

Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa

Flavia Terigi

Me propongo compartir con ustedes algunas ideas acerca de la potencia que tiene la perspectiva de las trayectorias escolares para analizar los procesos de inclusión educativa, planteados como objeto de trabajo en estas II Jornadas de Educación y Psicopedagogía. En las I Jornadas abrí mi presentación con una selección de frases que podrían estar precedidas por la carátula *la gente anda diciendo*.¹ La gente anda diciendo algunas cosas sobre las trayectorias que me hacen pensar que este concepto ha sido asimilado a otros, en particular el constructo “dificultad de aprendizaje”. Estas son algunas de las frases:

- » “Mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema”
- » “Trabajar para regularizar las trayectorias escolares”
- » “En esta jurisdicción hemos creado el Maestro de Trayectorias”²

1 *La gente anda diciendo* es una conocida página de la red social Facebook en la que se publican desde 2012 fragmentos de conversaciones que se escuchan por la calle, frases sueltas, a veces inconclusas, casi siempre fuera de contexto, en línea: <https://www.facebook.com/pg/LaGenteAndaDiciendo/about/?ref=page_internal> (Fecha de consulta: 22-11-2017).

2 Esta frase se añadió en las II Jornadas.

“En esta escuela tenemos seis alumnos con trayectorias”

En aquel momento hice una consideración acerca del funcionamiento estelar de algunos conceptos en el campo educativo (Terigi, 2017). Me preguntaba si al concepto *trayectorias escolares* le habría sucedido algo de lo estelar: ocupó el espacio público del discurso, y apareció múltiplemente citado en producciones que lo alejaron de su sentido primero, de las razones por las cuales, pese a la disponibilidad de otros conceptos en el campo educativo, algunos investigadores decidimos incorporar a nuestras reflexiones este constructo relativamente nuevo.³ El propósito de este trabajo es ubicar cómo llegamos algunos de nosotros a ocuparnos de las trayectorias escolares y hacer un despliegue ordenado de la potencia de este concepto para la comprensión de las condiciones de producción del aprendizaje escolar, comprensión indispensable cuando se aborda el problema de la inclusión educativa.

De la preocupación por el fracaso escolar a la perspectiva de las trayectorias escolares

Tuve la fortuna de formar parte de una de las primeras –si es que no la primera– generaciones de estudiantes –primero– y graduados –después– de la Universidad de Buenos Aires que nos vimos beneficiados por la apertura del programa de becas de investigación.⁴ El programa me dio la oportunidad de formarme muy tempranamente en

3 En un relevamiento que realizamos sobre investigaciones en educación secundaria (Terigi, Briscioli y da Silva, 2017), encontramos numerosos proyectos de investigación, publicaciones y tesis de posgrado que se ubican en el campo de los estudios de trayectorias. Es decir que estamos hablando de un constructo que va cobrando volumen en la investigación.

4 Programa de becas de investigación para estudiantes y graduados de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

la investigación. Por entonces mi preocupación era comprender y, de ser posible, contribuir a conceptualizar de otro modo el denominado “fracaso escolar”; pensaba que había un problema en los modos usuales de conceptualización. Tras escuchar la apertura de esta II Jornada,⁵ se me ocurre que hay algo de estas búsquedas que hoy nos han traído las expositoras que quedó interrumpido y que algunos de nosotros, sin saber mucho de esa historia, lo retomamos por entonces.

El tema del fracaso escolar era una preocupación importante en la carrera de Ciencias de la Educación cuando yo me formé y tomaba un lugar protagónico en lo que en aquel momento se denominaba la “agenda psicoeducativa”. En aquellos años, con un colega que también es profesor de esta casa, Ricardo Baquero,⁶ escribimos un trabajo que se tituló: *En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar* (Baquero y Terigi, 1996), en el que analizamos un problema del campo psicoeducativo: el problema de la unidad de análisis para estudiar los procesos de aprendizaje. En ese trabajo argumentamos enfáticamente –tomando algunas referencias ya muy clásicas, como *Ensayos sobre la escuela* (Trilla, 1985)– sobre la especificidad del aprendizaje escolar e insistimos en que esa especificidad tenía que ser considerada en la adopción de unidades de análisis en la investigación.

Desde entonces, desde aquel artículo con Ricardo, trabajo para incorporar una dimensión institucional al estudio del aprendizaje; no en la perspectiva del análisis institucional (que realiza otros aportes en los que no soy especialista), sino en la consideración de las condiciones institucionales de la

5 Espacio de Recuperación de la Memoria a cargo de Delia Lerner y Nilda Vainstein.

6 Profesor titular de Psicología Educacional de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

escolarización, en la perspectiva del análisis sociohistórico del proceso de conformación de lo que en el trabajo de 1996 llamábamos *determinantes duros de la escolarización*. Lo que queríamos expresar con esa categoría es que el aprendizaje escolar se produce en unas condiciones determinadas y que estas condiciones no son el marco en el que se despliegan de manera relativamente indiferente unos procesos de aprendizaje, sino que son productivas respecto del modo en que esos aprendizajes tienen lugar, respecto de lo que puede ocurrir cuando los chicos y las chicas aprenden en contexto escolar.

Para tratar de comprender mejor estos procesos, fui incorporando cada vez más la dimensión temporal y eso me llevó –por vías que ahora sería muy largo de reconstruir– hacia la consideración del concepto *trayectoria*, un concepto que encontré en otro campo, concretamente en ciertas producciones de la sociología francesa. La potencia que le encontré a este concepto es que nos permite plantear una mirada sobre el aprendizaje escolar y sobre los recorridos que los sujetos realizan en el sistema escolar que pone en relación dos niveles de análisis que por entonces estaban escindidos en las ciencias de la educación en dos campos de investigación muy distintos: las condiciones estructurales y las biografías de los sujetos. El enlace entre las condiciones estructurales y las biografías de los sujetos se plantea en la perspectiva de las trayectorias a través de la incorporación de las condiciones institucionales al análisis. Esta perspectiva pone a jugar las condiciones institucionales en el análisis de los procesos de los que se trate⁷

7 El concepto emerge en estudios de trayectorias laborales que trataban de romper la explicación de las trayectorias laborales solo por condiciones de los sujetos –la creatividad, las disposiciones personales, la formación específica– o por condiciones estrictamente estructurales –las reglas del mercado–. Lo que se mostraba es que, cuando se estudian localmente los procesos de desarrollo de las trayectorias laborales, no se puede construir una explicación completa si no se analizan las condiciones institucionales en las cuales ocurría la incorporación al trabajo.

y permite romper con dos modelos explicativos: un enfoque que podríamos llamar más propio del determinismo social, marcos teóricos que priorizan la explicación del aprendizaje a partir de las estructuras sociales (que, por ejemplo, explican el fracaso escolar a partir de fenómenos estructurales expresados en variables como los niveles de ingreso); y marcos subjetivistas, que priorizan la explicación a partir de decisiones de los sujetos o inclusive de atributos individuales. Entre esos enfoques estábamos en una tensión que la perspectiva de las trayectorias nos permitía resolver de otro modo.

Desde entonces venimos trabajando en tres niveles de análisis. Del lado de las condiciones denominadas *estructurales*, encontramos estudios muy clásicos sobre condiciones socioeconómicas de las familias, nivel educativo alcanzado por los padres o responsables de la crianza de los niños y las niñas, y otros factores que deliberadamente entrecomillo como “extraescolares” porque, después de un siglo y medio de desarrollo del sistema escolar, ni las condiciones socioeconómicas de las familias ni el nivel educativo de los padres son ajenos a la producción del propio sistema escolar. Del lado de las condiciones llamadas *subjetivas*, encontramos estudios también clásicos sobre el interés, la motivación, inclusive la (sobre)edad que hoy, afortunadamente, es reconceptualizada como una producción del sistema.⁸

Este tipo de investigaciones, las primeras y las segundas, usualmente no dialogaron entre sí, por lo menos en las oportunidades de formación que tuve; mi problema era que las condiciones que iluminaban unas y otras tenían

8 Lo que sucedió con la categoría (sobre)edad es interesante: fue posible moverla del lugar de descripción de un atributo del sujeto (“Fulanito *tiene* sobreedad”) y ponerla en el funcionamiento relacional que tiene con la expectativa que tiene el sistema escolar acerca de la edad que supone *deberían* tener los sujetos en determinado momento de su recorrido escolar.

un punto de contacto en el sujeto y dejaban de lado un terreno propiamente escolar que había que explorar. La vía de exploración que encontré fue incorporar al análisis las condiciones que llamamos *institucionales*, entendiendo que el sistema institucional del que estamos hablando es el sistema escolar. En ese sentido, hablamos de prácticas y saberes que parecen esperar lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos los alumnos y de todas las alumnas; hablamos también de una serie de transiciones, de cambios, previstos en el diseño teórico de las trayectorias escolares y que introducen discontinuidad en el recorrido escolar. El primer trabajo de investigación conjunto que realizamos con Baquero se ocupó del pasaje del nivel primario al nivel secundario; de esos estudios surgió el desarrollo conceptual del régimen académico, un esfuerzo de mirar en ese régimen las condiciones que propone la escuela para esta instancia de pasaje en las trayectorias (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009). En fin, lo que quiero traer aquí y compartir con ustedes es que la perspectiva de las trayectorias nos permitió aprender a interrogar, a formular preguntas sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos de los sujetos. Esto es lo que para nosotros estaba en el foco del problema del fracaso escolar y en el modo en que estaba incorporado a la agenda psicoeducativa.

La escolarización universal y sus condiciones pedagógicas

De modo que asumir la perspectiva de las trayectorias implica analizar las condiciones institucionales de la escolarización. Para interrogar estas condiciones debemos

comenzar por el gran principio de la escolarización universal que es el *principio de homogeneización*. En un trabajo reciente (Terigi, 2015) analicé un triple funcionamiento de la homogeneización:

- » como meta o efecto del trabajo escolar
- » como rasgo sustantivo del método de instrucción
- » como condición para la eficacia del método

He aquí el gran problema que afronta el sistema escolar. Vale la pena recordar que su conformación como sistema institucional es anterior a todo lo que sabemos hoy en día sobre el aprendizaje, sobre el desarrollo, sobre los niños, sobre las niñas, sobre las infancias y las adolescencias... el sistema escolar es inclusive anterior al conductismo. Ha cambiado razonablemente muchos de sus aspectos más capilares, pero sus aspectos estructurales no, y responden a esta lógica homogeneizadora. Contamos con numerosos conceptos del campo de la pedagogía que nos permiten hacer un análisis crítico sobre la homogeneización en el sistema escolar, pero el sistema institucional funciona con una lógica homogeneizadora que no se desmonta por nuestra crítica. Entonces, presentaré una serie de reflexiones acerca de los límites que enfrentan nuestros esfuerzos de inclusión educativa en la medida en que el dispositivo homogeneizador está instalado, consolidado y se reproduce por múltiples vías.

Afirmé que la escuela propone una serie de prácticas sostenidas en una serie de saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo de todos los alumnos y de todas las alumnas. Este es el problema que nosotros tenemos que comprender y contribuir a desarmar. Para eso necesitamos tratar tres conceptos que sostienen el argumento:

- » aprendizaje monocrónico

- » repitencia como única forma de reagrupamiento
- » saber pedagógico por defecto

Me detendré en cada uno de estos conceptos y luego retomaré nuevamente la cuestión de las trayectorias.

Comencemos por el *aprendizaje monocrónico* (Terigi, 2010b). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje monocrónico? De una idea que sostiene la organización escolar, la organización de la escuela graduada, clasificada por edades, en la que a cada sección escolar le corresponde un monogrado. Hablamos de esa organización escolar que descansa sobre la idea de una secuencia única de aprendizaje para todos los que integran un grupo-clase (para un monogrado), sostenida a lo largo del tiempo, de modo tal que, al final de un proceso prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos/as haya aprendido las mismas cosas. Puede haber un más o un menos en lo que se aprende, pero hay una suerte de estándar sobre lo que esperamos que los alumnos y las alumnas aprendan en este contexto.

Ahora bien, los agrupamientos por edad –que son la base organizacional de la escuela, desde la escuela primaria en adelante– descansaban sobre una hipótesis (hoy insostenible) según la cual los sujetos de una misma edad serían parecidos en sus niveles de desarrollo y en sus aprendizajes previos, es decir, en aquello con lo que llegaban a la escuela. Para contrastar esta hipótesis, presentaremos algunas fotos de producciones realizadas por niños y niñas que estaban comenzando la escuela primaria en distintos contextos de nuestro país en respuesta a un dictado que les hacíamos en algún momento del primer mes de su primer grado (Sirotsky y Terigi, 2013; Terigi, 2013).



Producciones de niños y niñas en el primer mes de primer grado de nivel primario en una tarea de escritura de una lista al dictado.

Como queda ilustrado, no hay homogeneidad de partida con el criterio de agrupamiento por edades. Pero ese es el criterio histórico y consolidado de la organización escolar: el agrupamiento cronológico en el punto de partida, a partir del cual toda esta variedad que aparece en las producciones infantiles empieza a ser homogeneizada por el modo escolar de dar tratamiento a la diversidad. Cuando hablamos de las dificultades de la escuela para trabajar con la diversidad, hablamos precisamente de esto. A esta altura del desarrollo del conocimiento psicológico y educativo, conocemos los muy diferentes posicionamientos de los niños y las niñas que empiezan la escuela primaria respecto de unas tareas de escritura que involucran letras y números, por lo que la edad no garantiza casi nada; pero la escuela

nos ha quedado organizada por edades de inicio. Sabemos (estas producciones lo ilustran) que hay aprendizajes producidos en la crianza que diferencian en mucho la manera en que los chicos llegan a la escuela y que, además, constituyen para ciertos grupos una suerte de ventaja comparativa a la hora de incluirse en la escuela; con el agravante de que, en el marco del tratamiento homogeneizador, la ventaja comparativa de esos grupos se va convirtiendo poco a poco en el estándar con el que se mira a los chicos que entran a la escuela. Hoy en día puede escucharse a una maestra de primer grado decir: *“Lo que pasa es que llegan a primer grado sin saber nada de la escritura”*. Se escucha y se dice esto como la descripción de un déficit del sujeto. Por las grandes diferencias en el grado en que los sujetos se apropian de los dos grandes sistemas de representación que se les presentan en el inicio de la escolaridad primaria, la ventaja comparativa para algunos sujetos se termina convirtiendo en el estándar al que deberían responder todos, de modo tal que los que no tienen esta ventaja comparativa son insistentemente mirados como sujetos con alguna clase de déficit.

Decíamos que, tal como están ordenadas, las prácticas escolares habituales suponen en los sujetos ciertos prerrequisitos; a partir de ahí, lo que sigue es “lo mismo, a todos, al mismo tiempo”. En ese modo de razonar, si todos cumplen con los prerrequisitos, y lo que sigue es “lo mismo a todos al mismo tiempo”, tiene que producirse “lo mismo”, es decir, el resultado esperado es que los sujetos habrán aprendido las mismas cosas. Pero sucede que no están todos en un único punto de partida y, debido a ello, tampoco ocurre que “lo mismo al mismo tiempo” sea significado de modos similares por los sujetos. Bajo esas condiciones, es improbable que el resultado sea “lo mismo”. Rápidamente se desfasan los aprendizajes: algunos chicos avanzan mucho, otros experimentan dificultades para lograr los aprendizajes en el ritmo

y de la forma en que la escuela lo espera. El sistema tiene una respuesta para esto que es reagrupar: a fin del ciclo lectivo, a comienzos del ciclo siguiente, con algún período de gracia según algunos ajustes normativos,⁹ lo que se hace es reagrupar a los sujetos que no llevan el ritmo que espera la escuela, y reasignarlos a un nuevo grupo que va a empezar a hacer lo mismo, al mismo tiempo, al año siguiente. Eso se llama *repitencia*, y es *la única forma de reagrupamiento que ha institucionalizado el sistema* para toda la población escolar.¹⁰ La decisión que se toma respecto del sujeto reagrupado por repitencia es una decisión en bloque: promover o no promover. No se analiza qué aprendió a fin de generar una propuesta para que pueda seguir aprendiendo (si repite, repite hasta lo que aprendió), no se analiza qué no aprendió y a qué se debe, para generar una propuesta que le permita aprenderlo. Es una decisión formal que no considera la continuidad de los aprendizajes de los sujetos: ni la de los que logró, ni la de los que no logró.

Finalmente, planteamos la categoría *saber pedagógico por defecto* (Terigi, 2010a), una categoría que nos permite entender por qué, aun cuando cambian algunas condiciones organizacionales en las escuelas, las prácticas tienden a reproducir lo que es propio del funcionamiento de la enseñanza en las condiciones clásicas del sistema escolar.

En el campo de las tecnologías, las opciones por defecto son aquellas con las que trabaja un dispositivo si nosotros

9 Nos referimos a las promociones diferidas, como las que habilita la Resolución 174/ 2012 del Consejo Federal de Educación.

10 La lógica de la repitencia, siempre problemática, es especialmente incongruente en el régimen académico de la escuela secundaria. En ese régimen, un alumno que cursa doce materias y aprueba nueve, por las tres que no aprobó debe recursar las doce. No tiene sentido. Tampoco tiene sentido que, si aprobó once, pero no aprobó una, por ejemplo, no aprobó Matemática, pasa de año y es puesto a cursar la Matemática del año siguiente, cuando alguien evaluó que no había aprendido los contenidos de la Matemática precedente.

no escogemos de manera deliberada una opción diferente. Escoger una opción diferente requiere tres cosas que frecuentemente no tenemos: tiempo, trabajo, conocimiento. Cuando no alcanza el conocimiento, cuando no alcanza el tiempo, cuando no se puede desplegar el trabajo que se requiere para cambiar la configuración por defecto, nos vamos entregando a las opciones con las que trabaja el sistema. El uso metafórico de la categoría¹¹ nos permite entender lo difícil que es ir en un sentido diferente del modo en que funcionan las cosas en la particular organización de las prácticas que nos propone el sistema escolar.

Lo otro que sucede con las configuraciones por defecto es que el agregado colectivo de las opciones que nosotros no tomamos individualmente, todas las veces en que decidimos seguir la configuración recomendada, convierte al funcionamiento por defecto en el uso cada vez más extendido y contribuye a fortalecer así un modo social de entender el sistema. Así, en el caso del sistema escolar, sucede con la repitencia: cuesta mucho imaginar una escuela sin repitencia. Una escuela sin repitencia es una escuela sospechada; el sistema ha funcionado históricamente con la repitencia y suele suceder que a quienes les ha ido bien en ese funcionamiento sospechan de propuestas diferentes.

Por cierto, me interesa señalar que las opciones por defecto en general no sacan todo el provecho posible de las cualidades que el sistema puede tener ni del dispositivo tecnológico, siguiendo con la metáfora de la escuela. La escuela tiene unas potencialidades que el funcionamiento por defecto no aprovecha. Por ejemplo: la escuela agrupa gente, lo cual podría dar lugar a situaciones interesantes en términos de aprendizaje colaborativo y ayuda entre pares. Pero esa misma escuela que agrupa tiene una mirada muy

11 La metáfora se presenta con amplitud en Terigi, 2010a, aquí se retoman los aspectos centrales.

precisa sobre los ritmos individuales, sobre los aprendizajes individuales y, entonces, como señala Mercer (1997) –un estudioso de las interacciones en sala de clase–, tendemos a sospechar de aquellos aprendizajes que no logramos que los alumnos demuestren a título personal. Si no logran mostrar en algún momento que ellos saben individualmente que dominan un cierto conocimiento, queda una duda.

Estamos hablando del “por defecto”. No desconozco que, en muchas escuelas, en todos los niveles del sistema tienen lugar esfuerzos muy importantes para hacer las cosas de otra manera. Pero en la gran escala lo que se impone es el por defecto, y el por defecto es “lo mismo, a todos, al mismo tiempo”.

Este saber pedagógico por defecto apoya el funcionamiento estándar del sistema y hay que decir, en favor de los defensores del saber por defecto, que este funcionamiento, a lo largo de las décadas, ha permitido organizar la población escolar según una cierta economía de esfuerzos. Pero esta economía de esfuerzos tiene un impacto muy serio sobre las oportunidades educativas de las personas, porque el funcionamiento estándar genera graves dificultades en tanto los alumnos y las alumnas no responden a las expectativas generadas por esta definición por defecto. Se dice que a la escuela primaria argentina le tomó aproximadamente unas seis décadas universalizarse y, si analizamos lo que sucede con la educación secundaria argentina, ya llevamos un cuarto de siglo de obligatoriedad escolar sin lograrlo. En numerosas entrevistas que hemos hecho con niñas y niños, y sobre todo con adolescentes, en las escuelas, ha sido muy claro que, desde el punto de vista del sujeto, esta historia del sistema aparece como una historia contada en primera persona a título de fracaso. “*Yo no me adapté*”, “*No me puse las pilas*”; aparece una autoresponsabilización por lo que sucede. Cuando se lo mira con la mirada con la que lo podemos

analizar nosotros, el problema que los sujetos consideran a título individual se relaciona con condiciones del sistema.¹²

Cuando cambia el modelo organizacional

El aprendizaje monocrónico, el saber por defecto que lo sostiene, la estrategia institucional de la repitencia como única forma de agrupamiento son estructurantes del modo en que se desarrolla en las escuelas la tarea de enseñar y, por lo tanto, del modo en que se ofrecen oportunidades para aprender.

Durante algún tiempo, hemos sostenido cierta confianza en que el cambio en las formas de organización escolar produciría necesariamente cambios en el modo de desarrollar el trabajo de enseñar. Lo que me reveló la investigación que desarrollamos en plurigrados rurales (*cfr.* Terigi, 2010c) es que el saber profesional docente está estructurado para el aula monogrado y que vencer esa lógica es un desafío muy difícil de asumir. En el aula estándar, que es la unidad básica del sistema escolar, un maestro o un profesor desarrollan un programa unificado de aprendizajes con un grupo que cursa un mismo grado de la escolaridad y que hace lo mismo de principio a fin del ciclo lectivo; para ese modo de organizar las poblaciones se generó, decantó –los historiadores de la educación hacen muchos aportes acerca

12 En una tesis doctoral recientemente defendida, Felipe Stevenazzi Alén propuso, siguiendo la metáfora informática, que el sistema educativo hoy se encuentra funcionando en "modo a prueba de fallos"; es decir, no está funcionando normalmente, tiene problemas serios, pero logra adaptarse a un funcionamiento de mínima que le permita continuar. No tiene la capacidad de reelaborar su forma para operar en otro sentido, el único movimiento posible parece ser convivir con el problema, buscando mitigarlo a través de programas que no logran dar solución a los problemas, por lo cual se siguen acumulando un conjunto de dificultades en relación con hacer efectivo el ejercicio pleno del derecho a la educación que la escuela debiera garantizar (Stevenazzi Alén, 2017).

de cómo ocurrió– un cierto modelo pedagógico que es la enseñanza graduada y simultánea, con una cronología de aprendizajes unificada. Cuando cambia el modelo organizacional, por ejemplo, cuando un maestro o una maestra van a trabajar a un plurigrado, cuando un profesor o una profesora de educación secundaria deben desarrollar una clase de apoyo, se abre una pregunta.

Si la pregunta no se asume o no se responde, lo que ocurre es la extensión del saber pedagógico por defecto a un modelo organizacional que en principio estaba pensado para que sucedieran otras cosas. No se trata –y quiero ser clara con esto– de hacer responsables a los docentes de encontrar la respuesta a una pregunta que es sistémica. En un país donde doce mil maestros trabajan en plurigrado, esperar que los doce mil, cada uno por las suyas, le encuentre la vuelta al asunto, es una irresponsabilidad. Hablo en términos políticos; por ejemplo, de un sistema formador que sigue formando por defecto para el aula monogrado.

La situación en la formación docente es muy curiosa porque las materias que podríamos llamar generales, las materias pedagógicas, las materias históricas, las materias políticas, son fuertemente críticas respecto del modo en que históricamente se configuró la escuela. Pero cuando se llega al desarrollo de las prácticas, lo más frecuente es que se reproduzca el modelo de trabajo del aula monogrado. Entonces no debería sorprendernos que, ubicados los maestros y profesores en otros contextos de aprendizaje, ese modelo se replique.

Cuando nuestras reflexiones macropolíticas sobre el sistema escolar nos llevan a proponer cambios en la organización escolar, esos cambios requieren también aportes en lo que tiene que ver con la propuesta de trabajo; y la propuesta de trabajo descansa en conocimiento pedagógico, descansa en producción didáctica, y si eso no se asume desde el

propio nivel de la política educativa, lo que estamos haciendo es una transferencia de responsabilidades. No estoy hablando de un control de los métodos de enseñanza por parte del Estado, sino de no presuponer que el conocimiento profesional docente prepara a la gente para trabajar en las más variadas condiciones organizacionales, porque eso no es lo que sucede en el sistema formador.

En fin, nosotros podemos cambiar en una escuela, en un programa, en una provincia, en un país, el modelo organizacional. Podemos pretender hacerlo con estrategias macropolíticas, pero tenemos que saber que el cambio del modelo organizacional trae consigo un requerimiento de producción de saber específico, de saber profesional para que maestros y profesores puedan trabajar en esas nuevas condiciones.

Conocimiento profesional docente y trayectorias de los sujetos

Si reconocemos que no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo, si queremos sostener que lograr aprendizajes equivalentes no es lo mismo que proponer los mismos recorridos para todos, si podemos superar la idea de que la única forma de reagrupar sujetos según los ritmos del aprendizaje es hacer que algunos repitan, si vemos el problema y algo de la respuesta supone un cambio en el modelo organizacional, tenemos que tener en cuenta que estamos solicitando a los docentes que trabajan en este contexto de cambio organizacional que generen un proyecto de enseñanza que abarque distintas posibilidades de aprendizaje, que les estamos proponiendo una organización alternativa que discute la lógica anualizada del sistema escolar, y que esto trae consigo la necesidad de contar con conocimientos

profesionales. Porque de lo contrario, es muy difícil dar una respuesta de enseñanza acorde a lo que permitiría el cambio organizacional; semejante respuesta requiere un marco institucional de acompañamiento profesional.

Un punto significativo de ese acompañamiento tiene que ver con cómo enriquecer las miradas de los docentes (maestros, profesores) acerca de los procesos de aprendizaje de los sujetos que participan de la experiencia escolar en calidad de alumnos. Para el sujeto, alumno o estudiante, su aprendizaje, su posibilidad de comprender, su posibilidad de aprovechar lo que se le ofrece en la escuela, depende mucho de la comprensión del docente sobre sus aprendizajes y de la intervención que el docente pueda desarrollar ante sus producciones.

Lo que llamamos fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje, los problemas de adaptación (como quiera que vengan nombradas las situaciones cuando se habla de los chicos que no aprenden en los ritmos y de las formas en que la escuela lo espera) analizados como efectos de un sistema de actividad (Terigi, 2009), se define en numerosas instancias capilares, en eventos evaluativos en los que un maestro o un profesor deciden, con los criterios profesionales con los que pueden analizar lo que está sucediendo, que un alumno o que una alumna no aprende o que no lo hace en los ritmos y de la forma en que lo esperan. Esto llama nuestra atención sobre cómo el conocimiento profesional docente necesita ser enriquecido, necesita ser fortalecido, con miradas que permitan entender la producción de los sujetos, lo que el sujeto sabe acerca de lo que le demanda la tarea, y construir el punto en el cual una intervención adecuada del docente podría ayudar a que el conocimiento avance o se reformule.

Una vez más, no se trata de que un maestro o una maestra deba resolver esto individualmente: son efectos de un

sistema de actividad y, en tal sentido, más que trabajar sobre el sujeto, en este caso sobre el sujeto docente, hay que insistir en trabajar sobre el sistema. No estaría bien responsabilizar a maestros y profesores de unas respuestas que no forman parte del acervo profesional. Deberíamos discutir bajo qué condiciones una mirada atenta a los procesos de aprendizaje se puede incorporar al modo en que maestros y profesores se relacionan con los chicos en la escuela, con las actividades que les proponen y con las producciones que los sujetos realizan.

El acento en las condiciones institucionales y el peligro de la abstracción de las otras condiciones (en especial estructurales)

Hemos planteado que la perspectiva de las trayectorias escolares aporta al estudio de los procesos de inclusión escolar un tipo de análisis que se propone superar la reducción de los problemas a las condiciones estructurales o a las condiciones subjetivas, mediante la incorporación al análisis de las condiciones institucionales del sistema escolar. En la clase de análisis que hemos propuesto, condiciones educativas como el agrupamiento por edades, la monocronía, la reducción de toda forma de reagrupamiento a la repitencia de cursos escolares completos, el saber pedagógico por defecto, han sido presentadas para poder abrir la consideración del modo en que intervienen en la producción de fenómenos como el fracaso escolar, las dificultades de aprendizaje o los problemas de adaptación.

Si para algo sirve todo lo producido a partir de la perspectiva de las trayectorias, si para algo sirve la mirada sobre las condiciones institucionales al analizar el aprendizaje escolar, es para propiciar el desetiquetamiento: para

quitar las innumerables etiquetas que de manera prolífica se vuelcan sobre los niños y adolescentes que no aprenden en los ritmos y de la forma en que la escuela supone que deberían hacerlo. Una mirada analítica como la que proponemos considera cualquier definición de riesgo educativo, de dificultad de aprendizaje, de problema de adaptación, como transitoria y relativa a los medios que somos capaces de proponer para que los chicos puedan aprender; subraya la necesidad de operacionalizarla e intentar responder a la pregunta de qué es lo específicamente escolar que contribuye a producir la situación que es leída como riesgo, dificultad o problema de adaptación. En términos de McDermott,

Obsérvese que no negamos que, por la razón que sea, algunos niños aprenden más lentamente que los otros o de una manera diferente. Se trata solo de que, sin los arreglos sociales que atribuyen importancia a los ritmos diferenciales de aprendizaje, la discapacidad de aprendizaje no existiría. (2001: 295)

Maestros, profesores, profesionales de los equipos de apoyo y orientación, trabajan en un sistema cuya lógica sigue produciendo candidatos a programas de inclusión educativa;¹³ cuando la solución al problema empieza a acercarse al tamaño de la respuesta estándar, el análisis tiene que revertir sobre el sistema.

De todos modos, nos interesa desautorizar la posibilidad de que la insistencia en instalar la reflexión sobre las condiciones institucionales en la producción de trayectorias escolares sea funcional a la omisión en el análisis y, en especial, en las políticas educativas, de las condiciones

13 Esperamos que se comprenda que de este modo irónico estamos afirmando que produce exclusiones.

estructurales. Nos preocupa que el esfuerzo para mirar lo específicamente escolar acabe contribuyendo, sin quererlo, a que la mirada se vuelque exclusivamente sobre la escuela y se olviden las condiciones estructurales que operan sobre las oportunidades para aprender. Entonces, retomando aquella metáfora que usaba Saviani (1987) sobre la curvatura de la vara,¹⁴ me pregunto si no habrá que curvar la vara para que se vuelva a recordar que los fenómenos de exclusión no son producidos únicamente por las condiciones propias de la escolarización. Por esto, quiero cerrar recordando que la exclusión educativa es un proceso que responde a múltiples causas, y que se requiere una intersectorialidad muy precisa para poder intervenir en aquellas situaciones en las que la vulneración del derecho a la educación es la consecuencia de la vulneración de muchos otros derechos.

Bibliografía

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En *Dossier Apuntes pedagógicos*, revista *Apuntes*. Buenos Aires, UTE/CTERA.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana Buenos Aires. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Monográfico *Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana*. Volumen 7, núm. 4, pp. 292-319.

14 Saviani proponía por entonces que la pedagogía de la Escuela Nueva se había vuelto depositaria de todas las valoraciones positivas y que la pedagogía tradicional era unánimemente depositaria de las miradas críticas; con su trabajo reivindicativo de ciertos aspectos de la pedagogía tradicional y crítico de ciertos aspectos de la Escuela Nueva consideraba haber contribuido a curvar la vara, no para dejarla del lado de la pedagogía tradicional, sino para afirmar la valoración de los contenidos en una pedagogía verdaderamente revolucionaria, al servicio de la lucha contra la recomposición de los mecanismos de la hegemonía identificados en las propuestas burguesas.

- McDermott, Ray P. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin, Seth y Lave, Jean (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- Saviani, D. (1987). Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara. En *Revista Argentina de Educación*, año 5, núm. 8, pp. 9-24.
- Sirotzky, L. y Terigi, F. (marzo, 2013). El aprendizaje en los plurigrados rurales: estudio sobre los conocimientos numéricos en los grados iniciales de la escolarización. Trabajo presentado en V Congreso Argentino y Latinoamericano de Antropología Rural *La educación en contextos rurales: transformaciones productivas, conocimiento y demandas sociales*, grupo de trabajo núm. 7. Santa Rosa, La Pampa.
- Stevenazzi Alén, F. (2017). *Alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Experimentación pedagógica en la escuela 321 de Unidad Casavalle. Montevideo, Uruguay*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Entre Ríos. Concepción del Uruguay, Argentina.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Escuela y fracaso: hipótesis y circunstancias, núm. 50, pp. 23-39. Madrid.
- Terigi, F. (2010a). Docencia y saber pedagógico-didáctico. En *El Monitor de la educación, Dossier Ser docentes hoy*, núm. 25, pp. 35-38. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- Terigi, F. (2010b). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: saberes alterados*, pp. 99-110. Buenos Aires, Del Estante.
- Terigi, F. (2010c). La invención del hacer. Estudio cualitativo sobre la organización de la enseñanza en plurigrados de las escuelas primarias rurales. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XVII, núm. 2, pp. 75-88.
- Terigi, F. (2013). El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado. Estudio de la adquisición del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples en escuelas rurales argentinas. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

Terigi, F. (2015). *Fundamentos político-pedagógicos. La alfabetización inicial en la unidad pedagógica. Módulo del Postítulo: La Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación – Universidades por la Unidad Pedagógica.

Terigi, F. (2017). Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. En Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B. y Serra, C. (comps.), *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. I Jornadas de Educación y Psicopedagogía, pp. 87-101. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Terigi, F., Briscioli, B., da Silva, L. (mayo, 2017). *Relevamiento de investigaciones producidas sobre "trayectorias escolares" en educación secundaria (Argentina, 2003-2015)*. Trabajo presentado en IV Reunión Nacional sobre Investigaciones en Educación Secundaria RIES IV de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, Argentina.

Trilla Bernet, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, Laertes.