



CONFERENCIA
Mg. Flavia Terigi

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

23 de febrero de 2010

Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa

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

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

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

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

Buenos Días. Vamos a trabajar en esta mañana algunas cuestiones de orden conceptual y también de orden práctico alrededor de la preocupación por la inclusión educativa de todos y todas, especialmente de aquellos chicos, adolescentes y jóvenes que tiene dificultades persistentes (tendremos que discutir si se trata de dificultades de los sujetos, de dificultades de las instituciones... dificultades de qué tipo), para cumplimentar la trayectoria escolar que prevé desde hace más de un siglo la primera ley de obligatoriedad escolar de nuestro país que fue la Ley Nº 1420, y que las sucesivas leyes (la Ley Federal y la actual Ley de Educación Nacional) fueron ampliando, sin que todavía podamos dar por cumplida siquiera la obligatoriedad prevista por aquella primera Ley Nº 1420.

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

CONFERENCIA Mg. Flavia Terigi

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

23 de febrero de 2010

Cine Don Bosco -Santa Rosa- La Pampa

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

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

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

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

Buenos Días. Vamos a trabajar en esta mañana algunas cuestiones de orden conceptual y también de orden práctico alrededor de la preocupación por la inclusión educativa de todos y todas, especialmente de aquellos chicos, adolescentes y jóvenes que tiene dificultades persistentes (tendremos que discutir si se trata de dificultades de los sujetos, de dificultades de las instituciones... dificultades de qué tipo), para cumplimentar la trayectoria escolar que prevé desde hace más de un siglo la primera ley de obligatoriedad escolar de nuestro país que fue la Ley No 1420, y que las sucesivas leyes (la Ley Federal y la actual Ley de Educación Nacional) fueron ampliando, sin que todavía podamos dar por cumplida siquiera la obligatoriedad prevista por aquella primera Ley No 1420.

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

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA



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

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

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

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

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

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

2010

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA



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

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

-I-

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

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

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

-I-

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

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA



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. También en aquel momento lo eran, pero la pluralidad no era un valor reconocido: en el origen del sistema educativo argentino, por el contrario, la función era de homogeneización.

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

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

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

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. También en aquel momento lo eran, pero la pluralidad no era un valor reconocido: en el origen del sistema educativo argentino, por el contrario, la función era de homogeneización.

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

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

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

Jornada de apertura LECTIVO

2010

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2010

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2010

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA



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

-II-

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

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

-II-

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

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2010

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA



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

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

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

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

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

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

2010

MINISTERIO DE CULTURJÁ Y EDUCACIÓN

E i GOBIERNO os LA PAMPA