

**“Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. (Desafíos que plantean las trayectorias escolares)”**

(Flavia TERIGI, 2010)

*“ (...) 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. (...)*

*...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. 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 aquélla en la cual surgió la escuela argentina, y que parecen mucho más plurales.*

*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 aquéllas que estaban en el origen de la escuela. (...)*

*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. (...)*

*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 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 indisciplinada 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 cumplimentan con aquella expectativa que tenemos que es la de todos los días, todo el tiempo, etc.

El cuarto desafío es el desafío de la (sobre)edad....(...) 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. (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, pgs. 1-20)*