

“Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. (Supuestos pedagógicos-didácticos)”

(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 cinco¹ que recojo de distintas investigaciones y que me parece interesante comentar con ustedes. Se irán

¹ La autora menciona y desarrolla los siguientes desafíos: transiciones escolares, relaciones de baja intensidad con la escuela, ausentismo de estudiantes, (sobre) edad y bajos logros de aprendizaje

agregando otros seguramente, y ustedes podrán pensar algunos que yo no he traído....(...)

Luego de todos estos conceptos² 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 (...). 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.

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

² Se refiere a los desafíos

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 entornos 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 lograr 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.

(...)

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 monocromía 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 monocromía 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....” (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)