

La educación como práctica política

Conferencia de **Flavia Terigi**

Licenciada en Ciencias de la Educación
 Docente e investigadora de UBA
 Actual Subsecretaria de Educación del Gobierno
 de la ciudad autónoma de Buenos Aires

En el marco de la presentación del sexto número de *Diálogos Pedagógicos* –en octubre de 2005– Terigi ofreció una clara y ejemplificada exposición sobre la educación como problema político. *

En dicha conferencia desarrolló algunos aspectos sobre los determinantes duros del sistema educativo y planteó tres corolarios que surgen del análisis de los mismos. A su vez, destacó la necesidad de construir el saber pedagógico-didáctico que se requiere para afrontar las nuevas problemáticas del sistema educativo, subrayando la responsabilidad central del Estado en dicha construcción.

-I-

Hace un año y medio, invitada por el CEM (Centro de Estudios Multidisciplinarios) que dirige Graciela Frigerio, rodeada por profesionales, por académicos, por colegas que están pensando la educación desde perspectivas muy diversas (filosóficas, políticas, sociológicas, etc.), sintiendo, como debe suceder, que tenía un problema que me preocupaba y que quería compartirlo con esos interlocutores (justamente por el valor de los aportes que ellos podrían realizar), es que formulé la idea de la enseñanza como un problema político.¹

Esta idea precipitó un conjunto de cuestiones que venía pensando desde hacía tiempo y abrió otras que he seguido pensando después. La idea que ha tenido una repercusión que por momentos con-

* Cabe señalar que este texto fue revisado y modificado por la autora a los fines de su publicación. (Nota de la editora).

¹ TERIGI, Flavia. "La enseñanza como problema político". En FRIGERIO, Graciela; DIKER, Gabriela (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. CEM - Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.

funde. Es cierto que en ocasiones algunas cosas de tan evidentes dejan de decirse, dejan de afirmarse, y entonces cuando alguien las vuelve a decir, terminan atribuyéndoselas. Ha sucedido que pareciera que fuera yo quien plantea la cuestión de la enseñanza como un problema político, cuando en verdad hay muchas razones para pensar que siempre lo fue, y que solamente deja de serlo cuando nos ubicamos en cierta perspectiva del planeamiento, en cierta perspectiva del saber académico respecto de la enseñanza, que toma las cuestiones didácticas y las cuestiones ligadas con la enseñanza como un asunto menor dentro de las Ciencias de la Educación y dentro de la política educativa.

Considerando que habitualmente la enseñanza es comprendida como un problema didáctico, definirla como un problema político requiere plantear la cuestión de la enseñanza en un plano que, a mi juicio, es poco habitual. Desde hace muchísimos años un enorme conjunto de didactas, sobre todo aquellos didactas que están inspirados en la escuela francesa de didáctica de la matemática, vienen sosteniendo la profunda implicación de la didáctica en el proyecto político más general acerca de la producción y circulación social de los saberes. De modo que para la didáctica, para buena parte de la didáctica, que la enseñanza es un problema político está claro desde hace tiempo. También está claro para una gran cantidad de maestros y profesores que están continuamente comprometidos con el sostenimiento de una enseñanza que asegure a todos los chicos y las chicas los derechos educativos que les corresponden.

No es con los maestros, no es con los investigadores en didáctica, no es con los profesores con quienes hay que discutir el sentido político de la enseñanza. Con quienes hay que discutirlo es con los planificadores de la educación, con los expertos en política educativa, con los expertos en los análisis macro, de gran escala, de la enseñanza.

Es en este nivel, en el nivel de las políticas educativas, donde, a mi juicio, la enseñanza resulta un asunto un poco extraño, porque prevalece un cierto modelo de planeamiento que concibe a la enseñanza como un problema que tiene que ser atendido por otros; que parece creer que la función de la política es proporcionar las condiciones económicas, normativas, materiales, salariales inclusive, para los programas de política educativa. Para estos programas de política educativa, la enseñanza es un problema que tiene que ser solucionado después, por los capacitadores, por los didactas, por los profesores y por los maestros.

«... habitualmente la enseñanza es comprendida como un problema didáctico, definirla como un problema político requiere plantear la cuestión de la enseñanza en un plano que, a mi juicio, es poco habitual...»

En esta perspectiva, el planeamiento se ocupa de diseñar las condiciones para que después otros resuelvan el problema de la en-



Flavia Terigi, Subsecretaria de Educación del gobierno de la ciudad de Buenos Aires

señanza. Es con esta concepción de política educativa que discutimos aquí.

La perspectiva de análisis que vengo sosteniendo desde hace tiempo es bastante distinta. En mi perspectiva de análisis, la enseñanza es el principal problema que tienen que plantearse las políticas educativas. Un problema que tiene que ser planteado desde el principio y que tiene que ser resuelto en el máximo nivel de planeamiento posible.

Esta afirmación ha dado lugar a algunas discusiones posteriores que me han dejado un poco sorprendida. He discutido con muchísima gente esta cuestión y me ha sucedido, desde que formulé esta idea, que ha dado lugar a un tipo de interpretación

que me dejó pensando, que me hizo advertir que, para que la idea se entienda mejor, se requiere complementarla con otros análisis, que son los que vengo a compartir con ustedes.

-II-

Quiero hacer con ustedes un ejercicio de análisis para mostrar en funcionamiento esta idea de que la enseñanza es un problema de la política educativa, o por lo menos debería serlo. Y quizás deba disculparme de antemano por la eventual ajenidad que para algunos de ustedes pueda llegar a tener el asunto que voy a analizar acá. Voy a detenerme en analizar con ustedes el problema de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Un problema que es ajeno si ustedes simplemente piensan "yo no voy a enseñar ahí". Pero que se vuelve relevante como ocasión para ver en funcionamiento el tipo de análisis que hay que hacer frente a los problemas de la enseñanza, para convertirlos en asuntos a ser atendidos por la política educativa.

Acepten entonces la invitación a identificar, en el análisis que voy a realizar, un problema didáctico que no está contestado en ningún lugar, en la Argentina por lo menos, y a entender que si se asume el problema didáctico de la enseñanza en los plurigrados no como un problema de los maestros que enseñan en las escuelas rurales, sino como un problema del sistema educativo, entonces la resolución de este problema desborda la posibilidad de las escuelas y de los maestros y requiere de la política. Y discutiremos después, si el planteo que realizaré llega a ser suficientemente claro, qué tiene que hacer la política con esto.

¿Se entendió la invitación? Vamos a hablar de la enseñanza en las escuelas rurales, pero para mostrar ahí un problema didáctico que está todavía sin resolver, que los maestros resuelven de alguna manera, por supuesto, pero que en la política educativa no ha sido asumido como problema y no ha tenido una respuesta adecuada.

Para empezar este análisis, tengo que recordar con ustedes que, si algo caracteriza a la escuela como institución, a esta escuela más que centenaria que tenemos, no es solamente qué fines se plantea, sino también qué modos de organización ha alcanzado históricamente para poder lograr esos fines. Usualmente se piensa más en la escuela por el lado de los fines y se mira poco las formas particulares que tiene la escuela de organizar las actividades de los sujetos para lograr esos fines. Esas formas particulares que tiene la escuela de organizar las actividades de los sujetos son tan importantes en términos de la formación como los contenidos formales de la experiencia educativa.

«... si algo define a la escuela como institución no es solamente qué fines se plantea, sino también qué modos de organización ha alcanzado históricamente para poder lograr esos fines...»

Jaume Trilla, un autor español, propone una serie de notas distintivas de la escuela como dispositivo en un libro que se titula *Ensayos sobre la escuela*.² Según Trilla, las notas distintivas de la escuela como dispositivo son las siguientes: constituye una realidad colectiva, se realiza en un espacio específico (es más, a menudo se la define como una institución de encierro), actúa en unos límites temporales determinados, define roles de docente y discente, predetermina y sistematiza contenidos y propone formas de aprendizajes descontextualizadas.

Éstas son notas típicas de la escuela. Cada una de ellas por separado se puede encontrar en otros dispositivos, pero todas juntas se encuentran exclusivamente en la escuela como institución.

Estos rasgos no tienen que interpretarse, como ustedes saben bien, como perniciosos. Más bien tenemos que entenderlos como determinantes duros de las prácticas escolares. Y así, por ejemplo, la premisa de encerrarnos en el aula para hablar del mundo (una premisa que se relaciona justamente con la actuación dentro de un espacio determinado y con la descontextualización de las formas de aprendizaje) no es una paradoja, tampoco es un error: más bien es la clave que explica buena parte del tipo de desarrollo intelectual que la escuela produce en sus sujetos. Por ejemplo, investigaciones como las de Bárbara Rogoff³ u otras similares respecto de cuál es el efec-

² TRILLA, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Editorial Alertes, Barcelona, 1985.

³ ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Capítulo 3: "El contexto cultural de la actividad cognitiva". Paidós, Barcelona, 1993.

to cognitivo de la escolaridad, muestran que esta forma particular de organizar la enseñanza que es encerrarnos en el aula para hablar del mundo tiene efectos cognitivos que van produciendo una humanidad profundamente transformada. Podríamos decir, y quiero insistir con esto, "encerrarnos en el aula para hablar del mundo" no es una paradoja, no es un error, más bien es la clave que explica una parte del desarrollo intelectual que produce la escuela, que ha producido a lo largo de los últimos 100 años en quienes hoy, por ejemplo, estamos sentados aquí y nos reunimos para hablar de la escuela como dispositivo.

No hay otro modo de llevar a millones y millones de niños en el mundo más allá de su experiencia cotidiana que no sea produciendo una situación donde se les transmitan cosas de las que nunca tendrán experiencia. Muchas veces decimos: "queríamos que la escuela acerque más a los chicos a tener experiencias directas de las cosas que les enseñe". Eso está bien como deseo general, pero en la escala de la humanidad no hay la menor posibilidad de que millones y millones de niños tengan experiencia directa de todo aquello que la escuela se propone enseñarles.

Una de las características salientes del dispositivo escolar, como ustedes bien saben, es la homogeneización. En realidad, la escuela es posible porque se toman algunas decisiones para homogeneizar (y uno puede discutir de qué manera y cuán inadecuadas son las maneras que hemos desarrollado históricamente) a la población que asiste a ella en calidad de alumnos.

¿Cuál ha sido la principal estrategia macropolítica para homogeneizar? ¿Cuál ha sido la principal manera que ha tenido la escuela de homogeneizar poblaciones? Agrupar por edad. Establecer que todos los niños tienen que empezar la escolaridad a cierta edad es la principal estrategia macropolítica de homogeneización que el sistema educativo moderno se ha dado desde el principio. Con un montón de supuestos de base: que los niños de cierta edad comparten ciertas características similares, que hay una cierta edad a la que es importante empezar el aprendizaje escolar porque si se empieza mucho más tarde es un problema... Todo eso ha sido discutido más tarde por la Psicología, pero la escuela partió de la idea de que agrupar a los niños por edades produce algún efecto de homogeneización que facilita de alguna manera la enseñanza. Cuando por alguna razón esto no sucede, cuando la supuesta homogeneidad se rompe, entonces aparecen los problemas.

«Agrupar por edad (...) es la principal estrategia macropolítica de homogeneización que el sistema educativo moderno se ha dado desde el principio...»

Ahora bien, esto no sucede porque las escuelas funcionen mal, sino porque las escuelas funcionan del modo para el cual han sido concebidas. Las escuelas han sido concebidas para funcionar agru-

pando por edades a los niños a partir de cierto momento; funcionan con una estructura graduada; funcionan con la idea de enseñanza simultánea a niños homogeneizados por aplicación del principio de escolarización por edades. Así funcionan las escuelas y, lo que es muy importante, buena parte de nuestros desarrollos didácticos han estado montados sobre estos supuestos de homogeneización por edades y de enseñanza simultánea.

Muchas veces queremos cambiar eso, nuestros buenos deseos en orden a mejorar la enseñanza nos llevan a proponer cambiar eso, y entonces postulamos cuestiones como, la enseñanza personalizada, los agrupamientos flexibles, cantidades de cosas que son extremadamente difíciles de resolver en la práctica porque lo que hay por detrás, en términos de saber didáctico, es un saber acumulado en un dispositivo que ha funcionado siempre con aquella lógica de homogeneización.

La fuerza de estos determinantes duros del dispositivo escolar nos permite plantear tres corolarios.

Primer corolario: la persistencia del formato escolar a lo largo del tiempo, y a pesar de la diversidad de los contextos sociales, nos muestra que este formato no resulta rápidamente sensible a la relativa flexibilidad que tratan de imprimirle nuestras innovaciones en las estrategias de enseñanza. Es decir, nuestro esfuerzo innovador no deja de encontrarse una y otra vez con los determinantes duros de las prácticas escolares, como por ejemplo la organización graduada, simultánea, obligatoria, encerrada en un tiempo y un espacio, etc.

Segundo corolario: existe una relación entre los rasgos del dispositivo escolar y la caracterización del llamado riesgo educativo. Bajo la expresión "poblaciones en riesgo educativo" suelen englobarse situaciones de los sujetos que más tarde o más temprano se revelan vinculadas con los determinantes duros de la escolarización. Por ejemplo, para el caso de los niños con sobreedad, la sobreedad no sería indicador directo de riesgo educativo si no tuviéramos un supuesto fuerte de escolaridad graduada y organizada por edades. Entonces se convierte en problema aquello que en verdad es un efecto del funcionamiento mismo del dispositivo escolar. Porque la sobreedad en sí misma no es un problema, lo es en términos de un dispositivo que ordena por edades y que supone una trayectoria educativa regular de los sujetos incluidos en nuestras aulas.



Para Terigi, "la enseñanza es el principal problema que tienen que plantearse las políticas educativas"

Tercer corolario, y éste es el más importante y el que da origen a la discusión acerca de la enseñanza como problema político: los determinantes del dispositivo escolar tienen consecuencias sobre los desarrollos didácticos disponibles en los que se pueden apoyar maestros y profesores cuando diseñan sus propuestas de enseñanza. En buena medida el conocimiento didáctico acumulado

«Buena parte de nuestros desarrollos didácticos han estado montados sobre estos supuestos de homogeneización por edades y de enseñanza simultánea...»

da por supuestos aquellos determinantes y es por lo tanto poco dúctil cuando debe apelarse a él en condiciones que se alejan de la escuela teórica, que además no existe. Los educadores de adultos, por ejemplo, conocen bien las limitaciones de los desarrollos didácticos cuando lo que enfrentan es el desafío de enseñar a sujetos que no reúnen las características que el dispositivo escolar da por supuestas. Precisamente lo que yo quiero dejar argumentado acá es que toda propuesta concreta para mejorar la enseñanza tiene que ser analizada desde la perspectiva de las condiciones pedagógicas que supone y tiene que ser acompañada por el desarrollo de los saberes didácticos que requiere. Esto es lo que suele estar ausente cuando se plantean innovaciones educativas.

-III-

Vamos al plurigrado de las escuelas rurales. Para quienes no lo saben, en las escuelas rurales donde la ratio docente-alumno no alcanza para que haya un maestro por cada grupo de edad, un mismo maestro se hace cargo de varios grados escolares, a veces de todos, y de niños de las más diversas edades.

Lo que no sé si todos saben es que en nuestro país las escuelas agrupadas o con plurigrados son casi la mitad de las escuelas primarias. Las escuelas de personal único (que son escuelas donde hay un solo maestro que se hace cargo de todos los grados) son 4243 en el país. Eso significa que hay más de 4200 maestros en nuestro país que tienen a su cargo todos los grados de la escuela primaria en forma simultánea.

Una investigación hecha sobre los datos del Censo de 1994 muestra que el 70% de los maestros que trabajan en escuelas de plurigrado han tenido o están teniendo allí su primer desempeño docente. Es decir: acaban de formarse y van a trabajar a alguna de estas 4243 escuelas donde tienen a su cargo la enseñanza simultánea de todos los grados.

El problema crucial para enseñar en una escuela de este tipo es que mientras que la escolaridad sigue siendo graduada, y en tal sentido cada chico, cada nene, cada nena, está cursando un grado específico de su escolaridad (está en 1º grado, está en 2º grado, está en

5º grado), la organización escolar del plurigrado agrupa a los niños y a las niñas que cursan grados distintos en la misma sección de grado a cargo de un mismo maestro.

¿Cuál es el problema para el maestro? El maestro tiene que encontrar un modo de desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramienta un conjunto de propuestas didácticas construidas históricamente siguiendo la norma graduada de la escolaridad. Es decir, preparadas para el grado común. Si acá hay gente que hace investigación didáctica y que está desarrollando alguna secuencia didáctica, sabe que una de las cosas que más cuidan las secuencias es justamente el problema de a qué grado van dirigidas y en qué momento del año escolar se desarrollan. Contrapongan esto a tener los siete grados juntos, a tener que desarrollar la gradualidad en condiciones de simultaneidad: éste es un problema didáctico que no tiene respuesta en buena parte del desarrollo didáctico que ha tenido lugar en nuestro país, a pesar de que en 4200 escuelas los maestros enseñan a todos los chicos al mismo tiempo en todos los grados de la escolaridad.

«... nuestro esfuerzo innovador no deja de encontrarse una y otra vez con los determinantes duros de las prácticas escolares...»

¿Qué hacen los maestros? Estuve estudiando esta cuestión personalmente. Les cuento las cosas que los maestros hacen y después discutimos la cuestión de la enseñanza como un problema político.

Podría pensarse que, en un contexto que pone en la misma aula a chicos que cursan grados diferentes, tendería a diluirse la idea de grado. Podría pensarse que es una condición ideal para que se diluya la idea de grado. Sin embargo, esto no parece ser lo que sucede. En general, en el contexto del plurigrado los maestros retienen la escolarización graduada. La retienen, la conservan, la defienden. Esto lo encontré yo, pero también lo encontró gente que estudió el asunto en México,⁴ lo encontró gente que estudió el asunto en Australia, gente que estudió el asunto en Estados Unidos.⁵

En general los maestros ensayan diversas estrategias para organizar el trabajo de grados múltiples, pero buscan definir subgrupos dentro de la sección que se acerquen tanto como sea posible a los grados que formalmente existen en una sección. ¿Qué hacen? Por ejemplo, agrupan físicamente a los chicos por grado. Les asignan

⁴ EZPELETA MOYANO, Justa. "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado". En *Revista Iberoamericana de Educación* [on line], número 15. Madrid, setiembre-diciembre de 1997. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a04.htm>

⁵ UTTECH, Melanie. *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. Paidós, Barcelona, 2001.

tareas mencionando el grado o los grados involucrados: "ahora voy a dar tarea para séptimo". Dividen el pizarrón para diferenciar tareas que grados distintos tienen que hacer en forma simultánea. Y muy pocas veces se encuentra que puedan definir un proyecto didáctico que abarque a todos los chicos en forma simultánea y que a la vez logre respetar la especificidad de los contenidos que cada uno de ellos tiene que aprender en virtud del grado escolar en el que se encuentra formalmente incluido.

Es interesante observar que, cuando esto pasa, no ocurre en Matemática, no ocurre en Lengua, sino en Ciencias Sociales y Naturales, materias mucho menos enseñadas (no solamente en las escuelas rurales sino en general en todas las escuelas primarias), porque a los maestros les parece que en esas materias es menos grave romper la escolaridad graduada.

No pocas veces este armado muy trabajoso que los maestros hacen les resulta insuficiente. Quedan chicos sueltos sin actividad o que pasan la jornada escolar con una tarea que no les corresponde, o con consignas que son poco relevantes para su grado, o enganchados en actividades de un grado que no es el propio. Pero estos fallos, cuando se producen, desde la perspectiva del investigador no hace sino confirmar la lógica organizativa que los maestros tratan de asegurar. Y justamente porque tratan de asegurarla es que a algunos chicos les pasan estas cosas.

«... toda propuesta para mejorar la enseñanza tiene que ser analizada desde la perspectiva de las condiciones pedagógicas que supone y tiene que estar acompañada por el desarrollo de los saberes didácticos que requiere...»

En el día a día del trabajo escolar, se constata que los maestros reordenan el grupo de alumnos según los grados pero en función de los chicos que están presentes. Es práctica corriente que el maestro enganche a un alumno en un grado que no le corresponde, lo pone en otro grado cuando faltan sus compañeros. Y cuando uno les pregunta por qué hacen esto, los maestros dicen que hacen tanto esfuerzo

para que los chicos no se desfasen, que si trabajan con ése que hoy está solo y lo hacen avanzar, entonces van a tener todavía más desfase del que ya tienen en el día a día de la escuela. Ellos dicen que si se avanza en la enseñanza con los presentes, quienes faltaron se desajustan, y que ello requerirá esfuerzos adicionales que complejizarán aún más las cuestiones de la enseñanza en los días subsiguientes.

En las decisiones que toman los maestros y maestras para organizar los grados en el plurigrado, toman como un parámetro muy importante la autonomía de los alumnos. Los maestros necesitan disponer de más tiempo para trabajar con aquellos chicos cuyo nivel de autonomía es menor, lo que significa que tienen que encontrar algún modo de liberarse de la necesidad de atender a todos al mis-

mo tiempo. Los alumnos de los grados superiores son quienes, en general, muestran mayores niveles de autonomía, no sólo por su apropiación de los contenidos escolares sino porque son los que mejor manejan las reglas de organización del plurigrado. Entonces, es bastante frecuente que estos alumnos pasen la jornada escolar con consignas que les piden un trabajo repetitivo y prolongado, por ejemplo, resolver un número importante de problemas de Matemática, o buscar una larga lista de accidentes geográficos en un atlas, o analizar un número grande de oraciones, listados abundantes de tareas que los chicos puedan hacer solos y de manera repetida, de modo que el maestro quede liberado de la necesidad de atenderlos y pueda prestar más atención a los chicos más chicos o que tienen menor autonomía respecto del trabajo escolar.

¿Se acuerdan que definí como problema didáctico el tener que enseñar simultáneamente a varios grados cuando las herramientas didácticas están preparadas para enseñar simultáneamente a un único grado? Éste es el problema didáctico que los maestros de plurigrado enfrentan en la escuela rural. Si ustedes recapitulan lo que acabo de describir acerca de lo que los maestros hacen, se darán cuenta de que los maestros resuelven la simultaneidad mediante procedimientos apoyados en la sucesión. Realizan un ordenamiento general de la clase a través de la asignación de actividades a subgrupos definidos por una combinación cotidianamente variable de los grados formales y los alumnos presentes y distribuyen luego su atención de manera sucesiva en los distintos subgrupos. Si lo miran así y coinciden conmigo en que los maestros resuelven la simultaneidad apelando a la sucesión (primero le doy a los chicos más grandes la tarea para que estén solos, después voy con los más chicos y trabajo con ellos, después vuelvo con los más grandes), se darán cuenta de que, en el fondo, no han logrado resolver del todo el problema de la simultaneidad: lo que han hecho es desdoblado en la atención sucesiva de los grupos escolares. Ahora, ¿qué otra cosa podría hacer un maestro o una maestra que ha sido formado en una institución de formación docente que en general le transmite propuestas didácticas que están, ellas mismas, basadas en el supuesto de que simultáneamente se atiende a niños que están cursando el mismo grado?

En este punto es donde digo: no se les puede poner el problema a los maestros. El problema tiene que ser resuelto en otro nivel. La pregunta sería en qué otro nivel. Y entonces es cuando digo: la enseñanza debe convertirse en un problema político.

¿Quiere decir esto que no hay escuelas rurales donde los maestros logren mejores resoluciones al problema de la simultaneidad? No, no quiere decir esto. Hay escuelas rurales en donde los maestros

«... en nuestro país las escuelas con plurigrados son casi la mitad de las escuelas primarias (...) el 70% de los maestros que trabajan en esas escuelas han tenido allí su primer desempeño docente...»

logran mejores resoluciones al problema de la simultaneidad. Ahora, en la escala del sistema no es aceptable que se deje la solución de un problema didáctico que afecta por lo menos a 4200 escuelas, dependiendo de las posibilidades de que un maestro, individualmente considerado, le encuentre la vuelta al asunto.

En realidad, son muchas más que 4200 escuelas; éste es el número de escuelas de personal único, pero en una escuela rural puede haber dos maestros, uno de 1º a 3º grado y el otro de 4º a 6º ó 7º grado. Pero si sabemos que en al menos 4200 escuelas hay maestros que trabajan en estas condiciones y que un altísimo porcentaje de éstos acaban de salir del profesorado y tienen allí su primer desempeño, entonces está claro que el problema no puede ser considerado como un problema de los maestros. Es un problema del sistema y tiene que ser resuelto, a mi modo de ver, en el nivel máximo de planeamiento, que es el nivel de la política educativa.

**«...en la escuela rural (...)
los maestros no han logrado
resolver del todo el problema de
la simultaneidad: lo que han hecho
es desdoblado en la atención
sucesiva de los grupos escolares...»**

¿Hasta acá se entendió? Pues bien: hice este recorrido por el plurigrado para mostrar en concreto qué quiero decir cuando digo que la enseñanza es un problema político. Quiero decir que hay que definir un problema didáctico que está allí, pero que ese problema didáctico no lo puede contestar un maestro. No

lo puede contestar un capacitador. No se puede armar un curso de plurigrado y decirle al capacitador, "ahora vos transmití las estrategias para enseñar en el plurigrado". Porque, ¿saben?: no están producidas. No están producidas como conocimiento didáctico oficial. Los maestros, sin embargo, de alguna manera lo resuelven. Hay ahí una especie de invención del hacer, hay un modo de resolver el problema que hay que estudiar para convertir aquello que es una respuesta valiosa en conocimiento que pueda circular, y para producir el conocimiento que falta cuando éste no está producido.

La pregunta es ¿de quién es esta tarea? ¿De quién es la tarea de producir el conocimiento que se requiere?

-IV-

Antes de asumir la respuesta a esta pregunta, que es una respuesta que estoy más que interesada en dar, yo quisiera volver, por lo menos brevemente, al segundo de los corolarios, cuando afirmé: existe una relación muy estrecha entre los determinantes del dispositivo escolar y el llamado riesgo educativo.

Bajo la expresión "poblaciones en riesgo educativo" en realidad se esconden situaciones de lo más diversas. Piensen en todos los que para nosotros son chicos, chicas, adolescentes, jóvenes en riesgo educativo. Ahí aparecen, por ejemplo, los chicos con sobriedad

en la escuela primaria, los adolescentes multirepites en la escuela media, las adolescentes que están embarazadas y que entonces, como consecuencia de su embarazo, probablemente terminen dejando la escuela.

Ahora, el problema para nosotros, o por lo menos el problema para mí, es que bajo estas situaciones que llamamos de riesgo educativo, en realidad lo que se está produciendo es una especie de categoría muy general que esconde, oculta, nos invisibiliza condiciones que desde el punto de vista pedagógico son muy distintas. Cuando se define a la población en riesgo educativo, quizás para la Sociología no esté mal que la categoría sea así de general, pero para la Pedagogía sí es un problema. Y ¿por qué es un problema? Porque lo que hace riesgo, en cada caso, es muy diferente.

«... bajo estas situaciones que llamamos de riesgo educativo (...) se esconden condiciones que desde el punto de vista pedagógico son muy distintas...»

¿Qué es lo que hace riesgo en un niño con sobreedad y qué es lo que hace riesgo en una adolescente que está embarazada y que es alumna de la escuela media? Son cuestiones bien distintas, cuestiones que están cada una de ellas vinculadas con alguno de los determinantes duros del dispositivo escolar. Avanzo en el análisis para poder demostrarlo.

En un niño con sobreedad en la escuela primaria, lo que hace riesgo es que toda la didáctica de la primaria está armada sobre supuestos acerca de lo que es el niño de cierto grado escolar, supuestos que estos niños con sobreedad desafían permanentemente. Todos esperamos que un niño de 4º grado sea más o menos un niño de 9 años, a lo sumo 10. Cuando es un púber o un adolescente de 14 ó 15 años, ahí se nos queman los papeles. Después decimos: "son niños con problemas de conducta", "son púberes con problemas de conducta", pero en verdad lo que sucede es que son alumnos que están sometidos a una propuesta de enseñanza que, desde la perspectiva de esos chicos, está fuertemente puerilizada. A lo mejor no está mal para un niño de 9 años, lo podríamos discutir, pero para chicos de 12, 13, 14 años, la verdad es que está bastante desajustada.

No sé cómo es la estadística de la ciudad de Córdoba; pero en la ciudad de Buenos Aires, la estadística muestra que la repitencia se va acumulando: 1º grado, 2º grado, 3º grado, lo cual hace, como es obvio, que la sobreedad se vaya incrementando. Y sin embargo, a partir de 4º grado la sobreedad comienza a quedar absolutamente estancada, deja de crecer. ¿Por qué pasa eso? Porque los chicos con sobreedad dejan la escuela. Cuando la repitencia sigue siendo constante y la sobreedad se estanca es porque empiezan a dejar la escuela los chicos con sobreedad. La estadística muestra que los chicos con sobreedad dejan la escuela, entonces la sociología de la educación dice: son chicos en riesgo.

La pregunta es: ¿por qué están en riesgo? ¿Es porque son más grandes? Yo discutiría esto. En todo caso están en riesgo porque nuestro dispositivo escolar está armado de tal manera que casi no tenemos tratamientos pedagógicos adecuados y disponibles para chicos que no responden a la imagen esperada del alumno de 4º grado de la escuela primaria, para estos chicos más grandes, que a lo mejor trabajan, que a lo mejor tienen intereses completamente distintos de aquéllos que son propios de los niños de 9 años.

Piensen, por ejemplo, en los criterios que tenemos para elegir literatura infantil. Armamos una propuesta de enseñanza de la lengua en 4º grado de la escuela primaria pensando cuáles son los intereses, el tipo de literatura que nos agradaría que leyeran los chicos de 9 años, pero se sientan en nuestros pupitres un 25-30 % de chicos que tienen 11, 12, 13, 14 años. No es raro que esos chicos se desinteresen, se desentiendan, se aburran, se porten mal, tengan un "problema de conducta" y de a poco dejen la escuela. No estoy diciendo que porque no acertamos con el cuento van a dejar la escuela; lo que estoy diciendo es que nuestras propuestas didácticas están construidas pensando en cierto sujeto que se ve permanentemente desafiado en virtud del sujeto que se sienta allí en las aulas concretas.



Terigi enfatizó que no se puede seguir demorando la construcción del saber pedagógico-didáctico necesario

Desde el punto de vista pedagógico, ese problema, el de los niños con sobriedad en la escuela primaria, es un problema completamente diferente del de las adolescentes que están embarazadas y están a punto de dar a luz. Porque, ¿cuál es el problema de las adolescentes que están embarazadas y a punto de dar a luz? ¿Cuál dirían ustedes que es el problema? Además de que a la escuela le resulta extraño tener alumnas embarazadas, porque la condición de embarazo no se corresponde con la imagen clásica de alumna, una vez que la escuela se hace amplia y acepta que una chica tenga relaciones sexuales y esté embarazada y esté a punto de dar a luz, ¿cuál es el problema?

El problema es que esa chica probablemente va a faltar no menos de 20 días entre que dé a luz y que se recupere. Probablemente, por cuestiones vinculadas con la atención de su bebé o de su beba, vaya a faltar con alguna frecuencia. Y nosotros tenemos un sistema para el cual una de las hipótesis más fuertes es la asistencia sostenida de los estudiantes, porque es un sistema presencial. Porque toda la escolaridad en la Argentina en el nivel primario y en el nivel secundario, salvo rarísimas excepciones, es presencial.

Entonces, o bien desconocemos a la enorme población adolescente de chicas, y también de chicos, que tienen hijos, o nos planteamos –que creo que es lo que hay que hacer– cuáles son los determinantes duros del dispositivo escolar que hay que tensionar para que estos chicos y estas chicas puedan estar en la escuela.

En algunos lugares, por ejemplo, se ha organizado un sistema de atención domiciliaria de las adolescentes que son mamás, para que durante el período del puerperio y durante los primeros meses de crianza de su bebé o de su beba, puedan tener atención educativa con profesores especializados.

«... nuestras propuestas didácticas están construidas pensando en cierto sujeto que se ve permanentemente desafiado en virtud del sujeto que se sienta allí en las aulas concretas...»

Ustedes me pueden decir: “pero eso no es muy frecuente”. No, claro. Pero la pregunta es: ¿de quién es el problema? Afirmino: de la política educativa. Y no lo digo desde un lugar intelectual crítico, lo digo como Subsecretaria de Educación de un sistema educativo, lo digo desde un lugar de responsabilidad política. Porque sería fácil decirlo como analista de la educación, pero lo digo desde un lugar de responsabilidad política sobre el sistema educativo.

Quiero subrayar con esto que hay una relación entre el riesgo educativo y los determinantes duros del sistema escolar. Que no advertimos esa relación cuando tipificamos a un cierto grupo como grupo de riesgo. Los tratamientos educativos, los modos que históricamente hemos construido para dar respuesta a la escolarización masiva, son modos que suponen la simultaneidad, el ingreso a cierta edad, el progreso año a año a un ritmo regular, en los que ser estudiante es una actividad de tiempo completo y por lo tanto se puede exigir la presencialidad permanente cinco días a la semana por lo menos cinco horas por día. Cuando la población no se ajusta por diversas situaciones a eso, nuestros tratamientos educativos quedan completamente desbordados.

No tenemos respuesta cuando un chico llega sistemáticamente tarde al turno nocturno porque viene de trabajar, y como consecuencia, los miércoles en la 1º y 2º hora no está. ¿Qué hacemos? Le concedemos que puede faltar, pero no tenemos ningún sistema de recuperación para que efectivamente pueda aprender lo que no aprendió. Si nos hacemos cargo de su condición socio-económica, le generamos un sistema por el cual no queda libre, pero eso no es una respuesta pedagógica, porque no estamos dando una respuesta que asegure los aprendizajes a los que tiene derecho. Éste es el problema principal.

Sería fácil para la escuela, para los especialistas en educación, para los políticos, para los funcionarios (como es mi caso), para los formadores de docentes (como también es mi caso), decir: “son pro-

blemas sociales". Pero aun aquellos que son problemas sociales lo son en el aula de cierta manera particular, en relación con ciertas características del dispositivo escolar, que son aquéllas que tenemos que tensionar si nos proponemos incluir a todos en la escuela, asegurándoles al mismo tiempo los aprendizajes a los que tienen derecho. Porque si no, desarrollamos una visión más bien hipócrita de la inclusión: los chicos están adentro de la escuela, pero no damos una respuesta educativa que les asegure los aprendizajes a los que tienen derecho.

-V-

Me aproximo entonces al remate de lo que he venido a decir.

Ningún sistema, ni la escuela ni ningún otro sistema, está preparado ni tiene la flexibilidad suficiente para funcionar en condiciones completamente diferentes de aquéllas para las cuales fue generado.

Ninguna escuela está preparada para que no se pueda sostener ni la simultaneidad, ni la gradualidad, ni la presencialidad, ni ninguna de las cosas que hacen a los determinantes duros del dispositivo escolar. Estamos en una situación límite para la escuela, donde nuestra voluntad política de incluir a todos y de asegurarles los aprendizajes a los que tienen derecho, choca con la lógica histórica de un sistema cuyos determinantes duros son éstos que estamos describiendo acá. Y esto es un problema para los próximos 10, 20, 30 años de la escuela.

A mí se me hace difícil pensar que dentro de 50 años vamos a estar en una escuela que reúna los mismos rasgos que señala Trilla. Es bastante probable que tengamos que estar pensando en otros modos de enseñar mucho más diversificados, múltiples. Pero se trata de un problema para el que no tenemos respuesta hoy, y es justamente ahí donde se sitúa el debate contemporáneo acerca del supuesto final de la escuela. Yo no creo que la escuela esté cerca de su final, pero creo que va a convivir con otros modos de educación y que algunos de ellos van a ser tan legítimos como la propia escuela.

«Ningún sistema (...) está preparado ni tiene la flexibilidad suficiente para funcionar en condiciones completamente diferentes de aquéllas para las cuales fue generado...»

Se trata de la emergencia de nuevos modos de educación no escolares, lo que no significa no institucionales, y aun del posible reemplazo de nuestros modos escolares de educar (que suponen los cuerpos de los alumnos y los docentes en el mismo lugar), por sistemas donde los contactos sean mediados por

medios tecnológicos, es decir, donde los cuerpos no necesiten estar allí para encontrarse. Semejantes sistemas no los podemos describir del todo, pero sí los podemos imaginar.

No sabemos cómo va a ser, pero hay que dejar planteada la siguiente cuestión: ciertos cambios que pretendemos hoy en la enseñanza son ilusorios si no nos hacemos cargo del profundo trabajo de producción de saber didáctico que hay que hacer para que esos cambios sean posibles.

Nosotros no les podemos seguir pidiendo a los maestros y profesores, no los podemos seguir haciendo responsables de que sean ellos, individualmente o en grupos, los que construyan las respuestas para aquello que el sistema no puede resolver como sistema. Es algo así como pedir soluciones biográficas a problemas estructurales. No podemos pedirles a los maestros, pedirles a los profesores que sean ellos, con su trabajo particular, los que encuentren las soluciones a los problemas que, planteados como los hemos planteado acá, son extremadamente complejos y son sistémicos.

¿Qué me gustaría que quede claro hoy? Que el problema de la enseñanza no es ese problema simple que imaginan a veces los políticos de la educación cuando piensan que si hubiera plata, si hubiera becas, si hubiera materiales, si hubiera edificios, el problema sería sólo de los maestros y de los profesores. No digo que no haga falta ni el dinero, ni las becas, ni... Lo que digo es que con todo eso asegurado, subsisten los problemas de cómo se resuelve la simultaneidad cuando en la realidad no se puede cumplir, cuando el alumno no puede asegurar la presencialidad, y cuando los medios didácticos que hemos desarrollado son para un alumno supuesto que no existe. Ese problema, que está planteado de manera inadecuada como un problema a ser resuelto por maestros y por profesores, es un problema político.

«Yo no creo que la escuela esté cerca de su final, pero creo que va a convivir con otros modos de educación y que algunos de ellos van a ser tan legítimos como la propia escuela...»

-VI-

Quisiera dejar planteadas dos cuestiones más.

Resulta frecuente que la política educativa no esté advertida ella misma de las consecuencias pedagógico-didácticas de sus propias propuestas. Por ejemplo, les decimos a los docentes que tienen que hacer diversificación curricular, que tienen que hacer enseñanza personalizada, que tienen que acelerar a los chicos. La política educativa formula sus postulados sin advertir las dificultades que para su realización plantean las condiciones institucionales de la escolarización que usualmente la misma política deja intactas. No advierte los límites de lo que los maestros y profesores pueden hacer en las condiciones que plantea el dispositivo escolar y en virtud de los saberes de que ellos disponen.

Un análisis de la enseñanza correlativo a las postulaciones de la política debería conducir a advertir las complejidades y los límites y

a prever formas específicas de afrontar estas complejidades y límites cuando lo que se quiere es ir más allá de lo que el dispositivo escolar puede dar de sí. Mal puede la política educativa estimar si los docentes tienen o no las herramientas pedagógicas que necesitan, si la propia política desconoce la complejidad de la enseñanza y de las propuestas que ella misma realiza.

«... no les podemos seguir pidiendo a los maestros y profesores (...) que construyan las respuestas para aquello que el sistema no puede resolver como sistema...»

A esto lo considero una política educativa ignorante de las consecuencias didácticas de sus propias propuestas. La política educativa ignorante de las consecuencias didácticas de sus propias propuestas es la más peligrosa de todas, porque transfiere los problemas a los maestros y a los profesores.

La segunda cuestión: hay quienes piensan que la solución pasa por otro lado, pasa por la autonomía total de las escuelas, que las escuelas podrían dar respuestas adecuadas al problema pedagógico si el Estado no estuviera allí controlándolas de manera burocrática, cercenando de alguna manera su creatividad y su innovación.

Creo que esto es profundamente falso. Creo que el problema no es la autonomía que las escuelas no tienen: creo que el problema es el saber didáctico que no está históricamente construido. Es un problema de altísima complejidad que, en general, la investigación didáctica lo está resolviendo sin entender del todo lo fuertemente condicionada que está la respuesta didáctica por los determinantes duros del dispositivo escolar, que estamos en el borde de lo que la escuela es capaz de hacer –vistos sus determinantes–, que es probable que dentro de 20 ó 30 años estemos hablando de otros modos de educar, institucionales pero no forzosamente escolares, y que, para que esto sea posible, no podemos seguir demorando la construcción del saber pedagógico-didáctico que se requiere, en cuya construcción (insisto y ésta es mi posición) el Estado tiene responsabilidad principal.

Es a esto a lo que me refiero cuando defino a la enseñanza como problema de la política educativa. Espero haber abierto un poco más el problema.

Muchas gracias