras específicas de agrupamiento de los niños y adolescentes y con el modo en que se definen también particulares condiciones laborales docentes.

#### *En relación con el espacio:*

La escuela, es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir. La escuela concreta el aprendizaje en lugares que han de ser adecuados a tal función: se crea una arquitectura escolar. Todas las pedagogías escolares crean un espacio funcional al cometido que pretenden.

El conocimiento de las experiencias de apropiación y representación de los espacios y tiempos escolares tiene que ver con la comprensión de mecanismos de socialización de la infancia y con el orden social de los adultos.

Margarita Poggi considera que es necesario analizar el espacio escolar como una construcción cultural que, a la vez, expresa y refleja una determinada materialidad y un determinado tipo de discurso. Particularmente este último puede analizarse tanto desde el emplazamiento que una escuela tenga en el contexto urbano o rural, como desde las estructuras arquitectónicas que adopte.

La arquitectura escolar instituye, por lo tanto, en su materialidad unos sistemas de valores, unos marcos para el aprendizaje, una semiología que abarca diversos símbolos estéticos, culturales e ideológicos. No sólo sus estructuras provocan ciertos condicionamientos o restricciones sino que desempeñan un papel clave de simbolización.

Los principios de la diferenciación, regionalización y especialización de los espacios han organizado buena parte de la arquitectura escolar: aquellos diseñados o previstos estrictamente como ámbitos para el desarrollo de la actividad académica (aulas, laboratorio, biblioteca, centro de recursos multimediáticos, salón de uso múltiple, gimnasio, etc.) y aquellos previstos para la recreación (patio, gimnasio, centro de recursos multimediáticos, etcétera).

Esta diferenciación y especialización puede organizarse pensando en los espacios cuya utilización está prevista para los alumnos y los docentes. Pero también, centrándose en los directivos y docentes: los espacios de gestión (dirección, secretaría, administración, salas de profesores) y nuevamente los espacios académicos.

También pueden merecer una consideración particular los espacios destinados a la circulación (vestíbulos, pasillos, escaleras) y los previstos como sede de los servicios (sanitarios, cocina, comedor o cantina).

Toda arquitectura es necesaria, pero también arbitraria; es funcional, pero también retórica. Los espacios escolares pueden ser aprehendidos en dos registros complementarios:

- a) Como lugar o escenario en que se llevó a cabo la educación formal. La escuela sería desde esta perspectiva, una especie de taller que reflejaría en sus estructuras arquitectónicas los modos de concebir la organización de la enseñanza, de disponer de elementos que configuran el sistema hasta de pautar las prácticas con que se ha funcionalizado la vida académica y los comportamientos de los niños y maestros.
- b) Como representación o textualidad dotada de significaciones, esto es, como un orden conformado a reglas y formas que comportan sentido, y que por consiguiente transmiten a través de su semántica y de las metáforas y los signos en que se expresa, una determinada cultura.

#### *En relación con el tiempo:*

La escuela tácitamente define a ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza: la dosifica en el tiempo y le señala ritmos y alternancias.

Pero la escuela, además de privilegiar a unos momentos para el aprendizaje, segmenta, por añadidura, la vida social. Los efectos del tiempo escolar repercuten en la cotidianidad.

La semana y el día, como el año, son tiempos cíclicos que en su mecánica repetición, basada en el continuo retorno, permiten ritualizar las actividades educativas, esto es, convertirlas en rituales conforme a un orden formal que llega a internalizarse como una cronología "natural". La escuela, en sus trabajos y sus días, al ritmar la duración, posibilita el aprendizaje del orden del tiempo.

Innovar en el orden del tiempo escolar constituye una de las operaciones más complejas de cualquier reforma de la enseñanza. Por eso encuentran tan fuertes resistencias los experimentos actualmente en curso en torno al llamado "tiempo móvil", nuevo modelo de asignación horaria basado en criterios de flexibilidad y contrario a los rígidos patrones tradicionales del uniformismo, la reversibilidad repetitiva y la invariabilidad. Cambiar los atributos y modos del orden temporal establecido implica cambiar los programas, los métodos y hasta las relaciones de poder entre las profesoras y entre éstos y los alumnos. Alterar el capital horario de una disciplina o trasladarla de su habitual posición a otro lugar del cronosistema pueda generar todo un cataclismo en las reglas que la comunidad de escolares y docentes tienen definidas por la costumbre, el acuerdo tácito o el consenso explícito. El tiempo vivido y aprendido por unos el tiempo asumido por otros son dimensiones básicas de la constitución de la sociedad escolar y de su cultura.

Los conceptos presentados en primer término dan cuenta de la estructuración y regulación del tiempo como una dimensión aprendida e internalizado en los sujetos, en la que la escuela tiene un papel socializador significativo. En segundo lugar, remiten a la trama compleja en la que, justamente con el tiempo, éste se articula en la escuela: la organización del curriculum, los modelos y métodos pedagógicos (organización de la enseñanza y ritmos del trabajo académico, organización de la disciplina y configuración de

microsistemas de poder) y las regulaciones del oficio docente.

Es por ello importante analizar la génesis de los modelos del tiempo escolar de larga y corta duración.

A una escuela organizada en su dimensión temporal de larga duración en torno a factores vinculados con el orden económico (condicionamientos relacionados con los modos de producción), de tipo geográfico y climático (de orden estacional, que combinan exigencias vinculadas con el clima y la producción) y con fechas asociadas con conmemoraciones religiosas y políticas, le sucede una organización de la mencionada dimensión en torno a factores de índole higiénica (riesgos de epidemias y enfermedades), de carácter gremial (reivindicaciones de las organizaciones sindicales docentes, entre ellas el derecho a las vacaciones) y de tipo cultural y profesional (vinculadas con necesidades de perfeccionamiento de los docentes).

En los aspectos relativos a la dimensión temporal de corta duración cabe agregar que, desde una perspectiva técnico-racional, el tiempo escolar se ha organizado en torno a tres principios organizadores: el de la uniformidad (construido sobre la base de un modelo repetitivo con un patrón integrado por alguna unidad horaria); el del parcelamiento o fragmentación (con implicancias en las propuestas curriculares, en los tiempos destinados al aprendizaje y a la organización del trabajo docente); y el de su organización estática (a partir de la cristalización de ciertas formas, las cuales devienen en las representaciones de los sujetos como invariables).

En las instituciones educativas, tanto los espacios como los tiempos:

- Instituyen mecanismos de socialización de la infancia y la adolescencia en el orden social de los adultos.
- Definen sistemas de relaciones, lo cual no es otra cosa que un sistema de poder que instituyen las relaciones pedagógicas.
- Construyen formatos para prácticas e innovaciones, facilitándolas u obstaculizándolas, promoviéndolas o congelándolas.
- Pueden ser considerados una forma poco visible de enseñanza, sobre la que no siempre se reflexiona, de fuerte poder estructurante, no sólo por su materialidad sino también por su valor simbólico.
- Contextualizan y dan forma también a la vida cotidiana y reglada de los alumnos en la escuela y a la práctica de la profesión docente.

### **El ciclo una noción que entreteje y condensa las de espacio y tiempo escolar.**

La imagen relativa al ciclo no resulta extraña en la escuela. Más allá de que pueda estar presente en los aspectos vinculados con el tratamiento, selección y organización del contenido escolar en diferentes campos, áreas y disciplinas, también se puede encontrar esta noción bajo otras "formas", las cuales son bastante habituales en las escuelas:

- Un ciclo de unidades temáticas
- Una "partición" determinada del año escolar (bimestre, trimestre o cuatrimestre), una organización particular de la presentación y secuenciación de los contenidos que "cierra" con alguna propuesta de evaluación.
- Un año lectivo, que se integra en un ciclo mayor.
- Un nivel pensado y diseñado, globalmente, como un ciclo.
- Un nivel, que se integra con otros, según la composición particular que cada sistema educativo adquiere.

A continuación se presentan algunos de los diferentes significados que, tiene el término ciclo:

Ciclo (del latín *cyclus*; del griego *kyklos*, círculo).

- Período de tiempo o cierto número de años que, acabado, se vuelven a contar de nuevo.
- Serie de fases por las que pasa un fenómeno periódico hasta que se reproduce una fase anterior.
- Conjunto de una serie de fenómenos u operaciones que se repiten ordenadamente.
- Serie de conferencias u otros actos de carácter cultural relacionados entre sí, generalmente por el tema.
- Conjunto de tradiciones épicas concernientes ha determinado período de tiempo, a un grupo de sucesos o a un personaje heroico.
- En los planes de enseñanza, cada uno de los períodos de tiempo en que se estudian determinadas materias.
- Astr. Período en que un astro efectúa una revolución completa.
- Electr. En toda clase de radiaciones ondulatorias, propias del espectro electromagnético, y particularmente en radiocomunicación, se emplea como sinónimo de período; el número de ciclos o períodos por segundo se llama frecuencia, y su valor es igual al valor de propagación de las ondas...
- Fis. Serie de transformaciones que sufre un cuerpo que, partiendo de un estado inicial, pasa por otros y otros hasta volver al primero.
- Med. Período de determinadas enfermedades que tiene una evolución regular y un curso casi constante.

Algunos de los sentidos que se ponen en juego en las diferentes significaciones de este término remiten a periodicidad, repetición y recursividad, pero también a transformación, evolución y progresión.

En aquello relacionado estrictamente con lo pedagógico, pensar en la organización en ciclos y en el proceso de escolarización de un sujeto significa pensar en muy diversos temas asociados o conectados con la organización de la institución escolar, en particular la organización de los tiempos y de los espacios, las propuestas didácticas de los docentes en el proceso de enseñanza, el propio proceso de aprendizaje en cada alumno, la organización y secuenciación de los contenidos escolares en un currículum y en la propuesta de los docentes, las estrategias y metodologías de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, etc.

La autora propone centrarse en torno a la siguiente cuestión: ¿el ciclo constituye (o debe constituirse en) una prescripción o puede poner en evidencia una construcción que dé cuenta de otro modo de pensar algunos aspectos de las formas escolares?

Lo primero requiere pensar el conjunto de normativas que, para un sistema educativo, regulará los aspectos vinculados con la estructuración de los cursos, la promoción de los alumnos, las condiciones laborales docentes y otras condiciones institucionales como la organización de los tiempos y los espacios escolares.

Pero los aspectos que exigen nuevas normativas no pueden desconocer que éstas requieren, por parte de los actores institucionales, tiempos para la construcción de algunos aspectos que exige otra forma de pensar lo escolar.

En este sentido, siguiendo a Perrenoud, los ciclos de aprendizaje aparecen como un compromiso entre la lógica tradicional de los programas anuales y la individualización de los trayectos que cada alumno realiza en su proceso de aprendizaje de ciertos contenidos escolares. Si bien puede resultar un avance interesante en esta dirección, tampoco se debe pensar que el ciclo resume la respuesta definitiva a la cuestión del éxito escolar.

Las sociedades que organizan arquitecturas institucionales para la escolarización según ciertos principios, que incluyen valores que necesariamente deben resaltar por su importancia como la propuesta de masificación y de incorporación de mayor cantidad de sectores sociales, han introducido también la idea de una gradación anual. Esta forma de

pensar la gradación vuelve a veces difícil pensar la construcción de otros sistemas escolares formados sobre otras bases.

En su versión más diluida, el ciclo escolar puede abolir en su interior la repetición escolar, sin romper con la estructuración en cursos y sin contribuir, de modo suficiente por lo menos, a la neutralización de la fabricación de las desigualdades. Por eso, dos problemas mayores pueden permanecer sin resolución. El primero de ellos es el relativo a las modalidades de progresión en el interior de un ciclo. El segundo remite a la cuestión del pasaje de un ciclo a otro.

El primero de los problemas mencionados puede resolverse mediante la implementación de dos "artificios".

- Organizar un ciclo de dos o tres años, reagrupando los años consecutivos de la organización tradicional.
- Asignar a los alumnos el mismo docente (o el mismo equipo de docentes, según el momento de la escolarización) durante la progresión en el interior de un ciclo.

El segundo de los problemas enunciados requiere, por el contrario, revisar otras cuestiones, ya que se trata de evitar que se concentren, en el momento de pasaje de ciclo, las dificultades u obstáculos que hoy pueden suscitarse en el pasaje de un año a otro.

Sin embargo, el ciclo puede también ser pensado como un desdibujamiento progresivo, paulatino y gradual de los años en los que está estructurado un nivel de enseñanza y, en consecuencia, en otra forma de estructurar la progresión en el interior de ese nivel. En este sentido, los ciclos de aprendizaje ofrecen la posibilidad de pensar nuevas posibilidades para la organización pedagógica y la forma escolar actual.

Más allá de que las escuelas puedan encontrarse más próximas o no a esta otra forma escolar, el ciclo de aprendizaje ofrece también la posibilidad de pensar temas que han sido recurrentes, y lo siguen siendo: el fracaso escolar, la individualización de las trayectorias y progresiones, en términos de aprendizajes escolares, las modalidades de evaluación de los alumnos, etcétera.

Por un lado, puede resultar interesante enmarcar la cuestión en el principio de comprensividad en la enseñanza. La enseñanza comprensiva es una forma de organización escolar en la que se proporciona a todos los alumnos las mismas experiencias básicas de aprendizaje y en la que se combinan los componentes académicos de la formación con los técnico-profesionales. Supone retrasar la separación de los alumnos en ramas educativas diferentes.

El sistema contrario se basa en la diferenciación de los alumnos en opciones educativas alternativas a partir de la educación primaria, normalmente en dos vías: la académica y la profesional.

La enseñanza comprensiva se caracteriza, en consecuencia, por la presencia en la escuela y en las aulas de alumnos con diversas capacidades y habilidades, con distintas trayectorias y biografías escolares.

En este marco, el sistema de organización de los grupos de alumnos es motivo de numerosas polémicas y posturas. No basta la adhesión al principio de comprensividad en la enseñanza si luego se agrupa a los alumnos en secciones o divisiones por nivel o capacidad, pretendiendo con ello asegurar la homogeneidad. Si bien pueden existir variadas razones que den fundamento en contra de los agrupamientos homogéneos, hay una particular que no puede sino cuestionar esta opción: es el efecto del etiquetamiento de los alumnos en función del grupo en el que se los posiciona.

En este sentido, la construcción de andamiajes organizacionales complejos que contemplen la diversidad requiere formas de agrupamiento que no desprecien ninguna de las posibilidades educativas que cada uno ofrece: grupos grandes y pequeños, fijos y móviles, homogéneos y heterogéneos, o lo que será necesario sumar estrategias de trabajo

individual y autónomo por parte de los alumnos.

Por otra parte, las condiciones laborales de los docentes no son indiferentes en relación con el tipo de organización que se desee promover, y tampoco lo es el hecho de si disponen o no de un repertorio de estrategias para pensar y abordar estas cuestiones representándose otras alternativas de trabajo y poniéndolas en práctica con una actitud reflexiva y crítica.

Un sistema educativo que presente cuestiones centradas en la continuidad, la coherencia, la cohesión, la integración entre los diversos niveles, ciclos y modalidades y que pretenda promover formas pedagógicas inclusivas y no excluyentes es, sin duda, una meta a la que se tiene que apuntar desde la acción cotidiana como docentes, ya que está lejos de ser, todavía, un punto de partida ya dado, especialmente desde la perspectiva de los distintos alumnos que transitan por él.

#### **Capítulo 4** **La evaluación en el aula:** **¿Qué “fabrica” la institución escolar?**

#### **Algunas notas para interpretar la noción: las competencias en educación.**

El término *competencia* aparece en los últimos años en textos y artículos variados, documentos oficiales sobre políticas educativas de diferentes ministerios y organismos gubernamentales y no gubernamentales; se utiliza como referencia para elaborar instrumentos de evaluación y realizar los análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas que año tras año se van administrando. El término aparece en frases tales como: "la escuela puede (o no puede) formar tales competencias", "es necesario asegurar la formación de tales competencias para garantizar la empleabilidad de aquellos que egresan del sistema educativo", etc. Se habla, en consecuencia, de competencias que los sistemas de medición o de evaluación vendrían a cuantificar.

#### ***Breve presentación, a título introductorio, de movimientos o corrientes que han impulsado la enseñanza centrada en competencias.***

Pueden situarse en los Estados Unidos dos corrientes que preparan, en las últimas décadas, el movimiento a favor de una enseñanza centrada en competencias:

En primer lugar, puede mencionarse la corriente que toma el título de "testeo de competencias mínimas", es decir, la conformación de planes nacionales de administración de tests y la aplicación de exámenes para la admisión a los *colleges*. Los bajos rendimientos producen, en su momento, alarma y preocupación en el sistema educativo e impulsan la expansión de programas o sistemas nacionales de medición y evaluación basados en las pruebas de rendimiento.

Un segundo movimiento es el de la formación de maestros basada en las competencias, el cual surge también en los Estados Unidos, que encuentra su sustento en la creencia de que las principales debilidades del sistema escolar (puestas en evidencia por los resultados obtenidos a partir de la administración de pruebas estandarizadas) provienen de la "falta" de competencias de los docentes. Se operan aquí una simplificación y banalización respecto de los múltiples aspectos que pueden confluir en una baja calidad de los sistemas educativos.

En el Reino Unido de Gran Bretaña, un tercer movimiento, que adquiere fuerza en la década de los 80, es el que vincula las competencias con los ámbitos de desempeño laboral.

En relación con estos movimientos se derivan las siguientes características

sostenidas por los promotores de la formación centrada en competencias en dos ámbitos clave:

- La elaboración de currículos que deben especificar el conjunto de competencias a adquirir en función de los roles, funciones y/o campos laborales a desarrollar en la sociedad.
- La formulación y traducción de las competencias en resultados de aprendizaje precisos que deberían permitir juicios "objetivos" sobre el nivel de desempeño o actuación logrado por cada alumno en los diferentes tramos, niveles y ciclos del sistema educativo.

### ***Algunos significados a los que remite el término competencia. El término competencia***

- En primer lugar, se puede mencionar una concepción que sustenta una visión "generalista", con una definición amplia del concepto, entendido como el dominio de un conjunto de habilidades, capacidades y/o aptitudes en diferentes ámbitos del conocimiento. Esta concepción se asocia con el "saber-hacer" de un sujeto en algunos o varios campos del saber.

Esta acepción puede vincularse también con el concepto chomskiano de "competencia lingüística", en tanto la facultad genérica, potencialidad innata o capacidad de todo sujeto para producir infinitamente un número indefinido de frases que permiten la generación de una lengua a partir del dominio de un sistema abstracto de reglas.

En esta posición acerca de las competencias se confunden diferentes niveles y perspectivas de análisis. Por un lado, es cierto que todo sujeto tiene la facultad, con un anclaje en el punto de partida vinculado con su patrimonio genético, de construir competencias. Pero también es necesario aclarar que las competencias no constituyen necesariamente un punto "dado" o de partida: las potencialidades de un sujeto no se transforman en competencias efectivas de manera espontánea, sino a partir de la construcción y adquisición de aprendizajes en donde la interacción de lo subjetivo (tomando aquí tanto al "sujeto cognitivo" como al "sujeto deseante") con lo social ocupa un papel destacado.

C. Cullen afirma que "las competencias no son sólo un medio para lograr desempeños eficaces en la vida social y personal. Formar competencias es formar sujetos capaces de definir fines y medios, alternativas fundadas y estrategias diversas, capacidad, en última instancia, de evaluar desempeños a la luz de las posibilidades que vienen de las competencias adquiridas, y no de la demanda específica de determinados desempeños". En términos curriculares, según el mencionado autor, "las competencias se definen como las complejas capacidades, integradas en diversos grados, que la escuela debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas y haciéndose cargo de las decisiones tomadas".

- Una segunda concepción acota y restringe la acepción de este término a la ejecución de una tarea específica. Se produce aquí un deslizamiento a la competencia, como capacidad general, a la ejecución observable. Así una competencia es definida como la descripción de algo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaja en un área laboral concreta.

Elliott propone algunas características clave en relación con esta concepción:

- La competencia se especifica en una serie de habilidades independientes, atomizadas, que representan sus elementos esenciales.
- Estos elementos esenciales se derivan de una "ciencia" que se ocupa de la previsión y

del control de la conducta humana. En consecuencia, el proceso educativo adopta un modelo particular del proceso productivo.

- Las competencias remiten a componentes concretos, tangibles y mensurables, definidos en general desde el mundo de la producción y del trabajo.
- Los elementos esenciales se consideran inmutables; no estarían históricamente condicionados ni socialmente estructurados.

Esta posición está vinculada tanto con una concepción conductista del aprendizaje como con una taylorista de la organización educativa.

A partir del cuestionamiento de esta concepción de competencias, se han formulado los siguientes reparos y críticas:

- El rechazo al supuesto de que todas las formas de conocimiento y comprensión tengan sólo una *visión instrumental*, en tanto remiten a una serie de reglas técnicas que permiten realizar con eficacia y eficiencia determinadas tareas en diferentes campos.
- El rechazo a los intentos de *normalizar las actuaciones de los sujetos*, así como también la crítica a la posibilidad de previsión de todas las situaciones posibles en las que un sujeto puede desplegar ciertas conductas.
- La crítica a la posibilidad de *definir operacionalmente los resultados de una actuación* cuando se trata de situaciones complejas, poco estructuradas, en las que la respuesta esperada no puede preverse de antemano, o incluso en las que no hay una única posibilidad de respuesta.
- La enunciación de *la ausencia, en esta posición, de una dimensión ética*: parece que importaría más la formación de cierto tipo de habilidades para desempeñarse en el trabajo que la formación de ciudadanos críticos, autónomos, solidarios, etc. Las competencias desplegadas en el contexto de prácticas sociales e históricas complejas no pueden ni deben reducirse a una simple eficacia instrumental.
- En tercer lugar, se menciona una concepción que distingue la noción de competencia de la de performance. Este término, que aparece traducido como actuación o rendimiento, remite desde su significado a hacer, actuar, ejecutar.

La *performance* observable de un sujeto constituiría un indicador más o menos confiable de una competencia, la cual se supone más estable y sólo evaluada de manera más o menos indirecta.

Una primera definición que elabora P. Perrenoud se aproxima a esta concepción. Las competencias son "disposiciones latentes, inobservables, que subyacen en las prácticas y determinan diferentes niveles de calidad", o "capacidad estable, interiorizada, que se manifiesta mediante una práctica en un nivel de dominio determinado".

Pero Perrenoud cuestiona esta posición al afirmar que esta concepción de competencia, no directamente observable deja a un lado de algún modo la cuestión de su conceptualización. Por otro lado subraya los siguientes aspectos en relación con el concepto de competencias:

- Las competencias no son en sí mismas saberes, saber-hacer o actitudes, sino que ellas movilizan, integran y orquestan tales recursos.
- Esta movilización es pertinente sólo en una determinada y particular situación. Cada situación es singular, más allá de que puedan encontrarse analogías con otras.
- El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sustentadas en esquemas de pensamiento, los que permiten decidir sobre una acción relativamente adaptada a la situación.

Este último aspecto es el más difícil de objetivar porque *los esquemas de pensamiento no son directamente observables y sólo pueden inferirse a partir de las prácticas y*

### *propósitos de los actores.*

Más allá de las críticas que puedan enunciarse frente a esta posición, parece importante remarcar que presenta cuestiones interesantes para pensar, sobre todo en lo relativo a la evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que avanzan de manera sustantiva en relación con la posición presentada en primero y en segundo término.

Asimismo, Perrenoud articula la noción de competencias con los conceptos de esquema, en el sentido piagetiano, y de *habitus*, retomando a Bourdieu.

Para Perrenoud" no hay competencia estabilizada sin movilización de conocimientos, los cuales accionan esquemas constituidos. En el sentido piagetiano, el esquema se define como una estructura invariante de una operación o una acción, que no conduce o una repetición de lo idéntico, sino que permite hacer frente a una variedad de situaciones, por vía de acomodaciones. Los esquemas se adquieren en la práctica (con excepción de los esquemas hereditarios de los que se dispone al nacer) y se mantienen en estado práctico, lo cual no significa que no se apoyen o sustenten en alguna teoría.

El conjunto de esquemas de los que dispone un sujeto en un momento determinado de su vida conforma, desde la perspectiva de Bourdieu, un *habitus*. Al respecto afirma Perrenoud "Un esquema es una totalidad constituida, que subyace en una acción o una operación, mientras que una competencia de cierta complejidad pone en acción numerosos esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción".

### **Alguna de las diversas tensiones presentes en la evaluación (que es necesario develar para revisar las prácticas.**

#### ***Entre la acreditación y la evaluación.***

La evaluación con sentido y fundamento pedagógico no puede reducirse a un último paso o a un apéndice del proceso de enseñanza (aun la denominada evaluación sumativa). Por el contrario, es su función pedagógica la que legitima la organización y realización de dispositivos y estrategias de evaluación. Sin embargo, no siempre esta función pedagógica fundamenta las razones determinantes de su existencia.

La confusión entre la evaluación y la acreditación ha contribuido a reducir las prácticas evaluativas a aquellas que tienen lugar en relación con el proceso de acreditación de los aprendizajes de los alumnos. Aun más, la evaluación aparece no sólo reducida a la acreditación sino, de modo particular, a los exámenes que se administran a los alumnos en algún momento de corte formal en el proceso de aprendizaje.

Entre los múltiples significados con los que se ha dotado al concepto de evaluación en educación, aparece uno cuya centralidad lo vincula con la función pedagógica de la evaluación. Esta supone, desde su definición misma, la formulación de un juicio de valor sobre un objeto de evaluación determinado (objeto que puede definirse como un sistema educativo, un nivel de éste, una institución, su proyecto, una propuesta editorial, el aprendizaje de los alumnos, una política curricular, un proyecto específico en alguna área o disciplina curricular, etc).

La autora coincide con Díaz Barriga cuando plantea que la evaluación supone (o debe suponer) un acto de conocimiento, de interrogación y de problematización sobre la realidad sobre la cual se formula el juicio de valor.

La acreditación, a diferencia de la evaluación, hace referencia al acto a través del cual se certifican determinados conocimientos (a los que se les puede asignar una calificación); en otras palabras, la acreditación supone la certificación de capital cultural en estado institucionalizado (tal como Bourdieu define esta noción). En este sentido, la acreditación responde más a una lógica institucional y social que a la del proceso de aprendizaje de un sujeto. Implica que es necesario cubrir ciertos requisitos formales para

tener acceso a la certificación. La acreditación tiene una dimensión pública; vuelve explícita la delegación de poder hecha por la sociedad a la institución escolar y a los docentes, siendo una y los otros aquellos encargados de la tarea de certificar ciertas capacidades, conocimientos o competencias.

La evaluación, mucho más si se pretende formativa en relación con el proceso de aprendizaje de un sujeto, debería acompañar este proceso, ajustarse a sus tiempos propios, partir del reconocimiento de las condiciones diferenciales de acceso a la enseñanza que tienen los alumnos (según su origen socioeconómico y cultural; sexo, por lo menos en algunas comunidades o grupos étnicos y religiosos; ubicación geográfica; lugar de inscripción simbólica en la constelación familiar en cuanto a la biografía escolar anticipada; trayectorias escolares previas, etc.). Su sentido y su finalidad deben estar al servicio de la formación y de los aprendizajes.

Muchas prácticas evaluativas se asocian, con la fabricación de jerarquías de excelencia, con la naturalización de las desigualdades de logro, con la lógica de la selección que ha venido operando en el funcionamiento de los sistemas educativos.

Por su parte la acreditación, en sentido estricto, no informa con detalles sobre los saberes y habilidades adquiridos por un sujeto en determinados dominios del conocimiento. Por el contrario, garantiza que un alumno en particular "sabe globalmente" aquello necesario para continuar en el curso o en el nivel siguientes o para ser admitido en el mercado de trabajo.

Cuando la evaluación pretende recuperar los sentidos y finalidades relacionados con el proceso de formación, inevitablemente puede entrar en colisión con el proceso de acreditación, particularmente en lo que atañe a los tiempos diferenciales entre el proceso de aprendizaje, que inevitablemente es individual, y aquellos marcados por la sociedad, el sistema y la institución.

### ***Entre el referente y lo referido***

Evaluar supone efectuar una lectura orientada sobre el objeto que se evalúa, en función de la cual el evaluador se "pronuncia sobre la realidad". No existe una lectura directa de la experiencia. Hay siempre un proceso de interacción entre el evaluador y la realidad a evaluar. En ese proceso, en función de las propiedades de la realidad a evaluar, el evaluador construye el referente, es decir, aquello en relación con lo cual se va a efectuar la evaluación, aquello que le permitirá "pronunciarse sobre la realidad" que evalúa.

Con respecto al producto de la evaluación, también concierne al evaluador construir los resultados de la evaluación, construir los datos, "lo referido" (en relación con el referente).

El referente puede definirse como el conjunto de normas o de criterios que sirven de grilla de lectura del objeto a evaluar. Constituye una especie de "ideal" o de "deber ser" y hace que la evaluación implique, siempre, una lectura orientada por el marco, por la óptica, por la perspectiva de análisis privilegiada por el evaluador. Lo referido está constituido por el conjunto de observables que se recortan de un objeto de evaluación y que se consideran representativos de éste. El evaluador, durante el proceso de evaluación, toma decisiones y construye tanto el referente como lo referido; tomar decisiones significa, entre otros aspectos, que recorta, selecciona, se plantea desde qué marcos organiza su lectura de la realidad a evaluar o ya evaluada. Esto pone en cuestión tanto la existencia de referentes universales como el hecho de que una realidad pueda ser evaluada en toda su complejidad.

Este esquema conceptual sobre la evaluación hace que ésta siempre consista en una reflexión sobre la separación, la distancia y la diferencia entre el referente y lo referido. La tensión entre uno y otro se manifiesta desde la distancia misma. La diferencia, el contraste se da por definición. Si en algún proceso de evaluación esta distancia se acotara a su

mínima expresión, el evaluador revisaría tanto el proceso de construcción del referente como el de construcción de lo referido.

Esto tiene efectos directos sobre las prácticas de evaluación. Por ejemplo, cuando se juzga en términos generales un grupo o una clase, se lo hace en relación con una suerte de rendimiento promedio esperado, con el rendimiento que caracterizó al grupo o a la clase que se tuvo a cargo el semestre o el año anterior, con otros en los que se enseñó en forma simultánea, etc. Es decir que siempre es en relación con algún parámetro que se formula un juicio sobre el rendimiento de un alumno o de una clase.

La puesta en relación entre el referente y lo referido puede abordarse en dos sentidos." El primero es el más habitual: del referente a lo referido, de las expectativas a la realidad; el segundo, de lo referido al referente, de lo existente (por lo menos, de aquello que un recorte pone en evidencia) a lo deseado.

### ***Entre lo observable y lo no observable.***

El punto central es hasta qué punto, cuando se evalúan los aprendizajes de los alumnos, no se debe tomar decisiones y operar a partir de ciertos observables que surgen como evidencia de procesos mentales más complejos, de estrategias de resolución puestas en juego, de representaciones mentales que subyacen en las prácticas o de actuaciones que un sujeto despliega cuando se confronta a un dispositivo de evaluación.

La cuestión es, que la evaluación se confronta con comportamientos o actuaciones de un sujeto y es importante diferenciar los distintos niveles que la evaluación pretende alcanzar.

En primer término, si lo esperado a partir de un instrumento determinado de evaluación se pudiera expresar en términos de comportamientos, casi no habría ambigüedad, dado que éstos son siempre observables, porque puede constatarse la presencia o ausencia de tal comportamiento.

No obstante, esta facilidad aparente para aprehender el comportamiento observable no significa una ausencia de problemas en términos de la evaluación.

Si se pretende superar el mero control sobre la presencia o ausencia del comportamiento esperado, la complejidad comienza a presentarse en este nivel, dado que la evaluación, pretende formular un juicio de valor, interpretar, todo lo cual supone ir más allá de lo observable.

Un segundo plano o nivel corresponde al de los procedimientos y estrategias utilizados por los alumnos para la resolución de tareas y situaciones problemáticas. Desde la clásica resolución de problemas en matemática hasta la elaboración de trabajos tales como las monografías, los ensayos, u otros, se exige no sólo la puesta en juego del conocimiento vinculado con algún campo conceptual, sino el despliegue de un conjunto de estrategias requeridas para resolver esas situaciones. Cuanto más abierta es la situación que se plantea, mayor será el despliegue en las elecciones por las que puede optar un alumno y mayor la complejidad en la cualidad y cantidad de los mecanismos cognitivos que debe poner en juego para resolverla.

Un tercer nivel, el de los procesos cognitivos, que remiten al aspecto funcional del trabajo intelectual, implica mayores dificultades en relación con la evaluación. Ni las representaciones mentales ni los procesos son directamente observables. Sólo se puede intentar inferirlos a partir de tareas que impliquen procesos de generalización, de transposición a otros contextos diferentes de aquellos en los que un proceso se aprende, de utilización en problemas de naturaleza diversa, que al mismo tiempo requieren la generalización, sino también las necesarias acomodaciones para dar cuenta de las condiciones singulares del problema en cuestión. En muchas ocasiones, la estrategia de evaluación requerida para evaluar estos procesos exige complementar la constatación de la

resolución más o menos exitosa de la situación o tarea propuesta con otros dispositivos.

En función de los aspectos planteados, se presentan las siguientes cuestiones:

- Aun en el nivel de aquello que se puede observar más fácilmente, hay siempre una necesidad de interpretación desde la perspectiva de la evaluación.
- Cuanto más interesantes y complejos son los objetos de conocimiento desde el punto de vista pedagógico, menos fáciles son de evaluar. En otros términos, el grado de observabilidad y el nivel de significación varían en sentido inverso.

Lo planteado en este apartado no debe conducir a renunciar a evaluar los aprendizajes de los alumnos, pero sí a tener una mayor conciencia de los límites que pueden tener ciertas estrategias de la evaluación y su impacto en relación con los juicios evaluativos sobre el rendimiento de un alumno.

### ***Entre el juicio informal y la evaluación institucionalizada.***

Es necesario diferenciar entre la evaluación informal y la institucionalizada. En la primera, a su vez, se puede distinguir el juicio implícito del juicio espontáneo y explícito.

El juicio implícito, da cuenta de un juicio que no se revela sino a través de sus efectos. Por ejemplo, la actitud de un estudiante que decide no presentarse a un examen puede ser un signo de su propio juicio evaluativo negativo respecto de su oportunidad de aprobarlo.

Todo docente va formulándose, a medida que conoce a sus alumnos, juicios sobre ellos que, en muchas ocasiones, permanecen implícitos. Juicios que, por otra parte, pueden ser contrastados o confirmados con aquello que resulte de la administración de diversos dispositivos de evaluación de sus aprendizajes.

Entre el juicio implícito y la evaluación instituida la evaluación espontánea implica que se formula un juicio evaluativo sin que necesariamente se sustente o se fundamente en un dispositivo, en algunas técnicas o en un conjunto de instrumentos de evaluación. Se diferencia de la anterior porque aquí hay una formulación explícita del juicio, pero ésta no es fundamentada. Toda vez que los docentes formulan algunos juicios sobre tal o cual alumno y los comparten con colegas o con sus padres, por ejemplo, realizan una evaluación espontánea.

Si bien puede tratarse de juicios "salvajes" o "subjetivos", en el sentido de que pueden no tener fundamento alguno y parecen azarosos, el hecho de que se expliciten permite, modificarlos, corregirlos, reformularlos, ampliarlos, cuestionarlos o también confirmarlos mediante otros juicios que se construyan a propósito de la aplicación de dispositivos de evaluación específicos.

La evaluación institucionalizada se sustenta en la puesta en práctica de una instrumentación específica. Todos los dispositivos escolares de evaluación (no sólo los exámenes, la elaboración de trabajos prácticos escritos o las presentaciones orales, sino también la observación sistemática, entre otros) son ejemplos de dispositivos institucionalizados de evaluación. Se trata de la utilización de instrumentos formalizados que permiten producir información y realizar los análisis pertinentes sobre los que se fundamentará el juicio evaluativo. Además de poner en funcionamiento unos instrumentos y una metodología particular, quienes realizan esta evaluación tienen este papel explícitamente reconocido y legitimado por el lugar institucional y social que ocupan.

La imagen global sobre los alumnos que todo docente construye se funda sólo en parte sobre una evaluación institucionalizada. La evaluación informal, es decir, tanto el juicio implícito como el espontáneo, interviene en un dispositivo de evaluación. Y no sólo revela las representaciones del docente, sino que supone la puesta en juego de diversas fuentes de información (que pueden provenir de los alumnos, pero también de sus padres,

de otros colegas y de autoridades de la escuela). Esto requiere pensar, en consecuencia, en la interacción dinámica que se despliega entre el juicio evaluativo implícito y espontáneo, es decir, la evaluación informal, y el que se formula a partir de dispositivos institucionalizados de evaluación.

Según Perrenoud es cierto que la legitimidad de la evaluación escolar depende, en parte, del crédito que se concede a la separación entre: 1) una evaluación informal, al arbitrio del maestro, inscripta en su práctica cotidiana y que mezclaría juicios de conformidad y juicios de excelencia; 2) una evaluación formal, reglamentada por la institución, que disociaría por completo la excelencia propiamente dicha de la apreciación de las conductas y, sobre todo, que presentaría la objetividad que no puede esperarse de la evaluación intuitiva.

En cuanto a, ¿qué relaciones hay entre la evaluación informal y la evaluación formal?, este autor sostiene que no hay desde el punto de vista de las jerarquías de excelencia, una distancia considerable. La excelencia que se juzga en el quehacer cotidiano no es esencialmente distinta de la que es objeto de la evaluación formal.

La elaboración de estrategias de evaluación próximas a las situaciones que se ha venido desarrollando en clase preserva, de algún modo, de contradicciones significativas o de distancias muy llamativas entre la evaluación informal y los resultados de la evaluación institucionalizada.

Metodologías más rigurosas en las evaluaciones institucionalizadas pueden contribuir a revisar, introducir matices y complejizar la mirada sobre la evaluación informal.

### ***Entre la descripción, la interpretación y la prescripción.***

La evaluación supone la formulación de un juicio de valor y, en consecuencia, este juicio requiere la implementación de un proceso de observación, descripción, análisis e interpretación sobre el objeto de la evaluación, el cual está orientado por algún referente que se ha construido (o que se construye en el proceso mismo de la evaluación).

Pérez Gómez identifica tres aspectos constitutivos de la evaluación, en tanto implican, no momentos, sino dimensiones del proceso evaluativo. Menciona el carácter descriptivo, el interpretativo, el valorativo de la evaluación.

El primero de ellos hace referencia al hecho de que toda evaluación supone partir de una descripción lo más detallada posible de la situación que se evalúa; el carácter interpretativo implica la búsqueda de significados para entender lo que ocurre más allá de lo observable y la construcción de inferencias para detectar interacciones complejas entre variables; el valorativo remite a la estimación o a la apreciación del objeto de la evaluación, es decir, a la valoración de aquello que ha sido descrito e interpretado.

Tanto para la investigación como para la evaluación, los propósitos vinculados con la descripción de una realidad determinada y aquellos relacionados con su explicación, son ambos esenciales. No se puede dar explicaciones causales con sentido sin una buena descripción, y ésta, a su vez, pierde gran parte de su interés si no está vinculada con alguna relación causal. La descripción suele venir primero porque es difícil proponer explicaciones antes de saber algo acerca del mundo y qué ha de explicarse en función de qué características. Sin embargo, la relación entre descripción y explicación es interactiva y los límites entre una y otra no son siempre fáciles de establecer.

Por otra parte, toda evaluación implica algún grado de interpretación. El evaluador además de introducir sentidos (a los que necesariamente remiten las interpretaciones) también introduce valores cuando se pronuncia sobre el objeto evaluado. Estos valores remiten, a su vez, o una realidad de otro orden; es decir, a un "deber ser" que traduce un componente axiológico que además es prescriptivo. En educación (y en consecuencia

también en la evaluación) es necesario distinguir entre la normatividad ética y la prescriptividad técnica, al tiempo que es importante resguardarse de una reducción de ésta a aquélla.

Es, por eso, importante destacar la fuerza de la proposición ( a la que no puede escapar ningún proyecto educativo), la que no debería ser confundida como fuerza de imposición a de obligación.

En la institución educativa se articulan y entrelazan dos procesos: el aprendizaje como un proceso que corresponde al alumno, ineludiblemente intrapsíquico (tanto desde el punta de vista cognitivo como afectivo), y la enseñanza, como proceso que alude explícitamente a la intervención intencional por parte del docente en el aprendizaje del alumno, pero que puede encontrar en éste un límite a su intencionalidad. Esto no significa desconocer la importancia del contexto cultural" como un elemento más o menos facilitador del aprendizaje.

### **Algunos supuestos (a revisar) que subsisten en las prácticas evaluativas.**

Uno de los temas nodales en relación con este tipo de prácticas es el de la persistencia de criterios de excelencia únicos y "universalizados". Sin embargo, para precisar los términos sería más pertinente hablar de normas que de criterios.

El problema no es tanto definir normas o criterios ya que toda evaluación en un sentido amplio del término puede ser considerada una evaluación normativa, sino reflexionar sobre los sentidos que adoptan las prácticas evaluativas. Por ejemplo la evaluación evaluativa demanda un tiempo considerable a docentes y alumnos (también a sus familias, según los niveles). Por parte del docente existe un tiempo previo que requiere anunciar la evaluación, informar sobre los temas que se tomarán en consideración, eventualmente negociar con los alumnos el momento preciso de la evaluación; también el tiempo de preparación del instrumento y la carga que implica la corrección de la evaluación administrada. La inversión de tiempo y energía tampoco es menor en el caso de los alumnos.

La evaluación para la acreditación regula y ajusta el tiempo escolar de un modo que no siempre se vuelve compatible con los ritmos de la enseñanza y del aprendizaje y, mucho menos a veces, con los tiempos de las innovaciones.

En muchas ocasiones algunas prácticas evaluativas están mucho más al servicio de la selección que al de la regulación de los aprendizajes de los alumnos.

En segundo lugar, la evaluación contribuye, aunque no sea ella la única práctica pedagógica, a la construcción de un vínculo con el conocimiento. No sólo la clásica "copia", el estudio "a presión" del día y la noche anteriores a la prueba, sino, de efecto mucho más profundo y más duradero, el sistema de evaluación clásico, favorecen el estudio (no siempre el aprendizaje) de saberes que permiten obtener buenas notas. Por ello, una pregunta central es aquella relativa a qué tipo de vínculo con el conocimiento promueven algunas de las prácticas evaluativas más naturalizadas en las instituciones.

## **Capítulo 5**

### **Sobre el conocimiento de los docentes**

#### **Diversas aproximaciones a una definición del conocimiento de los docentes.**

Diferentes autores, mencionan algunas clasificaciones que intentan dar cuenta del conocimiento de los docentes. Las mismas se exponen a continuación:

- Saberes del sentido común, saberes populares, destrezas, saberes contextuales, conocimientos profesionales sobre las estrategias de enseñanza y sobre el curriculum, teorías morales y sociales y planteamientos filosóficos generales (Carr y Kemmis).
- Conocimiento de los contenidos de la materia, pedagógico (relativo a principios y estrategias generales), curricular (referido especialmente a las formas de organizar y dividir el contenido presente en materiales y programas) (Schulman).
- Formación en observación, diagnóstico, planificación, administración, comunicación y evaluación (Veenman).
- Saberes sustantivos vinculados con la disciplina, pedagógicos e institucionales (Braslavsky y Birgin).
- Conocimientos declarativos, procedurales y contextuales (Tochon).
- Saber académico, técnico y fenomenológico (Porlan).
- Conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (Schon).

Como puede constatar, existen tanto principios organizadores comunes a más de uno de los autores, así como perspectivas originales en algunos otros.

### **El conocimiento proposicional académico y el conocimiento práctico de los docentes**

Los docentes interpretan las experiencias a través de los filtros de sus conocimientos, creencias, teorías implícitas y representaciones existentes. Esta trama de formas de comprender y analizar los diferentes aspectos en relación con las prácticas docentes determinará los estilos de desempeño que adoptarán esas prácticas.

No existen límites tajantes entre el conocimiento proposicional académico (como aquel que se encuentra más estrechamente vinculado con las teorías y marcos de referencia que ha producido el saber pedagógico y didáctico) y el conocimiento práctico. Sin embargo, el primero se recorta, se articula o eventualmente se diferencia y, en algunos casos, puede hasta plantearse como poco consistente, o aun contradictorio, con el conocimiento práctico. Este último es un conocimiento que resulta de una relación entre la formación teórica y las interacciones con el medio escolar y va transformándose en razón de la acción práctica.

En cuanto al conocimiento práctico, algunos autores han definido esta faceta del pensamiento del docente como "creencias", en el sentido de declaraciones hipotéticas acerca de un objeto; otros como teorías implícitas, conocimiento en uso o conocimiento tácito." "Las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, se viene denominando pensamiento práctico o teorías epistemológicas, con lo diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socio-constructivista. Las creencias personales si bien pueden no ser válidas desde el punto de vista científico y permanecen en muchos casos sin ser explicadas, son el fundamento sobre el cual se construye la práctica profesional.

Otros autores prefieren hablar de conocimiento práctico o conjunto de ideas y acciones para hacer frente a situaciones problemáticas. Gimeno Sacristán, prefiere conceptualizarlas como esquemas prácticos de acción. Plantea que estos esquemas tienen fuerza determinante en relación con las prácticas, en el sentido de que permiten regularlas y controlarlas, y que además poseen cierta estabilidad.

En la misma línea, Perrenoud retoma un concepto de Bourdieu para definir el *habitus* profesional de los docentes. Esta noción hace referencia al conjunto de esquemas prácticos con los que cuenta un sujeto en un momento de su trayectoria profesional. El

autor mencionado sostiene que el habitus puede formarse deliberada e intencionalmente a partir de diferentes dispositivos de formación.

Cualquiera de las denominaciones que se han considerado alude a un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos, de carácter subjetivo, personal y situacional pero, a la vez, propios de un grupo o colectivo profesional.

En este sentido, definido como pensamiento práctico, como conocimiento tácito, como esquemas prácticos de acción o como habitus profesional, este modo de comprender aquello que da forma y sustenta los principios de actuación de un docente permite superar la tendencia a la excesiva individualización y particularización del conocimiento del docente. Asimismo, posibilita reconocer que hay saber en las prácticas de un sujeto, en este caso, de docentes que despliegan sus prácticas específicas.

### ***Los niveles de la estructura del conocimiento práctico.***

Freema Elba plantea un nuevo modo de conceptualizar el conocimiento que los docentes ponen en juego en su quehacer cotidiano. Al respecto este autor afirma: "Puesto que el conocimiento del profesor sirve para guiar su trabajo y a él recurre, en parte, para generar un tipo de consistencia en su práctica, es razonable asumir que su conocimiento debe estar marcado por algún tipo de estructura. De otro modo, veríamos una larga serie de reglas empíricas o recetas -una especie de libro de cocina no escrito, sin tabla de contenido o índice- al que el profesor tendría que recurrir mentalmente antes de tomar una decisión."

Si se reconoce, en primer lugar, la importancia de avanzar en algún tipo de estructuración del conocimiento de los docentes, siguiendo a diversos autores, puede formularse la hipótesis de que el conocimiento de los profesores presenta algún grado de estructuración jerárquica, según los siguientes niveles de mayor a menor nivel de explicitación:

#### *Reglas de la práctica.*

Se trata de afirmaciones breves, claramente formulados sobre qué hacer y/o cómo hacer en situaciones particulares y específicas encontradas en la práctica. En este sentido, son reglas directivas y prescriptivas respecto de una práctica singularizada. Pueden ser entendidas, como "recetas" para actuar frente a situaciones muy particularizadas. La cuestión a señalar en relación con estas reglas de la práctica se vincula con el hecho de que la práctica docente se caracteriza, entre otros aspectos, por la simultaneidad y la inmediatez (las cuales plantean límites a los grados de previsibilidad posible, es decir que se vinculan además con la impredecibilidad y la indeterminación). Queda puesta en cuestión, a partir de estos rasgos, la posibilidad de un control racional absoluto de las intervenciones y de sus efectos.

#### *Principios prácticos.*

Hacen referencia a formulaciones más generales e inclusivas, menos explícitas, que se mantienen en un nivel intermedio de generalidad. El docente puede recurrir a un principio práctico para orientar y explicar sus acciones. Afirma Shon. "En el primer sentido, *práctica* se refiere a la actuación en una variedad de situaciones profesionales. En el segundo, a la preparación para la ejecución. Pero la práctica profesional incluye también un elemento de repetición. Un profesional es un especialista que tiene en cuenta ciertos tipos de situaciones una y otra vez. Eso está sugerido por el modo en que los profesionales utilizan la palabra caso -o proyecto, informe, comisión, o trato, dependiendo de la

profesión-. Todos estos términos denotan, las unidades con las que se constituye una práctica, y tipos de ejemplos de parecido familiar. Cuando un profesional experimenta muchas variaciones de un pequeño número de tipos de casos, es capaz de practicar su práctica.

### *Representaciones imaginarias.*

Se refieren a sentimientos, valores, creencias que se combinan con imágenes y metáforas, que relacionan la experiencia, el conocimiento teórico y la cultura escolar. Se trata de declaraciones metafóricas que se encuentran situadas algunas en un nivel explícito, otros en uno implícito (y hasta inconsciente) y organizan las prácticas. Todo sujeto y todo actor social construye representaciones imaginarias sobre el mundo, sus objetos y las relaciones sociales. Sin embargo, se hace referencia aquí de modo particular a las representaciones específicas sobre la institución educativa, el conjunto de actores implicados en ella directa o indirectamente (alumnos, docentes, autoridades, padres, etc.) y el conocimiento y las relaciones entre estos aspectos recién mencionados. Las representaciones metafóricas tanto permiten como limitan la creación de significados; resumen y condensan en un alto nivel de abstracción los modos de pensar de los docentes. Su comparación y contrastaron permiten desarrollar formas alternativas de pensamiento sobre las instituciones educativas y sus actores y sobre la enseñanza.

El conocimiento práctico no es inmediatamente accesible a la conciencia, y para su tematización requiere procesos de distanciamiento y objetivación. Sin embargo, este conocimiento es propio y singular de algunos contextos de acción, como aquellos propios de la actividad de enseñar, de dirigir una institución educativa o de supervisarla.

No hay una delimitación tajante entre cada uno de los niveles enunciados para caracterizar la estructura del conocimiento práctico aquí presentada. La estructuración propuesta a nivel hipotético, debe ser pensada como una continuidad con bordes difusos entre uno y otro nivel.

La autora introduce, una nueva noción que sintetiza y, a la vez, permite conceptualizar de un modo más comprensivo el conocimiento de los docentes. Se trata de la noción de *conocimiento de oficio*, abordada por diferentes autores, la cual implica una articulación más elaborada en la acción del conocimiento proposicional y del conocimiento tácito, porque incorpora la dimensión valorativa al plantearlo como un oficio moral

Entre las características que permiten aproximarnos a este conocimiento de oficio se mencionan las siguientes:

- Es un conocimiento transformado en acción práctica que pretende, complementariamente, ser transformador de la experiencia.
- Se trata de un oficio con un componente moral, por lo menos en dos sentidos: en primer lugar, porque el conocimiento que el docente ha construido y adquirido posee un valor, que no es otro que aquel que el docente le otorga; en segundo lugar, porque la relación educativa es, necesariamente, asimétrica. La actuación del docente, de este modo, siempre se ajusta a principios y criterios éticos.
- Además del dominio de los conocimientos a enseñar, requiere poner en acto algunas capacidades relacionadas, tales como la habilidad para conceptualizar problemas prácticos, la adecuación del conocimiento de oficio o situaciones específicas y singulares, la capacidad para pensar de modo sistemático en relación con las situaciones propias de la práctica y sus contextos.
- Posee una dimensión pública, que por un lado lo diferencia del conocimiento individual {el cual es privado}, aunque no presenta el carácter sistemático y estructurado del

conocimiento teórico (el cual debe ser por definición público).

- Mantiene una relación más de reelaboración que de aplicación con el conocimiento proposicional académico.
- Un concepto clave se articula con esta noción: el de reflexión, ya que es ésta la que genera y produce conocimiento de oficio.
- Permite entender y explicar los pasajes de estudiante a docente, en primer lugar, y de docente novato a experto, en segundo término, ya que ambos suponen saltos cualitativos que se sitúan en la transformación de los fundamentos del ejercicio de la práctica, a partir de su reflexión, para volver la experiencia en conocimiento de oficio.

Una cuestión que surge a propósito de los aspectos planteados sobre el conocimiento de los docentes remite al tema de la reflexión.

Resulta imposible una comprensión total del conocimiento que cada docente pone en juego en situaciones singulares, si no existe la posibilidad de tomar distancia, de volverlas objeto de reflexión, de objetivar algunos de los saberes que se despliegan en la resolución de los problemas cotidianos que la práctica plantea, Ricoeur habla, en este sentido, sobre la función hermenéutica del distanciamiento.

Por su parte Elliot cuestiona la división entre reflexión práctica y crítica, para replantearlas como dimensiones de la reflexión orientada al interés práctico, es decir, orientada al actuar según formas consistentes con determinados valores. Afirma que la reflexión práctica que se centra en cómo actuar de manera consistente con los valores de las tradiciones sociales no podría eludir el abordaje crítico sobre esos valores.

El autor mencionado habla de una doble hermenéutica para dar cuenta del proceso que implica investigar o indagar el pensamiento de los docentes; doble hermenéutica en tanto supone interpretar la interpretación que sobre su práctica realizan los docentes. Para ello, las propuestas que suponen acceder a los registros narrativos (de variado orden, por supuesto), las historias y biografías, en definitiva, a las distintas narrativas que puedan construir los docentes, complementadas con otras estrategias centradas en una observación en profundidad de las prácticas, pueden constituir aportes centrales a la hora de producir modos de objetivación y distanciamiento para pensar y reflexionar sobre ellas.

Sin embargo, es importante considerar los diferentes matices a partir de los cuales se puede plantear la reflexión. Se trata de pensar un proceso de reflexión crítica, lo cual implica analizar y cuestionar las condiciones institucionales que enmarcan el trabajo docente, las cuales tienen orígenes sociales e históricos. La reflexión crítica supone, colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar posición ante los problemas. La reflexión crítica induce a ser concebida como una actividad también pública, reclamando, por consiguiente, la organización de las personas involucradas y dirigiéndose a la elaboración de procesos sistemáticos de crítica que permitirían la reformulación de su teoría y su práctica social y de sus condiciones de trabajo. Requiere una revisión de los modos de pensamiento y de acción; la reconstrucción de los procesos de formación y de construcción social de las prácticas.