



**CONFERENCIA**  
**Mg. Flavia Terigi**

**“Las cronologías de aprendizaje:  
un concepto para pensar las trayectorias escolares”**

**23 de febrero de 2010**

**Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa**

*Flavia Terigi es Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales con mención en Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Profesora en las Universidades de Buenos Aires y General Sarmiento, y en la Escuela Normal nº 7 de la Ciudad de Buenos Aires.*

*Coordina REDLIGARE, una red especializada en problemáticas de inclusión educativa de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades de América Latina.*

*Fue Subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2003- 2006), en una gestión educativa que impulsó políticas de reingreso al sistema escolar, de retención y de mejoramiento de los aprendizajes, orientadas a la población más vulnerable de la Ciudad de Buenos Aires.*

*Es autora de libros y artículos científicos y de divulgación, sobre temas de aprendizaje, curriculum y formación docente. Entre ellos, el reciente “Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar”, en coautoría.*

Buenos Días. Vamos a trabajar en esta mañana algunas cuestiones de orden conceptual y también de orden práctico alrededor de la preocupación por la inclusión educativa de todos y todas, especialmente de aquellos chicos, adolescentes y jóvenes que tiene dificultades persistentes (tendremos que discutir si se trata de dificultades de los sujetos, de dificultades de las instituciones... dificultades de qué tipo), para cumplimentar la trayectoria escolar que prevé desde hace más de un siglo la primera ley de obligatoriedad escolar de nuestro país que fue la Ley N° 1420, y que las sucesivas leyes (la Ley Federal y la actual Ley de Educación Nacional) fueron ampliando, sin que todavía podamos dar por cumplida siquiera la obligatoriedad prevista por aquella primera Ley N° 1420.

Estuve trabajando en el día de ayer con los equipos técnicos de la provincia en torno de algunos conceptos que voy a retomar hoy, y luego voy a profundizar sobre un asunto sobre el cual ayer sólo hicimos algunas menciones: el papel que tiene la enseñanza en esta preocupación por las trayectorias escolares.



Nuestra preocupación, cada vez más compartida, por asegurarles a los chicos y chicas sus derechos educativos nos está llevando (y esto es algo auspicioso y es bueno que suceda) a definiciones de políticas educativas en distintos terrenos. Por ejemplo, la asignación universal por hijo es un tipo de política en ese sentido, la articulación intersectorial precisa del área de educación con otras áreas de gobierno a propósito de problemáticas que localmente pueden tener grupos de chicos y chicas es también un ejemplo en ese sentido. El riesgo es que, en la medida en que vamos enriqueciendo este bagaje político que es necesario y que ayuda a la tarea escolar e inclusive ayuda a la tarea de las familias respecto de la crianza de los chicos, nos olvidemos de que sigue habiendo algo que poner en el centro que es el problema de la enseñanza. La mayoría de los que están aquí tienen responsabilidades institucionales a nivel escolar y se van a ver muy convocados -como ya lo están siendo en los últimos tiempos- a un trabajo institucional volcado a la articulación con otras organizaciones sociales o a la gestión en el nivel institucional de recursos, como las becas y otros por el estilo. Existe cierto riesgo, bajo estas condiciones, de que salga del foco de la tarea institucional el problema de la enseñanza, de que el problema de la enseñanza quede convertido exclusivamente en una cuestión de los maestros y de los profesores, como si lo que hubiera pasado hasta ahora fuera algo así como que las condiciones no ayudaron a desarrollar una enseñanza de calidad, de modo que poniendo las condiciones adecuadas para ello se produciría por sí sola una enseñanza de calidad.

La cosa no es tan sencilla porque, como trataremos de argumentar aquí, nosotros tenemos desarrollos pedagógicos y didácticos más que centenarios en nuestro sistema escolar que están montados sobre una serie de supuestos que vamos a tratar de discutir aquí, y que son problemáticos a la hora de dar respuestas a las situaciones de exclusión escolar. Son supuestos que no sé si alguna vez han sido completamente válidos, no estoy en condiciones de opinar sobre eso, pero sí sé que en este momento están en crisis. Algunos de ellos posiblemente hayan tenido vigencia en un período importante de la historia del sistema educativo, pero hoy es difícil sostenerlos como supuestos universales del trabajo pedagógico- didáctico.

Ya sobre el final de la conferencia, cuando hayamos avanzado más en estos conceptos, voy a tratar de poner en entredicho algunas de las verdades que han estructurado la experiencia escolar durante más de un siglo. El principal asunto que quiero poner en entredicho es una idea muy fuerte que estructura la enseñanza en nuestras escuelas, según la cual para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares. Si yo quiero que un grupo aprenda lo mismo tengo que hacer lo



mismo con todos: ése es uno de los supuestos más fuertes del sistema educativo. El discurso contemporáneo lo discute pero este supuesto estructura el modo en que llevamos adelante la enseñanza. Ésta que compartimos ahora, por ejemplo, es una escena donde nosotros sabemos que todos los que están aquí escuchando lo que yo digo no van a escuchar lo mismo, no lo van a entender del mismo modo, no les va a interesar de la misma manera, no harán con ello todos exactamente la misma cosa, y al fin no nos preocupa tanto que eso suceda porque aceptamos que todos los que están aquí vienen de escuelas diferentes, localidades diferentes, trabajan en diferentes el nivel del tema educativo, tienen diferentes funciones institucionales. Pero en un aula la cosa no funciona así. En un aula se supone que cuando un profesor o un maestro “dice” algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa de que lo escuchen todos, lo entiendan de modos más o menos similares y lo aprendan de la manera en que se previó cuando se planificó la enseñanza.

De aquí la propuesta para la conferencia de hoy: trabajar con un concepto, el concepto de ***cronologías de aprendizaje***, para poner un poco en entredicho esta suerte de verdad. La conferencia se llama “*Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*”. Me gusta que el título diga “cronologías de aprendizaje” porque lo que voy a tratar de plantearles es que nosotros hemos trabajado en la construcción del saber pedagógico, en la construcción en particular del saber didáctico, con la idea de un aprendizaje monocrónico. Un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. Y aunque esto lo discutamos mucho en términos de expresiones como por ejemplo las “adaptaciones curriculares”, las “adecuaciones a la diversidad”, la “diversificación curricular”, etc., buena parte del saber pedagógico y en particular, insisto, el saber sobre la enseñanza, está estructurada sobre esta idea de un aprendizaje monocrónico.

-|-

Trabajemos en primer lugar sobre algunos conceptos vinculados con las trayectorias escolares. Nosotros estamos discutiendo (se discutió hace un rato en la mesa de apertura, se discutió en el día de ayer y se va a seguir discutiendo seguramente durante un par de años más), estamos discutiendo una preocupación. Nosotros queremos pasar de una situación en la cual todavía tenemos una gran cantidad de alumnos y alumnas en el sistema que tienen trayectorias escolares en la que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia trayectorias educativas



continuas y completas. Nosotros tenemos chicos que hacen trayectorias educativas continuas pero no completan su escolaridad y tenemos chicos que realizan trayectorias educativas signadas por la discontinuidad. Así que *continuas* y *completas* son dos rasgos que esperamos poder imprimir a las trayectorias escolares. Pero además -y esto es una gran diferencia con lo que nos podíamos haber planteado un siglo atrás-, nosotros tenemos que desarrollar estas trayectorias en condiciones tales que preparen a los chicos, a las chicas, para vivir en sociedades que son mucho más complejas que aquella en la cual surgió la escuela argentina, y que parecen mucho más plurales. También en aquel momento lo eran, pero la pluralidad no era un valor reconocido: en el origen del sistema educativo argentino, por el contrario, la función era de homogeneización.

Nosotros hoy, siglo y pico después, tenemos la pluralidad como un valor en reconocimiento de la diversidad de aportes que implica la concurrencia de distintas perspectivas culturales, y en ese sentido no es simplemente cómo hacemos para que los chicos estén todo el tiempo en la escuela, completen niveles educativos y aprendan, sino también cómo revisamos la propuesta formativa, de forma tal que los prepare para vivir en sociedades que son mucho más complejas que aquellas en las cuales surgió la escuela y donde la pluralidad de perspectivas, la pluralidad cultural, aparece como una riqueza reconocida.

La pregunta en torno a la cual va a girar entonces la exposición es qué cosas podemos pensar, qué cosas podemos hacer en términos pedagógicos y en particular en términos didácticos, para converger con otros esfuerzos que no son solamente los pedagógicos y didácticos, para que se logre avanzar hacia estas trayectorias educativas continuas, completas y que preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales que aquellas que estaban en el origen de la escuela.

Para avanzar en esto quiero trabajar rápidamente con dos conceptos en torno a la idea de trayectoria escolar que son dos conceptos muy sencillos: el concepto de **trayectoria teórica** y el de **trayectoria real**. Antes de entrar en ellos una pequeña distinción: nosotros vamos a estar aquí hablando permanentemente de trayectorias escolares, pero no deberíamos reducir la trayectoria educativa de los sujetos a la trayectoria escolar. Esto es evidente porque la gente realiza otros aprendizajes además de aquellos que les proponen en la escuela, inclusive han existido debates muy importantes acerca de supuestas confrontaciones entre aprendizajes ocurridos en la crianza y los aprendizajes escolares, o aprendizajes a través de los medios de comunicación y aprendizajes escolares, que es una discusión clásica en educación;



sino porque, además -y acá sí es un problema del siglo XXI-, nosotros no podemos decir, con la misma tranquilidad con que podríamos haberlo hecho a mitad del siglo XX, que a fines del siglo XXI la escuela va a ser una institución similar a la escuela que tenemos hoy en día.

No lo estoy diciendo en términos de crítica a la escuela, lo estoy diciendo en el siguiente sentido: en el ciclo vital de cada uno de nosotros los que estamos aquí, hemos visto cambiar el mundo de maneras muy importantes. Es muy difícil que una institución que fue pensada para un contexto cultural, económico e inclusive político muy distinto al actual, se conserve. Entre otras razones porque efectivamente los cambios que están ocurriendo afuera de la escuela son tan enormes; y aunque la escuela cruje, resiste, y en algunos sentidos también defiende aspectos de su propuesta formativa, es muy difícil pensar que dentro de 70 u 80 años los niños y niñas van a asistir a instituciones que sean exactamente iguales a las que tenemos hoy en día.

Es probable que tengamos que diversificar las propuestas educativas, es probable que el formato escolar tenga que modificarse de maneras sustantivas y es probable que surjan formatos no escolares, cada vez más, sin que esto signifique ninguna cuestión catastrófica, sino más bien hacernos cargo del cambio cultural que estamos protagonizando y que quizás va a una velocidad mucho mayor de la que se podía imaginar a mediados del siglo XX.

Entonces, sin reducir las trayectorias educativas a las trayectorias escolares, pensando en esta ampliación de perspectivas que implica el concepto *trayectoria educativa*, concentrémonos sin embargo un poquito en las trayectorias específicamente escolares y hagamos una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales.

Puse en pantalla un esquema para analizar las trayectorias escolares en aquellos sistemas escolares que son no modalizados. Hice esta aclaración porque si uno además considera sistemas modalizados -como es el nuestro para ciertos niveles educativos- entonces la cosa se complica un poquito más. Pero vamos a comenzar con un esquema más simple para preguntarnos cómo acontecen las trayectorias escolares de quienes ingresan a las escuelas en calidad de alumnos. Si fuera por las trayectorias teóricas, si fuera por lo que establecen las leyes de obligatoriedad, si fuera por lo que establecen nuestros supuestos pedagógico-didácticos, deberían pasar ciertas cosas. Pero las trayectorias escolares en lo que efectivamente acontece, en lo que muestran por un lado las estadísticas educativas pero también las investigaciones que hacen



historias de vida, las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema.

Nosotros podríamos decir que tenemos en la trayectoria escolar teórica como un punto crítico el ingreso. Se supone que en las leyes de obligatoriedad y en las normativas que establecen las obligaciones del Estado, de la familia y de los chicos respecto de la asistencia a la escuela, hay un punto bastante claro para todo el mundo: a la escuela hay que ingresar a cierta edad, a los seis años a primer grado y todo lo que ustedes ya conocen. La realidad, que ustedes también conocen, es que si bien la enorme mayoría de los niños y niñas ingresan a 1º grado a los seis años, a la sala de cinco a los cinco años, tenemos nivel por nivel una cierta proporción de la población que ni siquiera en nivel primario hemos logrado universalizar; una cierta proporción de la población que no logra ingresar, sea por razones estrictamente familiares, sea por razones culturales, sea por la falta de oferta suficiente de vacantes por parte del sistema escolar.

En el punto del ingreso tenemos también el fenómeno llamado ingreso tardío. Es un fenómeno que afecta fuertemente a la población vulnerable de las grandes ciudades, generalmente población migrante que en el marco de los procesos de movilización y asentamiento en un nuevo territorio demoran el ingreso de los chicos a la escuela, llegan avanzado el ciclo lectivo, o no consiguen la vacante a tiempo, o deciden postergar el ingreso de los chicos a la escuela hasta un cierto momento.

Obviamente la inmensa mayoría ingresa a tiempo. Ingresado que fuera el niño/a a la escuela, y esto vale pensarlo para la sala de cinco, para 1º grado, para el inicio de la escuela secundaria, se debería desarrollar en términos de trayectoria teórica una escolaridad donde lo que debería pasar es que los sujetos permanecieran. Pero existe una realidad que conocemos bien que es que muchos no permanecen, prueban algunos años pero luego se van, o se van mucho más rápidamente en el caso de la escuela secundaria.

Para los que permanecen, la perspectiva es que avancen un grado por año (cuando digo grado no me refiero al grado de primaria sino al grado escolar, esta idea de aprendizajes graduados donde un grado escolar se corresponde con un ciclo lectivo). La idea es que en cada ciclo lectivo se avance un grado de escolarización, pero nosotros sabemos que junto a los que avanzan un grado por año tenemos una gran cantidad de alumnos y alumnas que en algún momento o en varios momentos de



su escolaridad repiten, y también tenemos un grupo importante que abandona temporalmente, y temporalmente puede querer llegar a decir durante dos o tres años.

Yo comentaba con los equipos técnicos la repuesta que dan los chicos en una investigación sobre los motivos por los que habían dejado la escuela, chicos que habían dejado por dos o más años la escuela, ellos decían “*yo no la dejé, no estoy yendo, en algún momento voy a volver*”. Y aunque ese “*no estoy yendo*” tenía dos o tres años de antigüedad en la vida de un sujeto muy joven, él no se veía a sí mismo como no yendo a la escuela.

Y todavía nos queda mencionar el detalle importantísimo para nosotros que es que, aún ingresando a tiempo, aún permaneciendo en la escuela, aún avanzando un grado por año, aún tenemos que ver la posibilidad de que el sujeto aprenda o de que no aprenda. Porque ya ni siquiera avanzar un grado por año es garantía de aprendizaje. La subsecretaria nacional Mara BRAWER comentaba hace un rato la cuestión de qué pasa con estas formas de promoción en las que promovemos sabiendo que los chicos no han aprendido. Bueno, ésta es una realidad de nuestro sistema escolar: nos empieza a suceder de maneras muy preocupantes que la promoción escolar, que la acreditación de grados escolares, no tiene por detrás la garantía de aprendizajes que suponíamos históricamente que expresaba una certificación escolar.

Veamos el mismo esquema de recién; lo que yo puse en colorado y en cursiva es lo que llamamos trayectoria teórica. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo, permanecer, avanzar un grado por año y aprender. Esa es la teoría de la trayectoria escolar y el diseño del sistema. La realidad de muchas trayectorias efectivamente desarrolladas por los sujetos es que pasan algunos o todos los avatares que estamos poniendo en este esquema.

Si a esto le agregan otro nivel educativo se añade la cuestión de las transiciones. En la transición de un nivel educativo a otro vuelve a aparecer el problema: ingresan, no ingresan, ingresan a tiempo, o se van, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden.

Y si a esto le agregan en paralelo, no en sucesivo, la cuestión del cambio de modalidad, también aparece el cambio de modalidad como una estrategia vinculada con el mantenimiento de la trayectoria escolar. Ayer conversábamos sobre lo que muestra la investigación en la escuela técnica: que la deserción en la modalidad técnica es altísima en los primeros años y que ello tiene que ver con el intento de iniciar



un recorrido en esa modalidad formativa y al poco tiempo, descubriendo que uno está en riesgo de repetir, una decisión estratégica es cambiarse de modalidad para soslayar el problema de la repitencia. Cambiarse de modalidad, cambiarse de escuela, de turno, mudarse de ciudad, cambiar de nivel educativo, son una enorme cantidad de circunstancias que introducen potenciales discontinuidades en las trayectorias escolares. Hemos dado por hecho durante mucho tiempo que estas discontinuidades se sorteaban con más o menos esfuerzo de maneras eficientes, la realidad es que lo que encontramos es que en cada uno de estos puntos de discontinuidad se va produciendo la pérdida por parte del sistema educativo de una parte de su población estudiantil.

-II-

La investigación educativa y la experiencia tanto política como a nivel de proyectos escolares nos empiezan a mostrar algunos desafíos que nos presentan las **trayectorias** que podemos llamar ahora “**no encauzadas**” Muchas trayectorias escolares siguen el modelo de las trayectorias teóricas pero muchas no siguen ese modelo, siguen otro cauce. Acá estamos usando la metáfora de cauce de un río: se salen de cauce y estas trayectorias no encauzadas nos plantean algunos desafíos. Antes de entrar a estos desafíos ustedes podrían razonablemente cuestionar por qué, si la estadística educativa, las investigaciones basadas en las historias de vida y la experiencia de la escuela muestran que las trayectorias reales se alejan tanto de las teóricas, por qué si esto sucede con semejante envergadura, insistimos en el concepto de trayectoria teórica, por qué no abandonar ese concepto y enfocarnos en las trayectorias reales de los sujetos. Hay varios motivos para eso pero yo quiero mencionar uno que va a ser el que organice la segunda parte de la conferencia: las trayectorias teóricas estructuran nuestro saber pedagógico. Lo que casi todos los que estamos aquí sabemos acerca de cómo enseñar a sujetos de tal edad, cómo enseñar a sujetos de tal nivel o grado escolar, lo sabemos sobre la base de un modelo construido que responde en buena medida a la expectativa de la trayectoria teórica. Y por eso, como conversábamos ayer, cuando uno es maestro de 1º grado y tiene que desarrollar su tarea de alfabetización y conviven en ese 1º grado chicos de 6 años con niños de 9 ó 10 años, uno se ve seriamente desbaratado, desde la actividad que había elegido para disparar un aprendizaje hasta la lectura que había seleccionado, pasando por las pautas de comportamiento que piensa que puede establecer en el aula. Todo se le desbarata cuando el aula muestra que conviven en el mismo espacio educativo sujetos





que son aquéllos que esperábamos en virtud de las trayectorias teóricas con otros que claramente se alejan de esa expectativa.

Mucho de lo que nosotros sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas. Y aunque éstas no se cumplan -en buena medida la estadística muestra esto-, sin embargo nuestro saber educativo no acompaña con toda la velocidad con la que sería necesario estos cambios que va experimentando la población supuesta por quienes enseñamos en el sistema escolar.

¿Qué desafíos nos plantean las trayectorias no encauzadas? Yo traje cinco que recojo de distintas investigaciones y que me parece interesante comentar con ustedes. Se irán agregando otros seguramente, y ustedes podrán pensar algunos que yo no he traído.

Un primer desafío creo está en el corazón de la preocupación que se abre ahora con la vuelta a la escuela de tantos chicos y chicas en el marco de la asignación universal por hijo y de la obligación del sistema educativo de garantizarles una vacante y sus aprendizajes: el problema de la *invisibilización* en las transiciones escolares. Si la trayectoria escolar fuera esta especie de curso regular donde no se produce ningún tipo de hiato, donde no hay interrupciones, quizás este problema no sería tan importante. Pero en la medida en que las trayectorias reales muestran enormes cantidades de puntos críticos donde se producen las entradas, las salidas, las repitencias, los cambios, las mudanzas, los ausentismos temporarios, etc., en la medida en que esto sucede, un riesgo fuertísimo que plantean estas trayectorias no encauzadas a la manera de lo que espera la teoría de la trayectoria escolar, es que los sujetos se nos vuelvan invisibles.

Un ejemplo muy claro es el de la transición de la primaria a la secundaria. Cuando un niño egresó de la escuela primaria, la escuela primaria no tiene mucho que hacer con él porque “ya egresó”. Cuando todavía no ingresó a la escuela secundaria, la escuela secundaria no tiene mucho que hacer con él porque “todavía no es” alumno de la escuela. Claro, cuando la obligatoriedad sólo era de la escuela primaria, esto era un problema pero no tenía la gravedad que tiene hoy en día, cuando se ha establecido desde hace ya muchísimos años, más años de escolaridad; en el marco de la ley de educación nacional, obligatoriedad hasta la finalización de la escuela secundaria.

Dice Alejandra Rossano, una pedagoga que coordina en la Ciudad de Bs As el Programa de Aceleración porteño, que en esas transiciones escolares, trabajando



particularmente en la que va de la primaria a la secundaria, se produce una especie de “*tierra de nadie*”. La manera en que el Estado estaba presente en la vida de los sujetos, que es la escuela, tiene allí un hueco donde “ya no pero todavía no”: ya no es de la primaria y por tanto ésta ya no lo sigue, todavía no es de la secundaria y por tanto ésta no lo busca, y vuelve a quedar en manos de la familia la responsabilidad de enviar a los chicos nuevamente a la escuela. Nuestro sistema educativo está preocupado en los tiempos que corren (y está bien esta preocupación) por empezar a cubrir ese territorio, esa tierra de nadie donde no tenemos desarrollada una tradición de seguimiento al estudiante.

Esto que se ve en la transición de la primaria a la secundaria se vive también en fenómenos mucho más capilares. Por ejemplo: un alumno pide un pase. Va la escuela, pide un pase y la escuela le da un pase. El sistema no tiene desarrollado -con la misma importancia con que ha desarrollado otras cuestiones como el curriculum o los sistemas de evaluación de aprendizajes-, un mecanismo por el cual ese pase que se dio se convierta en algún otro punto del sistema en un control de reingreso al sistema. Entonces ese “salido con pase” no se convierte automáticamente en reincorporación al sistema en otro punto, que puede ser en otra provincia, que puede ser en otra escuela de la misma localidad. Fíjense: ahí el supuesto es que pide pase y va a ir a la escuela. Bueno, es en esos puntos, y podríamos enumerar muchos más, es en esos puntos de transición donde el sujeto es invisible para el sistema, porque el sistema no desarrolló históricamente modos de seguimiento. Nosotros tenemos que empezar a pensarlos, algunos tendrán que ser artesanales, pero después tendremos que ir institucionalizando modos de seguimiento que hagan presente al Estado en esos puntos de las trayectorias escolares donde se puede producir la clase de pérdida de la que estamos hablando en este momento.

Un segundo desafío: retomo acá un concepto de un sociólogo argentino que se llama Kessler, que habla de **relaciones de baja intensidad** con la escuela. Nosotros suponemos que, cuando una persona entra a la escuela, a partir de que entra a la escuela, desarrolla con la escuela una relación de cierta intensidad. Por ejemplo, suponemos que tiene que ir todos los días. Suponemos que si hay tarea encomendada para la casa la tiene que hacer. Suponemos que el primer día de clase van a venir todos. Sabemos que no es así pero suponemos que debería ser así y frente a la constatación de que no es así quedamos nuevamente desbaratados. Kessler describe las relaciones de baja intensidad con la escuela como las relaciones en las cuales los chicos van a veces y a veces no van, van un día pero no tiene la menor idea de lo que



pasó el día anterior ni les preocupa averiguar qué es lo que pasó, donde no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo.

Kessler agrega: si la modalidad de relación que desarrolla el sujeto con la escuela, esta modalidad de baja intensidad, es disciplinada, en el sentido de que -como dirían los chicos- van a la escuela y no hacen “bardo”, si no hacen bardo está todo bien. Nos hemos acostumbrado a que entran, salen, van, vienen, y con eso no hay mucho que hacer, hasta que llega cierto momento en que es grande la cantidad de materias que se llevan y posiblemente, como consecuencia de eso, repitan.

Si el enganche con la escuela es indisciplinado, si la relación de baja intensidad va acompañada además de indisciplina en términos de incumplimiento de pautas de convivencia establecidas por la escuela, entonces probablemente eso sí termine en una implosión algo más violenta y seguramente con una salida de la escuela. Bajo la forma de “*te doy un pase*”: te doy un pase a la escuela que quieras pero aquí la cosa no va más.

Nosotros tenemos dificultades para vincularnos con los estudiantes que desarrollan con la escuela este tipo de relaciones que Kessler llama “de baja intensidad”. Muchos de nuestros supuestos sobre el aprendizaje descansan en la idea de la presencia cotidiana y la preocupación por las tareas escolares, y no sabemos muy bien qué hacer frente a estos llamados “nuevos públicos”, que desarrollan estas relaciones tan diferentes con la escolaridad.

Un tercer desafío es el **ausentismo** de los estudiantes. Ausentismos que son de diversos tipos. No quiero entrar en detalles porque ustedes lo conocen bien, pero quiero mencionar que el ausentismo no es el mismo para todos los grupos. Ayer enumerábamos: quien llega sistemáticamente tarde a la primera hora de clase porque viene de trabajar; quien -como decía alguien ayer- cada vez que llueve, sabemos que no va a venir a la escuela; quien se ausenta durante treinta o cuarenta días porque ha dado a luz y está abocada a la crianza inicial de su bebito o de su bebita; quien va dos días sí y tres días no de acuerdo con este desenganche del que nos habla Kessler. Cada una de estas formas de ausentismo rompe un supuesto, que es el supuesto de presencialidad; y como nuestro saber didáctico está estructurado en torno al supuesto de presencialidad, tenemos dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela que no complimentan con aquella expectativa que tenemos que es la de todos los días, todo el tiempo, etc.



Nosotros establecemos por norma, por ejemplo, que las jóvenes embarazadas que dan a luz tienen un permiso de inasistencia de 40 ó 50 días para atender la crianza inicial de su hijo o de su hija, pero lo que no sabemos muy bien es qué hacer cuando regresa a la escuela y perdió 40 ó 50 días de clase, cómo reinsertar a esa adolescente o a esa joven en el ritmo de aprendizaje que está ocurriendo con el resto de sus compañeros.

A este tipo de cosas me refiero cuando hablo de algunas consecuencias pedagógicas que tienen estas formas de las trayectorias escolares reales respecto del saber que nosotros tenemos.

El cuarto desafío es el desafío de la **(sobre)edad**. Quienes están más cerca pueden verlo, yo puse la palabra (sobre)edad de una manera un poco rara. En lugar de poner sobreedad todo de corrido, puse el sobre entre paréntesis para llamar la atención sobre algo en lo que insisto toda vez que tengo oportunidad, que es que la sobreedad es una manera escolar de mirar la edad de los sujetos. Los sujetos, como ustedes bien saben, no tienen sobreedad, tiene edad: 6 años, 8 años, 14 años. Esa edad se convierte para la escuela en un problema por aquello de las trayectorias teóricas. Porque la escuela supone que los chicos de cierto grado escolar deberían tener cierta edad y entonces hemos inventado la categoría (sobre)edad para referirnos a ese desfase entre la edad cronológica de un sujeto y la edad que nosotros suponemos que debería tener quienes asisten a la escuela en un cierto grado escolar. Como dice un colega que aprecio mucho, Ricardo Baquero, *“la sobreedad es una enfermedad que se contrae solamente en la escuela”*, porque en ningún otro lugar se tiene sobreedad, porque en la escuela hay una expectativa respecto de la edad que es una expectativa “razonable”, porque así se estructuró la escuela.

Ahora, podemos seguir mirando la sobreedad como una especie de déficit que portan los sujetos o podemos empezar a construir saber pedagógico y en particular saber didáctico que dé respuesta a esta realidad que es que muchos chicos y chicas que están en la escuela no tiene la edad teórica que suponemos debieran tener en función del grado escolar que están cursando.

Y finalmente el último desafío tiene que ver con los **bajos logros de aprendizaje**, porque cuando las trayectorias escolares son discontinuas como suelen ser en algunas de estas trayectorias no encauzadas, van acompañadas de lo que podemos llamar, para entendernos todos rápidamente, “bajos logros de aprendizaje”. Eso se constata cuando, como decía hace un ratito, los chicos portan unas



certificaciones escolares que debieran ser garantía de determinados aprendizajes y sin embargo cuando estamos frente a ellos en la tarea de enseñanza nos encontramos con que los aprendizajes que esperábamos no están. Y acá sí ya no es un problema de trayectorias teóricas, acá es un problema de certificación escolar: la certificación dice que ese niño o niña aprobó 1º ciclo, ¿cómo se explica que está en 4º grado y no sabe leer? No hay ningún otro lugar para mirar que no sea la propia escuela que emitió esa certificación, que se supone que da crédito de ciertos aprendizajes pero lo hace a sabiendas de que esos niños y niñas no tienen los aprendizajes esperados.

¿Por qué sucede esto? Porque, por aquello de la trayectoria teórica, llega un punto en el cual no sabemos qué hacer con los niños multirepitentes, nos damos cuenta de que es inviable sostener a un niño de 11 ó 12 años en un 1º o 2º grado. La respuesta pedagógica que hemos tenido a reiteración frente a la situación de no aprendizaje es la repitencia, que como ustedes saben básicamente quiere decir hacer otra vez lo mismo que hasta ahora no le había permitido aprender, como si por el hecho de que el tiempo pasa, la nueva oportunidad, que es exactamente la misma, fuera a tener un resultado diferente. Llegado cierto punto, cuando la cosa no da para más, generamos un mecanismo de promoción a sabiendas de que el sujeto no tiene los aprendizajes suficientes para abordar el próximo nivel o ciclo educativo.

Acá tenemos un serio problema. Me parecen muy mal desarrollados en los últimos años muchos argumentos que responsabilizan al nivel anterior por el bajo logro de aprendizaje de los chicos, pero es momento de que lo miremos desde la perspectiva del sistema escolar y que desde esa perspectiva nos hagamos todos corresponsables de los aprendizajes que los chicos tienen que lograr por el hecho de estar en la escuela.

Hay muchos más desafíos, ustedes podrán estar pensando en otros que yo no he propuesto. También en la medida en que las experiencias de inclusión educativa se multiplican y se sistematizan y en la medida en que la investigación lo permite estos desafíos van a ir creciendo en cualidad. Ahora lo deseable sería que además fuéramos encontrando algunos modos de respuesta a estos desafíos. Sobre esto quiero conversar a partir de ahora.

-III-

Luego de todos estos conceptos vinculados con las trayectorias teóricas me gustaría pasar revista a algunos **supuestos pedagógicos y didácticos en los que se**



**apoya el sistema escolar.** Puse cuatro que me importa destacar, son los que puedo trabajar con más comodidad, por supuesto hay otros, pero estos son bien del orden de lo pedagógico- didáctico.

Un primer supuesto es -ahora le voy a poner un nombre técnico a todo lo que vengo diciendo hasta el momento-, un primer supuesto es un cierto **cronosistema**. Un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para ir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar. Es interesante si ustedes tienen la oportunidad de ver cómo aparecían los contenidos escolares de la escuela primaria en los programas educativos de los primeros años de la escuela primaria argentina. Por ejemplo, en el plan de estudios para las escuelas de la Capital Federal y los Territorios Nacionales del año 1888, aparecen cosas muy interesantes: 30 minutos aritmética, 10 minutos lectura silenciosa, 15 minutos ejercicios intuitivos, 15 minutos aritmética (por segunda vez en la jornada). Ningún fragmento de la jornada escolar supera los 30 minutos, la mayoría tiene 10 ó 15 minutos, y esa estructuración del tiempo escolar llevaba a un tipo de actividad escolar repetitiva, iterativa, y a un tipo de definición de contenidos como un stock ordenado de saberes muy chiquititos que se van sumando. Y esa definición didáctica es completamente diferente de la que podemos tener hoy en día, cuando pugnamos en contra de aquella idea de fragmentación de la jornada en unidades muy pequeñas, pugnamos por el contrario por unidades de tiempo mucho mayores. Los profesores tratan de que les queden más concentradas las horas de forma tal que empezamos a desarrollar proyectos pedagógicos más interesantes, que no quede todo absolutamente fragmentado. Hay un sistema de ordenamiento del tiempo que estructura nuestros saberes sobre la enseñanza, nuestra definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje, obviamente los ritmos de evaluación. Y mucho de este cronosistema entra en crisis hoy en día y tenemos que discutir de qué manera lo modificamos. Nosotros tenemos que tomar decisiones organizacionales del sistema educativo. Por ejemplo, se da el caso de la escuela secundaria en la que la jornada escolar se divide en unidades de tiempo similares. Y la verdad es que, dependiendo de la asignatura, los contenidos se prestan más o se prestan menos para ciertas duraciones de la hora de clase o del módulo o del bloque. Sin embargo la decisión organizacional es una decisión de cierta homogeneidad. Esto tiene consecuencias respecto de la enseñanza que se puede desarrollar.



Un segundo supuesto es el supuesto de **descontextualización de los saberes** que la escuela enseña. La escuela se inventó precisamente cuando se decidió que ciertos aprendizajes que históricamente estaban reservados para unos grupos muy seleccionados de la población tenían que ser accesibles para todos. Y la decisión pedagógica que dio respuesta posible a que todos aprendieran esos contenidos tuvo que ver con descontextualizar. En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos afuera de la escuela y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como funciona fuera de la escuela. Cuando, por ejemplo, en la enseñanza de Ciencias Naturales, se hace el esfuerzo por llevar a los chicos al laboratorio, se intenta restituir algo del contexto de producción del saber científico, pero se sabe que ése no es el contexto de producción del saber científico. Cuando en la escuela técnica se desarrolla la actividad de talleres, esa actividad de talleres tiene por objetivo acercar el saber técnico a su modo de utilización. Y sin embargo siempre hay un hiato entre el taller y el uso real del saber, y por eso son tan interesantes los proyectos que desarrollan las escuelas técnicas cuando ponen a los chicos en un marco de producción de cosas reales. Me contaban de una escuela técnica que había desarrollado en una localidad de la provincia un proyecto de instalaciones eléctricas en un barrio de la localidad. Bueno, ahí la actividad pensada se acerca mucho más al contexto real del uso del saber, pero siempre hay un hiato entre la producción y el uso del saber afuera de la escuela y el modo en que la escuela puede hacer esto en las condiciones en que se desarrolla la escolaridad.

Un tercer supuesto es la **presencialidad**. La manera que nosotros encontramos de poner unos saberes que antes circulaban de una manera muy restringida al alcance de todos es que esos todos fueran agrupados en grupos grandes, hablamos de un promedio de 30 pero sabemos que alguna vez fueron 50 y que pueden llegar a ser, si fuera necesario como ahora, 200, 300, 400. Todos al comando de uno, para que ese uno diga algo del saber que tiene que transmitir. Si ese supuesto se rompe, si alguna de la dos partes no va -y acá cabe tanto hablar del ausentismo de los chicos como del ausentismo de los docentes-, si una parte no cumple con el pacto de presencialidad, bueno, se nos desbarata la enseñanza. Claro, hoy en día tenemos condiciones tecnológicas que nos permiten pensar que no faltará demasiado tiempo para que nosotros podamos romper con cierto éxito con el supuesto de presencialidad, por lo menos para cierto tipo de aprendizaje. Seguramente muchos de ustedes tienen ya experiencia de aprendizajes muy valiosos realizados en entorno virtuales. Pero por ahora la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y nuestro saber



pedagógico, nuestro saber didáctico como profesores, no está del todo preparado para, por ejemplo, elaborar materiales que permitan aprovechar los tiempos en que los chicos no asisten a la escuela por la razón que fuere, apoyando sus aprendizajes extraescolares.

Y un último supuesto es el supuesto de *simultaneidad*. Este que yo comentaba al principio por el cual las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Esto es algo así como el ideal fundacional de la escuela moderna con el cual es muy difícil romper.

Hay un concepto de aprendizajes al que le vamos a poner el nombre de **aprendizajes monocrónicos**, estoy usando un concepto que tiene que ver con el tiempo. Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos estamos hablando de la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas. Este es el supuesto de la escolaridad moderna: secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Todos sabemos que habrá algunos que aprendan un poquito más, otros que aprendan un poquito menos, pero la idea es que cierta cronología de aprendizaje más o menos unificada se conserva para el grupo clase. Cuando un sujeto se desfasa demasiado de esa cronología, la respuesta que hemos tenido como sistema es que repita, que la vuelva a hacer, a ver si volviéndola a hacer logra esos aprendizajes, con otro grupo, en otro tiempo.

Cuando los sujetos van mucho más rápido que nuestras cronologías, nos ha pasado a todos que ciertos alumnos se aburren un poco, les damos alguna tarea de responsabilidad, o simplemente sucede y no podemos hacer demasiado al respecto. Pero la idea de los aprendizajes monocrónicos es que la cosa sigue un ritmo más o menos parejo, se nos puede desfasar mucho alguno, se nos puede adelantar otro, pero el grueso del grupo lleva un cierto ritmo de aprendizaje.

Pues bien, la monocronía está en crisis. Desde hace mucho tiempo en el caso de los plurigrados rurales, en las secciones múltiples de las escuelas rurales siempre





fue un problema. Porque los maestros fuimos formados para desarrollar aprendizajes monocrónicos y, cuando tenemos a nuestro cargo un multigrado, tenemos que estar manejando en simultáneo varias cronologías, y la verdad es que es muy difícil para quien fue formado en la monocronía desarrollar cronologías en simultáneo. Sin embargo, muchos maestros lo hacen, y lo hacen de maneras interesantes, y basándome en algunas cosas que los maestros hacen les voy a comentar algunas ideas que se pueden tomar para el conjunto de la actividad docente. En los multigrados rurales el aprendizaje monocrónico siempre fue un problema; con ello no quiero decir que sea algo que no se pueda resolver, estoy diciendo que siempre fue algo que requirió elaborar localmente alguna clase de respuesta. Porque la formación docente, las secuencias didácticas disponibles, no se anoticiaban del todo de este problema. En Argentina esta cuestión fue crecientemente atendida desde el Plan Social en adelante, y hoy en día tenemos mucho desarrollo didáctico para el plurigrado, pero estamos hablando del 90 en adelante, podríamos decir que para atrás y salvo excepciones que por supuesto reconocemos y ustedes seguramente conocen, la lógica del saber didáctico oficial fue la lógica del aprendizaje monocrónico. Y quien tenía a su cargo el desarrollo simultáneo de varias cronologías de aprendizaje tenía que dar una respuesta local con saberes muy poco ajustados al problema que tenía que resolver.

Pero además de esto que es reconocido como un problema en el contexto de los multigrados rurales de hace mucho tiempo, además, el aprendizaje monocrónico ha entrado en crisis en lo que podríamos llamar “el aula estándar”. El aula en la cual un maestro o un profesor tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños o de adolescentes que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo.

En eso, que llamamos el aula estándar, también ha entrado en crisis la monocronía y por eso yo mencionaba hace un rato y recupero ahora, discursos como el de las “adecuaciones curriculares”, discursos como el de la “adaptación a la diversidad”, discursos como el de la “diversificación curricular”, sobre los cuales se ha escrito, dicho y publicado mucho, que parecen suponer, parecen anoticiarse, mejor dicho, de que la monocronía no es tan fácil de sostener ya en el aula estándar, y entonces intentan comunicar a los profesores algunas estrategias para dar respuesta a esta policronía que tomaría el lugar del aprendizaje monocrónico.



En función de estas reflexiones que estoy haciendo sobre la crisis de la monocronía en los aprendizajes, voy a plantear un concepto que me parece clave para nuestras preocupaciones por la inclusión educativa que es el concepto de ***cronologías de aprendizaje***.

Nosotros tenemos que empezar a desarrollar saber pedagógico y en particular saber didáctico que incremente nuestra capacidad para desarrollar no un aprendizaje monocrónico sino distintas cronologías de aprendizaje. Hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos. Esto que es lógico y se puede decir, después hay que sostenerlo con saber pedagógico. Y para eso hay que ensayar, hay que investigar, hay que producir y hay que discutir mucho.

Con la idea de cronologías de aprendizaje estoy hablando de múltiples cronologías por contraposición justamente al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea. Si nosotros vamos a defender en algún sentido la idea de múltiples cronologías de aprendizaje, entonces el problema para quienes trabajamos como docentes pasa a ser un problema que tiene dos caras.

Por un lado, cómo ampliar las cronologías, cómo salir de la idea del aprendizaje monocrónico para sostener más cronologías de aprendizajes que conduzcan a la larga a resultados equivalentes. Es decir que por un lado tenemos un desafío que es ampliar.

Pero también tenemos un desafío que es acotar, porque el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías que podemos manejar de maneras más o menos satisfactorias. Y en esta tensión entre ampliar, salir del aprendizaje monocrónico, pero acotando porque no podemos sostener 250 cronologías de aprendizaje -como lo que podría por ejemplo, estar sucediendo aquí-, es en esa tensión que, me parece, tenemos que mover la producción del saber didáctico en los próximos años.

En condiciones de enseñanza simultánea, esto es, donde los grupos cursan juntos un ciclo lectivo, si nosotros sostenemos el aprendizaje monocrónico nuestras respuestas siguen siendo inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Si nosotros podemos sostener la enseñanza simultánea, esto es grupos escolarizándose juntos, tenemos que empezar a manejar por lo menos más de una cronología -discutamos cuántas caso por caso-, por lo menos más de una cronología de aprendizaje. Y eso lleva a una serie de desafíos porque hay aquí algo a construir, un



saber pedagógico a construir, y sobre todo hay que poner en el centro, como trataba de decirles al principio, hay que poner en el centro del trabajo institucional el problema de la enseñanza.

Nosotros corremos el riesgo, como decía al comienzo, de que la enseñanza se convierta en el asunto que tienen que resolver los maestros y los profesores: nosotros les garantizamos las condiciones, sea desde el punto de vista de la política educativa, sea desde el punto de vista de la conducción de la institución, para que ellos resuelvan el problema de las múltiples cronologías. La verdad que si no producimos un tipo de saber que hoy está pero está disperso, y en algunos lugares está vacante, es muy difícil que a título individual los maestros y los profesores puedan dar respuesta a lo que el sistema como sistema no ha sabido dar respuesta a lo largo de más de un siglo.

Si uno deja el problema de las múltiples cronologías como un problema doméstico a ser resuelto de forma individual por maestros y profesores, seguramente va a encontrar escuelas y docentes que le encuentren la vuelta al asunto: eso siempre sucede, siempre hay escuelas capaces de desarrollar experiencias súper valiosas en ese sentido, y siempre hay docentes que le encuentran la vuelta al asunto. Pero el problema de la política educativa no es el problema de que a nivel institucional o individual algunas personas le encuentran la vuelta al asunto. El problema de la política educativa es que como el derecho educativo de cada niño se cumple en *su* escuela, es en *esa* escuela donde tiene que suceder esto de lo que estamos hablando, y por lo tanto no nos alcanza con que algunos le encuentren la vuelta al asunto.

-V-

Revisando una serie de investigaciones y también de experiencias relativamente exitosas, o por lo menos exitosas en algunos aspectos de retención con aprendizajes, a mí me parece que hay un tipo de saber que se puede empezar a sistematizar. En la próxima filmación voy a trabajar de manera más propositiva. Pero ahora quisiera, antes de entrar en el aspecto más propositivo, poner en entredicho algunas verdades.

Creo que una de las cosas que tenemos que poder hacer es poner en discusión algunas verdades, de esas que han estructurado nuestro modo de ver el sistema y de ver los aprendizajes.



1. Una de esas verdades es que los chicos aprenden una sola cosa a la vez. Hace mucho que venimos preocupándonos por multiplicar las cosas que los chicos pueden aprender; acuérdense por ejemplo de los esfuerzos en el marco de los CBC, de hablar de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales y que no nos salió muy bien, porque terminamos tomando tipos de actividades por tipos de contenidos, cuando en verdad la idea era que una cierta actividad de aprendizaje podía vehicular diferentes dimensiones del contenido escolar.
2. Los chicos aprenden distintas cosas a la vez y por lo tanto no está mal descansar un poco en ese sentido, sabiendo que no tenemos el control completo, ni estamos cerca de tener el control completo de lo que la gente aprende cuando realiza las actividades que nosotros le proponemos.
3. La segunda cuestión para discutir -la vengo discutiendo desde el comienzo- es que es que para lograr aprendizajes equivalentes hacen falta enseñanzas similares. Eso nos llevaría a un único recorrido posible de aprendizaje con la condena para aquellos que no siguen el aprendizaje en el ritmo y en las formas de que lo propusimos según en nuestro saber didáctico.
4. Que lo básico es lengua y matemática: esto todos estaríamos dispuestos a discutirlo pero “cuando las papas queman” lo básico termina siendo la lengua y la matemática. Piensen lo que le costó a nuestro país desarrollar procedimientos de evaluación de los aprendizajes que salieran de lengua y matemática como áreas que eran las únicas evaluadas y sobre las cuales se construía el discurso público sobre la calidad de la escuela. La calidad de la escuela era equivalente sólo a los resultados de aprendizaje, y medidos solamente en lengua y matemática.
5. Cierta concepto limitado de inteligencia que reduce la inteligencia a un razonamiento fundamentalmente verbal y a formas de razonamiento principalmente de carácter deductivo. No me quiero comprometer mucho con conceptos algo vaporosos como el de las inteligencias múltiples, pero es cierto que podemos reconocer que la escuela ha formateado las actividades de enseñanza para producir un tipo de inteligencia: una inteligencia prominentemente verbal y una inteligencia cargada de razonamiento deductivo, lo cual empobrece claramente las oportunidades de aprendizaje de los chicos y chicas.
6. Y una última verdad que habría que poner en entredicho es que todo lo que se aprende es educativo. En las escuelas hay también chicos que aprenden a sentirse incompetentes, hay chicos que aprenden que ciertas cosas no son para ellos, que



“a mí la cabeza no me da”, eso también se aprende y está lejos de ser educativo, por lo menos en aquello que nosotros reconocemos como valores educativos.

Nosotros tenemos que poner en entredicho una gran cantidad de verdades, no para desbaratar nuestro accionar, al contrario, sino porque nos tenemos que poder atrever a romper con ciertas cosas que han estructurado nuestro modo de ver el mundo y que a veces nos desautorizan cuando queremos ensayar algo diferente.

¿Cómo romper con aquello de que todo tiene que tener un mismo ritmo de aprendizaje? ¿Qué van a decir si yo genero una propuesta educativa donde los chicos puedan llevar diferentes ritmos de aprendizaje? Alguien va a decir que estoy segmentando la enseñanza, alguien va a decir que yo estoy diversificando los grupos. Si la diversificación es que algunos puedan aprender todo el curriculum y otros aprendan versiones empobrecidas del curriculum, eso desde luego lo discutiría. Ahora, si la diversificación es generar diferentes cronologías de aprendizaje que a la larga conduzcan a resultados equivalentes, a mí eso me parece completamente defendible. Todos los que estamos aquí somos clara señal de que pudimos haber seguido cronologías de aprendizajes muy diferentes y sin embargo hemos logrado ciertos aprendizajes equivalentes. Porque las escuelas, a pesar de todos estos supuestos, no funcionan haciendo que todos hagan las mismas cosas al mismo tiempo. No todos los chicos de 1º grado del país hacen las mismas cosas al mismo tiempo, los maestros enseñan de maneras muy diferentes, los profesores también y sin embargo ciertos aprendizajes parece que se logran en la gran mayoría de la población.

-VI-

Vamos ahora sí a las dos filminas finales: por dónde va el saber pedagógico y en particular el saber didáctico que tenemos acumulado hasta el momento. Acumulado en la investigación educativa, acumulado en los proyectos escolares que se han atrevido a generar propuestas diferentes a la problemática de la inclusión escolar, en las políticas educativas que han ensayado cambios en otra escala. Tanto las políticas como las investigaciones y las experiencias de las escuelas acumulan saberes en muchos terrenos, no solamente en el terreno pedagógico- didáctico, pero yo me quiero concentrar ahora especialmente en este terreno.

Propondré ejes para discutir. Creo que ustedes podrían tomar alguno de estos ejes y convertirlo en materia de debate con los maestros y profesores, aceptando además que áreas diferentes del currículo podrían ser a su vez diferencialmente



adecuadas para unos u otros de estos saberes que yo voy a volcar aquí. Posiblemente no sea lo mismo la continuidad que se requiere para el aprendizaje matemático que lo que se puede hacer en términos de los ritmos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, donde es posible concentrarse durante mucho tiempo en un único tema y darle profundidad; si después cambiamos de tema, algo de la primera experiencia se recupera pero no tiene por qué haber una secuencia estricta de contenidos.

Habrá que discutir esto asignatura por asignatura en todo caso, pero cuando se analizan los saberes pedagógico- didácticos que surgen de las experiencias de las escuelas, de los programas de inclusión educativa y también de las investigaciones desarrolladas en torno a rupturas de las monocronías, parece parte del saber pedagógico una idea de **selección de ejes temáticos que permitan distintos niveles de aprendizaje**. Alguien decía alguna vez... ¿Vieron el típico formato escolar en donde alguien hace una pregunta, los alumnos contestan y el docente automáticamente evalúa? Por ejemplo, “¿qué habíamos dicho que eran los electrones?”, y un alumno que contesta, y uno que le dice “muy bien” o que le da la palabra a otro alumno. Bueno, si uno quiere que las respuestas de los alumnos sean más interesantes que fragmentos muy pequeñitos de información, una de las cosas que uno tiene que aprender es a hacer preguntas más interesantes, porque si la pregunta es muy “corta” la respuesta también es muy “corta”.

Lo mismo se puede decir de los contenidos: ciertas selecciones temáticas que hacemos son tan fragmentadas ellas mismas que es imposible pensar que en torno a ellas pueden estructurarse distintos niveles de aprendizaje. Si nosotros queremos manejar varias cronologías de aprendizaje, una de las propiedades que tienen que tener por los menos algunos de los temas que propongamos es que permitan distintos niveles de aprendizaje. Esto requiere un recorte del contenido muy diferente de esta hiper-fragmentación a que nos puede haber conducido el saber monocrónico.

No es solamente definir núcleos temáticos más poderosos, más potentes (por ejemplo, el proyecto de instalaciones eléctricas en un barrio carenciado de la ciudad), sino además **traducir estos diferentes niveles de aprendizaje de manera concreta en la programación**, porque si no el tema puede ser de una enorme envergadura pero solamente enganchan aquellos que siguen el que termina siendo el nivel estándar de aprendizaje. Las experiencias de aceleración, por ejemplo, enseñan que aún para estos chicos que vienen todos con extra-edad, aún allí donde han sido homogeneizados por alguna condición (por ejemplo, por sus bajos niveles de aprendizaje), se presentan muchas diferencias en cuanto a los ritmos y niveles de



aprendizaje de los chicos, y si la respuesta es hacer con todos lo mismo, se termina reproduciendo exactamente aquello que se quería combatir.

Los chicos no aprenden las diferentes materias de la misma manera ni con el mismo interés ni con la misma profundidad. Y posiblemente el reconocimiento de esta verdad conocida es bastante usual en la vida cotidiana de la escuela, pero lo que no es usual es que esto se traduzca en la programación didáctica en el reconocimiento de estos diferentes niveles de aprendizaje, en aceptar que algunos van a aprender mucho más de ciertas materias que de otras, sin resignar lo que queremos que aprendan todos. No está mal que algunos aprendan más unas materias que otras, el asunto es qué es lo que nosotros queremos asegurar como aprendizajes comunes para todos.

Una tercera cosa que nos enseñan estas propuestas (insisto: investigaciones, experiencias, política) es que las experiencias que funcionan bien suelen combinar **actividades de enseñanza que responden a estructuras temporales diferentes**. Nosotros en Argentina solemos embarcarnos en ciertas modas pedagógicas -por ejemplo enseñanza por proyectos; en mis primeros años de maestra era muy frecuente la enseñanza por fichas-. Pues bien, cuando uno enseña por fichas el conocimiento se estructura de cierta manera, cuando uno enseña por proyectos el conocimiento se estructura de otra manera, y posiblemente lo que nosotros tengamos que aprender sea justamente a combinar estructuras temporales diferentes en la programación didáctica. Hay aprendizajes que requieren una temporalidad iterativa, que requieren una vez, otra vez, otra vez. Hay aprendizajes que requieren muy por el contrario concentración, intensificación y profundización. No se trata de uno u otro, se trata de evaluar en términos didácticos la mejor estructura temporal que se corresponda con aquellos aprendizajes que nosotros queremos promover en los chicos.

Sobre lo que diré ahora, hay mucho desarrollado ya en los programas, en las escuelas y también mostrado por la investigación. Estoy pensando, por ejemplo, en las investigaciones de un sociólogo francés que se llama **Bernard Lahire**, que trabajó mucho sobre lo que voy a plantear aquí, que es la cuestión del armado de un **repertorio de actividades**. Cuando uno cuenta con un buen repertorio de actividades - bien diseñado, no consignas recortadas y fotocopiadas, un buen repertorio de actividades que va creciendo en la medida en que su trabajo profesional le permite hacerlo- lo que uno va teniendo es un recurso con el cual manejar cronologías de aprendizaje diferentes.



Bernard Lahire hizo un estudio sumamente interesante sobre cómo aprenden a enseñar los maestros de la escuela primaria francesa. Él mostraba que, para el caso de la escuela francesa, la gran diferencia entre el maestro experto y el maestro novato era que el maestro experto había desarrollado a lo largo de su trayectoria profesional un repertorio de actividades, algunas de un alto valor didáctico, que él sabía cómo administrar y en qué momento proponer a uno u otro grupo de alumnos. Mientras que el maestro novato ni contaba con estas actividades ni contaba con criterios para su administración. La preparación y administración de un repertorio de actividades es una estrategia valiosa que me parece que se podría perfectamente ensayar.

En todos los proyectos que vi -quiero decirles que vi proyectos de inclusión educativa en lugares tan distintos como Medellín, Bogotá, San Salvador, México, por supuesto la Ciudad de Buenos Aires, Montevideo, etc.-, aparece valorado esto que podemos llamar el **momento de organización**. El momento de organización del grupo escolar en la jornada escolar. Yo no sé si ustedes se dieron cuenta, pero la manera en que nosotros fragmentamos los aprendizajes, por aquello del cronosistema, es ella misma introductora de fuertes discontinuidades en el aprendizaje de los chicos y las chicas en la escuela. Las cosas pasan de una hora a dentro de tres días, pasan de esta semana a la siguiente, pasan del año anterior a éste. La propia organización del tiempo escolar introduce con gran frecuencia discontinuidad en la cronología de aprendizaje que están siguiendo los sujetos. Yo he visto a maestros y profesores hacer cosas muy interesantes en esto que llaman el momento de organización, en términos de construir con los chicos memoria de trabajo. La memoria de trabajo: hicimos esto, vamos para allá, se acuerdan que veníamos de esto y lo vamos a retomar dentro de..., ese tipo de frases que un investigador que se llama Mercer denomina “frases del tipo *nosotros*”, que construyen experiencias compartidas, son fuertes mecanismos de protección contra la discontinuidad en que quedan sumidas las cronologías de aprendizaje como consecuencia de la fragmentación que produce el propio cronosistema.

Ese momento de organización aparece como una estrategia valiosa que permite que los chicos le den conexión y sentido a lo que de otro modo sólo tiene conexión y sentido en la planificación del maestro o en la planificación del profesor. Ustedes habrán tenido igual que yo la experiencia de asistir a clases escolares donde el maestro o profesor lleva un largo interrogatorio de ida y vuelta con los estudiantes, hace una pregunta y otra pregunta, y otra pregunta. Y uno puede reconocer, en la secuencia de preguntas que hace, el hilo que lleva el docente. La pregunta es si lo reconocen los chicos, si los chicos logran entender a dónde va eso que para el adulto





tiene sentido. Lo mismo podemos decir respecto del día a día escolar. ¿Qué tiene que ver lo que hicimos ahora con lo que hicimos antes y con lo que vamos a hacer luego? Ese tipo de cosas hay que protegerlas en este momento de organización.

Un aspecto sobre el cual lamentablemente la formación de maestros y profesores es muy deficitaria todavía, pero que es estratégico para que los profesores y maestros podamos manejar distintas cronologías de aprendizaje en condiciones de enseñanza simultánea, son **las intervenciones que somos capaces de desarrollar con los estudiantes**. Yo he visto a una maestra de un plurigrado rural de la provincia de Neuquén hacer algo que era muy complejo desde el punto de vista de la intervención. Había definido un proyecto educativo que tenía diferentes niveles de complejidad en la definición de contenidos, donde chicos en distintos puntos de su historia escolar se enganchaban en actividades distintas, pero todos después exponían lo que estaban haciendo, en fin un clásico del trabajo por proyectos. Pero donde ella graduaba la enseñanza, donde ella -a pesar de esas condiciones de simultaneidad- lograba graduar la enseñanza, era la intervención chico por chico. Tenía una extraordinaria capacidad para escuchar lo que el pibe estaba haciendo, leer lo que estaba escribiendo o produciendo e intervenir de maneras muy precisas que movilizaban el aprendizaje de ese chico o de esa chica. Y cuando yo veía lo que ella hacía en términos de planificación, era interesante ver cómo esa intervención que parecía producto de la inspiración del momento, era el resultado de una muy cuidadosa planificación, donde ella tenía su stock de preguntas o de cosas que iba a decir. Lo que hacía era administrar ese stock en la medida en que se acercaba y entendía en dónde estaba cada chico en la cronología de aprendizajes que iba siguiendo. Esto parece muy sofisticado o muy difícil de hacer, pero en todo caso quiero decir que nosotros estamos acostumbrados, cuando planificamos la enseñanza, a planificar las actividades, y en cambio no estamos nada acostumbrados a planificar cómo vamos a intervenir a propósito del desarrollo efectivo del aprendizaje de los chicos. Y que la intervención es un lugar muy potente para manejar el ritmo de aprendizaje de chicos diferentes en condiciones de enseñanza simultánea.

Otro aporte que me parece que podemos hacer para las rupturas de las monocronías tiene que ver con la **formación de los alumnos para el trabajo autónomo**. No estoy hablando del trabajo solitario en que muchas veces se encuentran. El trabajo puede ser solitario y no ser autónomo. Yo puedo estar solo con mi alma haciendo 30 cuentas de dividir y a eso no le estoy llamando trabajo autónomo, es un trabajo en todo caso solitario. Hablamos de trabajo autónomo cuando a los



alumnos se los forma para tener crecientes capacidades para gestionar la actividad de aprendizaje y crecientes capacidades para mirar su propio aprendizaje, así como para poder requerir una ayuda por parte del docente.

¿Por qué fracasan tantas veces las clases de apoyo? ¿Por qué las clases de apoyo no funcionan todo lo bien que querríamos o que nos ilusionamos cuando pedimos que haya recursos para hacer clases de apoyo? Una de las razones es, como se sabe, que los profesores desarrollan en las clases de apoyo exactamente las mismas estrategias que desarrollaban en la clase general. Pero otra de las razones es que cuando los profesores no hacen esto sino que estructuran la clase de apoyo como una clase de consulta, los estudiantes no saben cómo consultar. Porque no pueden identificar qué es lo que no están entendiendo o qué es lo que no están pudiendo aprender de aquello que tienen que aprender. Esto no es casualidad. Los chicos pueden, con su mejor esfuerzo, levantarse en el mes de febrero e ir temprano a la escuela para hacer una consulta al profesor en el período de consultas, pero si uno no formó a los chicos en esa capacidad autónoma para mirar el propio aprendizaje, inclusive lo que no están pudiendo aprender, es muy difícil que una consulta en una clase de apoyo pueda prosperar. Y si además los profesores hacen exactamente lo mismo que si estuvieran delante de 30 alumnos, está todo listo para que se produzca el malentendido.

La formación de los alumnos para el trabajo autónomo permitiría una diversificación de las cronologías de aprendizaje que es imposible si todo lo tenemos que controlar nosotros con la gestión directa de la clase.

Otro asunto, un asunto muy poco explorado -a mí esto me llama poderosamente la atención-, es la posibilidad de ***aprovechamiento de los beneficios que tiene en el aprendizaje la colaboración entre pares.***

El sistema educativo es una cosa curiosísima porque agrupa a la gente para que aprenda pero después promueve formas de aprendizaje totalmente individuales. La mayor parte de la didáctica ha sido estructurada para que alguien haga esto que yo estoy haciendo aquí y las personas aprendan una por una de manera individual. Agrupar para promover el aprendizaje individual es para mí uno de los mayores contrasentidos que tiene la escuela.

Las investigaciones -estos aportes son del terreno de la investigación en psicología educacional y psicología del aprendizaje- muestran desde hace tiempo los



beneficios que producen, en el aprendizaje de todos, aquellas actividades o proyectos de trabajo que requieren de la colaboración entre pares.

Usualmente pensamos que la colaboración entre pares es valiosa especialmente para aquel está llevando un ritmo de aprendizaje mas lento que la media de su grupo, porque colaborando con estudiantes que saben más o comprenden mejor se benefician, porque pueden hacer cosas que de otro modo no podían hacer por sí solos.

Sin embargo, las investigaciones muestran que también aquéllos que están mas avanzados en su aprendizaje se benefician de la colaboración con otros, porque cuando tienen que formular el saber de manera que sea comunicable para otros, hacen una revisión del saber muy diferente de la que hacen cuando simplemente dan cuenta del saber para el maestro. Así que a mí me parece que aquí hay un punto sobre el cual se podría promover en el marco del aula proyectos que apunten a la colaboración activa entre pares, en cuyo marco se podrían estar desarrollando cronologías de aprendizaje diversas en condiciones de enseñanza simultánea.

Y finalmente (esto ya es más difícil porque es del orden organizacional, pero me parece que en particular en la escuela secundaria y en particular en el marco de los planes de mejora hay posibilidades de pensarlo), el **reagrupamiento periódico de los alumnos**.

La forma clásica de la organización escolar es que los grupos se organizan el primer día de clase y permanecen iguales hasta el último día de clase. Vamos perdiendo en el camino a los que se van, vamos perdiendo en el camino a los que quedan libres o abandonan, pero el grupo permanece en algún sentido intacto de principio a fin del año escolar.

Esa es la estructura básica de la organización de los grupos en el sistema educativo argentino. Nosotros tendríamos que atrevernos a explorar formas de reagrupamiento periódico de los alumnos en función de proyectos, en función de niveles de aprendizaje, en función de actividades puntuales de apoyo, en función de proyectos de trabajo hacia la comunidad, en función de lo que ustedes sean capaces de pensar. Pero si algo podemos empezar a romper en el marco de la escolaridad mas clásica es justamente esta idea de que los grupos tiene que permanecer intactos de principio a fin del ciclo lectivo, con la única pérdida -que es justamente la pérdida de la que estamos hablando-, con la única pérdida de aquellos que dejan de asistir, o que quedan libres por inasistencia.



Me parece que el reagrupamiento periódico de los alumnos tendría muchísima potencialidad en la escuela en general y en la escuela secundaria en particular, y que contribuiría a movilizar a los chicos y a las chicas de los lugares en los que suelen quedar rápidamente encasillados cuando han pasado cuatro o cinco semanas de clase y las cartas están jugadas, en el marco de un régimen académico donde es muy difícil que, si no te “pusiste las pilas” desde el principio, las cosas puedan funcionar ya hacia la mitad del ciclo lectivo.

En fin, hay mucho más para decir, pero dejo aquí. Tengo la esperanza de que las experiencias que ustedes desarrollen, las que están desarrollando y las que puedan pensar, sigan contribuyendo a incrementar este saber pedagógico- didáctico. En todo caso cerraría esta exposición con un desafío: el desafío de tomar la enseñanza como un asunto central de la institución educativa, como un asunto del equipo docente de la escuela. Y asumir que el problema de la inclusión escolar de quienes hoy están afuera de la escuela, es en parte un problema de recursos económicos de la familia, es en parte un problema de intersectorialidad de la política para que con la política educativa converja la política social, la política sanitaria, etc., pero es también un problema de política pedagógica, es también un problema de enseñanza. De lo contrario, removidos o por lo menos atenuados algunos de los obstáculos que conspiran contra las trayectorias escolares que queremos continuas, completas y todo lo que decíamos al principio, nos vamos a encontrar con imposibilidades del orden de la enseñanza. Y la enseñanza sí es el renglón que nos compete a nosotros, no le compete ni a salud, ni a promoción social, ni a las áreas jurídicas. Nos compromete a nosotros como responsables, en diferentes niveles de responsabilidad por supuesto, pero todos los que estamos aquí tenemos altas responsabilidades respecto de la enseñanza del sistema.

Muchas gracias.

#### **Referencias de autores mencionados en la exposición:**

Kessler, Gabriel (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. Capítulo 7: “Las trayectorias escolares”.

Rossano, Alejandra (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, Flavia (comp.) (2006), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.



Lahire, Bernard (2006) “Fabricar un tipo de hombre ‘autónomo’: análisis de los dispositivos escolares”, en su *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Mercer, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Capítulos 2 y 3.