

# El saber pedagógico frente a la crisis de la *monocronía*

Flavia Terigi

La noción de *alteración*, que estructura este seminario y organiza los aportes que hemos de realizar a la discusión, me lleva con cierto grado de necesidad a la pregunta acerca de los límites de el/los saber/es pedagógico/s. Es una pregunta que insiste y que, lejos de autorizar a paralizarnos en espera de un tiempo utópico en que contaremos con los saberes que hoy nos faltan, nos empuja a poner en cuestión nuestro modo de ver el mundo de la escuela, el saber pedagógico «por defecto»<sup>1</sup>, ese que funciona de manera automática y se reproduce en las prácticas sin que advirtamos siquiera su carácter performativo<sup>2</sup>.

Contamos ya, por ejemplo, con posiciones advertidas acerca de la influencia del dispositivo escolar en nuestra visión no solo *naturalizada*, sino también *normalizada* de la infancia y de los procesos de constitución subjetiva (Baquero y Terigi, 1996). La *naturalización* dota al sujeto de rasgos y capacidades que se pre-

1. Utilizo la expresión *por defecto*, tan frecuente en los programas de computación, como una metáfora para el funcionamiento del saber pedagógico. En *software*, las opciones por defecto son aquellas con que la máquina trabajará si no escogemos de manera deliberada una opción diferente, lo que requiere un esfuerzo especial (que tendemos a eludir). Una imagen similar la ofrece la instalación *típica* de los nuevos programas en las computadoras. Frente al funcionamiento por defecto (o a la instalación típica), tendemos a olvidar que se trata de opciones y que podrían tomarse otras. Me resulta sugerente la imagen del resultado en el nivel colectivo del agregado de las opciones que no tomamos individualmente: ese agregado convierte al funcionamiento por defecto en un poderoso formateador de los modos sociales de utilizar los programas. Si el lector comparte lo sugerente de estas ideas, comprenderá que utilice la expresión *por defecto* para referirme al saber pedagógico que estructura nuestros modos de mirar el mundo de la educación escolar y nos impide pensar en direcciones novedosas.

2. Como instauración de sentido y como legitimación de las condiciones contingentes, que pasan a ser consideradas «objetivas».

tenden intrínsecos a su naturaleza infantil (o adolescente, o adulta); por su parte, la *normalización* lo pretende transitando por un único camino de desarrollo según niveles uniformes y mide como desvío, como retraso, etc., todo alejamiento de ese rumbo. Los discursos naturalistas y normalizadores sobre el desarrollo han sido constituidos en estrecha vinculación con las prácticas instituidas (Walkerdine, 1995), entre ellas, las escolares. El reconocimiento de que la producción de saberes sobre los sujetos depende de relaciones de fuerza y de prácticas que subyacen a ella no impide sostener la producción de discursos según reglas y métodos de investigación, pero exige incorporar la crítica de las condiciones de producción de saberes y sus efectos, como la naturalización de la vida psicológica<sup>3</sup>.

Los ejemplos de creciente conciencia del desajuste de nuestros saberes podrían multiplicarse. Nuestras dificultades para cambiar la educación secundaria en nuestro país se despliegan ante nosotros, aunque se haya extendido la convicción de que debe cambiar y aunque las políticas la pongan en foco. En Argentina, se trata de un nivel que ha sido muy afectado en los últimos quince años por políticas que han producido enormes dificultades institucionales y que no han contribuido a mejorarlo. Hoy se encuentra nuevamente en el centro de la escena, y lo que se anuncia para la escuela secundaria tiene contenidos auspiciosos, como las medidas de concentración institucional de los profesores o la autorización de iniciativas para cambiar el régimen académico de la escuela media, junto con otros discutibles; por ejemplo, parece difícil defender como cambio o como mejora el retorno al bachillerato, una modalidad decimonónica orientada a ciertas ramas del saber y carente de vinculación con el mundo de la producción y el trabajo. Sabemos que la escuela secundaria requiere cambios estructurales en el régimen académico, en el puesto de trabajo docente, en la propuesta formativa, en la lógica especializada exclusivamente por disciplinas de la formación de los profesores, y esos cambios no están todavía en el centro de las políticas. Ante un asunto central de la agenda educativa como este, interesa entender qué de lo que resulta impedido lo es por la dislocación de los saberes con que contamos.

La vuelta al bachillerato permite una pequeña digresión sobre otro lugar de dislocación: la cuestión curricular, sobre la que tanto se ha escrito y hablado en las últimas dos décadas, es una de las que más perplejidad nos produce, pues no terminamos de resolver el problema de que las prescripciones contenidas en los diversos y profusos documentos curriculares afecten las prácticas institucionales en la escala universal en que lo requiere la política, o aproximándose a ella. Podemos tomar la cuestión curricular como una muestra del problema más general que subyace al tema que se tratará en este trabajo: la alteración de la relación entre saber y política, y la situación a que queda empujada la política debido a eso, la de insistir dentro de los límites de lo que sabemos que ya no funciona.

3. Para una discusión acerca de la naturalización en psicología del desarrollo, sugiero la lectura de Castorina (2007).

Me anima una profunda voluntad de describir la alteración y de tratar de comprenderla. Cada tanto vienen a mi memoria las palabras de Beyer y Liston; esta es una de esas ocasiones. Dicen ellos, a propósito de quienes desarrollan propuestas para salir de la crisis educativa de su país sobre las que consideran que hay razones para anticipar que no van a funcionar:

intentamos ser sensibles a las preocupaciones, los temores y las esperanzas que han llevado a muchas personas a buscar soluciones sociales y educativas que creemos deficientes [...]. Al elaborar orientaciones sociales y directrices morales alternativas, tenemos en cuenta las preocupaciones y los temores reales que sirven de catalizadores para las posturas con las que discrepamos rotundamente. No apreciar las ansiedades subyacentes que expresan estas posturas es ser políticamente ineficaz y engraido en lo moral (2001:192).

Pretendo no ser políticamente ineficaz (tampoco moralmente engraido, desde luego, pero me preocupa más lo primero), y por ello quisiera que este trabajo constituya un aporte para comprender las dificultades del saber pedagógico «por defecto», presentando un concepto surgido de la investigación (el concepto *cronologías de aprendizaje*<sup>4</sup>) y empleándolo para examinar el problema que aparece muchas veces formulado como *el trabajo con la heterogeneidad en el aula*.

El concepto *cronologías de aprendizaje* remite, como es evidente, al problema del tiempo escolar. Sabemos que la regulación del uso del tiempo resulta un poderoso organizador de la actividad escolar en múltiples niveles. Toda actividad situada en el interior de las prácticas escolares reconoce cierta regulación del uso del tiempo, como puede ejemplificarse con el plazo considerado razonable para la resolución de un examen, el número de ejercicios que se calcula que es posible resolver en una clase o el período estimado para dominar el sistema de escritura. Este artículo organiza algunas cuestiones de orden conceptual y también de orden práctico sobre el tiempo en la escuela, estructuradas alrededor de la preocupación por la inclusión educativa de todos y todas, especialmente de aquellos chicos, adolescentes y jóvenes que encuentran dificultades persistentes para cumplir los derechos educativos que les reconocen nuestras leyes.

4. Los conceptos *aprendizaje monocrónico* y *cronologías de aprendizaje* que trabajo en este artículo fueron propuestos en mi tesis de maestría como categorías valiosas para el análisis del problema de la enseñanza en los plurigrados rurales (Terigi, 2008b). Más adelante, profundicé en las potencialidades de estos conceptos para toda situación de enseñanza en ocasión de una conferencia a propósito del centenario de la Escuela Normal n° 5 de la Ciudad de Buenos Aires (noviembre de 2009), y en otra que tuvo lugar en el inicio del ciclo lectivo 2010 en la provincia de La Pampa (febrero de 2010).

## Lo que ilumina el concepto *cronosistema*

En virtud de la importancia del tiempo en la escolarización, trabajo desde hace años con el concepto *cronosistema escolar*, el nombre que puede darse al sistema ordenador del tiempo que es específico de la escuela (Terigi, 2004). Como arreglo sobre el tiempo, el cronosistema dispone condiciones para enseñar y aprender: secuencian los aprendizajes en grados, en un ordenamiento en el que a cada año escolar le corresponde un nivel de esa graduación; agrupa a los sujetos según sus edades, poniéndolos a todos en un hipotético punto de partida común; segmenta la jornada escolar en unidades uniformes de tiempo (la «hora de clase» u «hora cátedra», y sus versiones más actuales, el «módulo» o el «bloque»), el año escolar en bimestres o trimestres, etc., segmentaciones todas ellas con consecuencias importantes para la enseñanza.

La importancia del cronosistema escolar en el análisis pedagógico de los problemas de la educación aparece tempranamente en mis presentaciones en los seminarios del *cem*. En mi primera participación, en 1997, expuse sobre las características de los contenidos escolares, en un trabajo en el que señalaba la adscripción del conocimiento escolar a una secuencia de desarrollo psicológico y llamaba la atención sobre los efectos de los ritmos de la evaluación sobre la formulación del saber escolar, una serie de operaciones que responden a lógicas específicas y que dan por resultado unos productos que guardan inevitable distancia con el saber extramuros (Terigi, 1999).

La de *cronosistema* es una noción poderosa que me permitió más adelante poner en cuestión el concepto *sobreedad*, uno de los indicadores de eficiencia interna del sistema escolar en la estadística educativa usual. El modo en que propuse escribirlo, (*sobre*)edad, resultó un recurso claro para discutir que se trate de un atributo de los sujetos, de algo que los sujetos tengan («tiene sobreedad») o sean («es un niño de extraedad»). La (*sobre*)edad fue, en cambio, redefinida como una situación en que quedan colocados determinados sujetos debido a la organización temporal de la escolarización, que supone un ritmo esperado—transformado en «normal»—de despliegue de las trayectorias escolares (Terigi, 2004). Quienes se apartan de ese ritmo esperado (quienes ingresan más tarde a la escuela, repiten uno o más años o abandonan temporalmente la escolaridad) son considerados «población en condición de sobreedad», lo que trae consigo la anticipación/sospecha de riesgo educativo que, cabe aclarar, es relativo a las condiciones pedagógicas de la escolarización.

El concepto *cronosistema* permitió también analizar la lógica pedagógica de los programas que, por economía, han sido denominados *de aceleración de los aprendizajes*, programas que contienen en su nombre la referencia al tiempo de aprendizaje y la voluntad de hacer algo distinto con él. Decía en el año 2003, a propósito de estos programas, que al tiempo pueden pasarle muchas cosas en la escuela: puede volar, puede alargarse, puede perderse, tiene que rendir, puede fal-

tar... Y que los programas llamados *de aceleración* se proponen hacer otra cosa con él: tensionarlo a favor de las oportunidades de aprendizaje de los chicos y chicas en situación de sobreedad (Terigi, 2004). Trabajé algunas paradojas de la llamada *aceleración*, en especial aquella que se detiene en un efecto posible del empleo del verbo *acelerar* en relación con el aprendizaje: puede dar la imagen de que no hay que perder tiempo, de que hay que enseñar muchos contenidos, de que hay que formalizar rápidamente los conceptos. Subrayé por entonces, y la investigación posterior sobre las propuestas de aceleración lo ha confirmado (Gutiérrez y Puentes, 2009; Pagano y Buitron, 2009), que para acelerar el ritmo de los aprendizajes escolares primero hay que «perder tiempo». Hay que imprimir al tiempo una velocidad diferente de la que sugiere el verbo *acelerar*: Hay que detenerse en lo ya visto, hay que retomar y fortalecer aprendizajes para poner a los chicos en mejores condiciones desde el inicio, en una posición de dominio que puede inaugurar para muchos de ellos otra relación con el saber.

El cronosistema escolar está supuesto en lo que, a partir del año 2007, identifiqué como *trayectorias escolares teóricas*. El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, unas trayectorias teóricas que expresan itinerarios de los sujetos en el sistema escolar que se realizan siguiendo la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. Según tales trayectorias, el ingreso de los sujetos al sistema escolar se produce en forma indeclinable a determinada edad, aunque pueda comenzar antes, y los itinerarios que recorren los sujetos a través del sistema educativo son homogéneos y lineales: el avance se produce a razón de un grado por año, estando preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar. Analizando las trayectorias de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también *trayectorias no encauzadas*, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008a).

Como he señalado en distintas oportunidades, nuestros desarrollos didácticos se apoyan en buena medida en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, se basan en el supuesto de la biografía lineal estándar. Suponen, por ejemplo, que enseñamos al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. No se trata de que *no sepamos* que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades, se trata de que mucho de lo que sabemos acerca de cómo enseñar es lo que sabemos acerca de cómo enseñar bajo los supuestos de las trayectorias teóricas; y aunque estas no se cumplan —la estadística educativa muestra que no se cumplen para una importante proporción de la población escolar—, sin embargo, nuestro saber educativo no termina de anoticiarse de ello.

En este XIVº seminario, la noción de *cronosistema*, que tan fértil se ha mostrado durante más de una década, retorna para auxiliarnos en el análisis de uno de sus productos principales: lo que llamaré el *aprendizaje monocrónico*. Según argumen-

taré, la monocronía del aprendizaje escolar se encuentra en la base del saber pedagógico y didáctico «por defecto», lo que significa que tomar opciones que reconozcan posibles cronologías individuales de aprendizaje y las promuevan (una clave del *trabajo con la heterogeneidad en el aula*) requiere esfuerzos específicos.

## La monocronía del aprendizaje escolar

Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos, nos referimos a que la organización escolar descansa en el supuesto de proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza o período (por ejemplo, de un trimestre o de un ciclo lectivo) y desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista, todos los miembros del grupo hayan aprendido las mismas cosas. Sabemos que algunos integrantes del grupo/clase aprenderán más y otros aprenderán menos, pero la idea es que cierta cronología más o menos unificada de aprendizaje se conserva.

Adviértase la diferencia que tiene esta descripción con la que podríamos proponer sobre la situación en la que se realiza una ponencia o una conferencia en un seminario (como los que organiza el *cem*): quien expone dice las mismas cosas para todos al mismo tiempo. Pero, a diferencia de lo que supone el aprendizaje monocrónico, el ponente sabe que quienes lo escuchan no van a escucharlo todo, ni van a entenderlo todo del mismo modo, ni les va a interesar de idénticas maneras, ni harán con ello todos exactamente lo mismo. Y, al fin, eso no preocupa, porque se acepta que quienes asisten a un seminario tienen intereses diferentes, formaciones variadas, trabajan en distintos ámbitos, tienen diversas funciones institucionales.

Pero en una clase escolar las cosas no funcionan así. Cuando en un aula un profesor o un maestro «dice» algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa (o, por lo menos, bajo el mandato) de que lo escuchen todos, de que lo entiendan de modos más o menos similares y de que lo aprendan de la manera lo más próxima posible a lo que se previó cuando se planificó la enseñanza. Esta caracterización puede parecer restrictiva respecto de la práctica de quienes promueven formas de enseñanza en las que los alumnos realizan aproximaciones sucesivas a los distintos objetos de conocimiento, en las que se privilegia el diálogo y se alienta la comprensión individual de aquello que se aprende. Sin embargo, de lo que estoy hablando no es del único modo conocido de entender la enseñanza, sino del modo predominante que resulta consistente con la tradición de la organización escolar.

La idea de los aprendizajes monocrónicos supone que el grupo/clase lleva un cierto ritmo común de aprendizaje. Cuando los sujetos van mucho más rápido que nuestra cronología oficial de aprendizaje, es posible que se aburran un poco o que les asignemos alguna tarea adicional, incluso alguna de responsa-

bilidad, que ocupe ese tiempo ocioso. Cuando un sujeto se retrasa demasiado en esa cronología, cuando no logra los aprendizajes previstos al ritmo común del grupo/clase, la respuesta que da el sistema es que repita, es decir, que vuelva al inicio de la cronología prevista para el año lectivo con el objeto de que, cursándola nuevamente, logre los aprendizajes esperados, con otro grupo, en otro tiempo. Lo que se preserva no es la integridad del grupo escolar ni el recorrido personal de aprendizaje, sino la secuencia monocrónica de aprendizaje; y se preserva por un principio de economía en la organización de las poblaciones para la enseñanza.

¿Por qué un sujeto debe repetir el grado o año en sistemas escolares que, como el nuestro, prevén la repitencia? Descartando la función de castigo que pueda tener, la decisión de repitencia parece suponer que, si se permite al sujeto pasar al curso siguiente, no podrá avanzar en sus aprendizajes porque no lo ha hecho hasta el momento al ritmo del grupo/clase que integra. Una mirada sobre la cronología de aprendizajes de ese sujeto, una mirada normativa que la compara con el ritmo previsto para el grupo en su conjunto, lleva a una decisión de hacerlo repetir. Esta decisión preserva la monocronía grupal por sobre las posibles cronologías individuales de aprendizaje, tiene importantes consecuencias en lo que llamamos fracaso escolar y constituye un ejemplo de los más importantes de la manera en que las condiciones pedagógicas de la escolarización producen el llamado *riesgo educativo*.

Quiero insistir en que, al proponer el concepto *aprendizaje monocrónico*, no se afirma que no sepamos que en las aulas sucede mucho de lo que describimos para la situación de una ponencia o una conferencia: la investigación muestra, y el discurso pedagógico afirma con creciente frecuencia, que los sujetos devenidos alumnos tienen intereses diferentes, que abordan la situación de enseñanza que les proponemos con conocimientos variados, que frente a un mismo problema pueden poner en juego procedimientos diferentes. Lo que se afirma es que, aun aceptando que los ritmos de aprendizaje de los sujetos no sean totalmente homogéneos y que en torno a un aprendizaje principal pueden existir otros que los sujetos realizan de manera asociada o complementaria, la enseñanza se organiza por defecto según la lógica de la monocronía.

## La crisis de la monocronía

Pues bien, la monocronía está en crisis, en una crisis que tiene un alcance general, pero que no comienza hoy ni es reciente. En las secciones múltiples de las escuelas rurales, la monocronía ha sido siempre un problema. Si un grado escolar está constituido por alumnos/as que se encuentran en una misma etapa formal de la escolarización, por definición, en un *plurigrado* coexisten distintos grados. Suponiendo que para cada grado se diseñara una y solo una cronología de aprendizaje, enseñar en una sección múltiple obliga a los/as maestros/as a manejar en forma simultánea al menos tantas cronologías como grados componen la

sección. Ahora bien, los docentes han sido preparados para desarrollar aprendizajes monocrónicos; como puede comprenderse, manejar dos o más cronologías de aprendizaje es una tarea difícil para docentes formados en la monocronía.

Cuando afirmo que en los plurigrados rurales el aprendizaje monocrónico ha sido siempre un problema, no quiero decir que se trate de algo que no se puede resolver: estoy diciendo que es algo que requiere elaborar localmente alguna clase de respuesta, porque la lógica del saber didáctico oficial es la lógica del aprendizaje monocrónico. Y quien (como el maestro de un plurigrado) tiene a su cargo el desarrollo simultáneo de varias cronologías de aprendizaje, debe dar una respuesta local a su tarea con saberes muy poco ajustados al problema que tiene que resolver.

Desde hace tiempo, el aprendizaje monocrónico ha entrado en crisis en lo que podríamos llamar *el aula estándar*, el aula en la cual un maestro o un profesor tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños o de adolescentes que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo. La entrada de los llamados *nuevos públicos*, debido a la expansión de la obligatoriedad escolar que alcanza a capas excluidas de la población, parece haber generado un estado de perplejidad en quienes deben enseñar. Es frecuente que los discursos de la política educativa y el propio discurso pedagógico se refieran a la diversidad que caracteriza al alumnado del sistema educativo como una novedad, como un fenómeno reciente cuya magnitud afecta las posibilidades de respuesta de las escuelas y de los docentes, provistos de herramientas clásicas que no serían adecuadas frente a los «nuevos públicos». Sin embargo, la diversidad es un rasgo propio de la humanidad y, por eso mismo, el alumnado del sistema educativo ha sido siempre diverso. No está de más recordar que la creación de un sistema educativo nacional, con una fuerte impronta homogeneizadora, pretendió en su momento atenuar las diferencias de origen que tenía la población escolar: inmigrantes, gauchos, indios eran algunos de los «otros» que se buscaba transformar en connacionales. Podemos entender este propósito homogeneizador como un gesto de construcción de igualdad o, por el contrario, como un arrasamiento de las singularidades, pero no se trata de que alguna vez la población escolar fue homogénea y ahora comenzó a diversificarse, sino de que la pretensión homogeneizadora que ha fundado el proyecto escolar decimonónico ya no puede sostenerse legítimamente y no logra concretarse de manera efectiva.

De allí los discursos (relativamente recientes si se los compara con el saber pedagógico por defecto) sobre la diversificación curricular y la atención a la diversidad. Mirados desde la perspectiva de las cronologías de aprendizaje, estos discursos proponen romper las cronologías unitarias. En el caso de la diversificación curricular, planificando varias cronologías en el momento de la programación de la enseñanza. En el caso de la atención a la diversidad, sensibilizándose a la emergencia de distintas cronologías de aprendizaje en el aula y buscando acomodar la enseñanza a ese fenómeno que emerge. Estos discursos expresan un reconocimiento de que la monocronía ya no es fácil de sostener en



el aula estándar y realizan un esfuerzo por comunicar a maestros y profesores algunas estrategias para dar respuesta a la policronía que tomaría el lugar del aprendizaje monocrónico. A pesar de estos y otros discursos, es necesario advertir que el aprendizaje monocrónico sigue siendo el supuesto en el que descansa la organización de las secciones escolares únicas —que son la inmensa mayoría en Argentina—, entre otras razones, por el ya referido principio de economía en la organización de las poblaciones para la enseñanza y también por la propensión de la política educativa a reducir lo didáctico a un problema doméstico que maestros y profesores deben resolver, solos o en colaboración con sus colegas, en el ámbito de la escuela o del salón de clases.

## Frente a la crisis de la monocronía

Pretender que, como consecuencia de su participación en la escolarización, los sujetos realicen aprendizajes equivalentes (una pretensión que todavía sostenemos) no implica que los recorridos tengan que ser exactamente los mismos para todos. La historia de la escolarización muestra que recorridos planificados como idénticos no han producido aprendizajes equivalentes y que un único recorrido posible de aprendizaje ha funcionado como condena para aquellos que no aprenden en el ritmo y en las formas en que lo previmos según nuestro saber didáctico. Frente a la crisis de la monocronía, se hace necesario desarrollar saberes que incrementen nuestra capacidad para plantear no ya un aprendizaje monocrónico, sino distintas cronologías de aprendizaje.

En condiciones de enseñanza simultánea, en las que sigue prevaleciendo el aprendizaje monocrónico, las consecuencias para muchos serán inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Si queremos sostener la enseñanza simultánea sin estas consecuencias, debemos empezar a manejar más de una cronología de aprendizaje. Y eso lleva a una serie de desafíos, porque se presenta la necesidad de un saber pedagógico a construir, para lo cual hay que poner en el centro de la política el problema de la enseñanza.

Si se mantiene el problema de las múltiples cronologías de aprendizaje como un problema doméstico a ser resuelto de forma individual por maestros y profesores, seguramente hallaremos —como he señalado en otras ocasiones— escuelas y docentes que le encuentren la vuelta al asunto: siempre hay escuelas capaces de desarrollar experiencias novedosas y siempre hay docentes que generan soluciones valiosas a los problemas de una práctica cada vez más compleja. Pero el problema de la política educativa no admite que a nivel institucional o de forma individual algunas personas resuelvan el tema<sup>5</sup>. Como el derecho edu-

5. Sí puede (y, en mi opinión, debe) ser problema de la política educativa la transformación de ese saber local en conocimientos disponibles para el conjunto del sistema.

cativo de cada niño y de cada adolescente se cumple en *su* escuela, es en *esa* escuela donde tiene que suceder algo de lo que estamos hablando.

Con la idea de *cronologías de aprendizaje*, proponemos la aceptación de múltiples secuencias personales de aprendizaje, en contraposición al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea. Si vamos a defender en algún sentido la idea de múltiples cronologías de aprendizaje, entonces, el problema para la enseñanza queda definido como una tensión entre dos polos. Por un lado, habrá que buscar la ampliación de las cronologías, salir de la idea del aprendizaje monocrónico, para sostener más cronologías de aprendizajes que conduzcan a la larga a resultados equivalentes. Pero, por otro lado, también habrá que acotar las cronologías que pretendamos sostener, porque el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías que podemos manejar de maneras más o menos satisfactorias, y no se trata de desbaratar la posibilidad de acción de maestros y profesores. En esta tensión entre salir del aprendizaje monocrónico y mantenernos dentro de los límites del saber pedagógico, a la vez que empujamos esos límites, tenemos que centrar la producción del saber pedagógico y del saber didáctico en los próximos años. Una diversidad de cronologías, que es un postulado razonable, debe sostenerse con saber pedagógico. Y para ello hay que ensayar, investigar, producir y discutir.

No hay una única razón por la cual la producción de saberes novedosos sobre la enseñanza no logra alterar el conocimiento profesional que se encuentra disponible en el sistema escolar. Me cuento entre quienes consideran que una causa de ello es que se produce menos saber novedoso del que necesita, saber que trasponga los límites del dispositivo escolar, entre ellos y sobre todo, los de la monocronía. Sabemos también que una parte del saber que sí se produce, en el desarrollo de ciertas políticas incluyentes y en el trabajo de escuelas y docentes que asumen el problema de los límites del saber con que cuentan, no circula como saber en el sistema escolar, bien porque no se les habilitan los canales oficiales (por ejemplo, los de la formación docente), bien porque no logran ser formulados como conocimiento generalizable y quedan restringidos a un género de difícil propagación como es el relato de experiencias. Entre quienes evalúan que hay una importante producción de saber didáctico y que el saber producido estaría en condiciones de ofrecer respuestas diversas y valiosas a nuestros problemas de enseñanza, se considera que el problema reside en que la mayor parte de ese saber es producido sin posibilidades de escalar: ha sido formulado como si la enseñanza fuera un asunto artesanal, cara a cara, cuando la enseñanza se ha convertido en una actividad institucional cuya escala requiere de saberes que puedan transmitirse con cierto desapego de su contexto de producción (Feldman, 2002).

¿Es posible romper con el aprendizaje monocrónico sin (ser acusados de) producir segmentación educativa? Si la ruptura con la monocronía se convierte en argumento para que algunos puedan aprender todo el *currículum*, y otros aprendan versiones empobrecidas, eso es indefendible. Pero si somos capaces de gene-

rar diferentes cronologías de aprendizaje que a la larga conduzcan a resultados equivalentes, me parece –aunque incierto– un programa de trabajo completamente defendible. Todos los que nos encontramos en este texto (yo que lo escribo, ustedes que lo leen) somos clara evidencia de que seguimos cronologías de aprendizaje diferentes y, sin embargo, hemos logrado ciertos aprendizajes equivalentes; es una de las causas de que podamos entendernos y encontrarnos aquí. Tenemos que poner en entredicho la monocronía como verdad pedagógica, no para desbaratar nuestro accionar, sino para producir una ruptura con aquellos saberes que, aunque tienen el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, nos desautorizan cuando queremos ensayar algo diferente.

## Bibliografía

- BAQUERO, Ricardo y Flavia Terigi (1996), «Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas», en *Enfoques Pedagógicos, serie internacional*, vol. 4 (2), n° 12 («Constructivismo y pedagogía»), mayo-agosto.
- BEYER, Landon y Daniel Liston (2001), *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*, Madrid, Akal.
- CASTORINA, José Antonio (2007), «Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo», en *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*, Buenos Aires, Aique.
- FELDMAN, Daniel (2002), «Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica», en *XI ENDIPE, Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*, Río de Janeiro, DP&A.
- GUTIÉRREZ, Marybell y Gloria Puentes (2009), *Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad. Bogotá*, Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- PAGANO, Ana y Valeria Buitron (2009), *Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad en el nivel primario. Ciudad de Buenos Aires*, Madrid, Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- TERIGI, Flavia (1999), «Sobre las características del conocimiento escolar», en Graciela Frigerio, Margarita Poggi y Daniel Korinfeld (comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, cem/Novedades Educativas.
- (2004), «La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender», en Graciela Frigerio y otros, *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, cem/Novedades Educativas.
- (2008a), «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares», en Inés Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Santillana.
- (2008b), «Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales», Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires.
- WALKERDINE, Valerie (1995), «Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana», Jorge Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, La Piqueta.

**Flavia Terigi**

( Licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Ciencias Sociales. Profesora UBA/UNGS/Normal 7. )