



“A mí me gusta hacer cosas que funcionen”

Una conversación con Flavia Terigi

Valeria Buitron | Departamento de Ciencias de la Educación - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Mariela Helman | Departamento de Ciencias de la Educación - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires - Universidad Pedagógica Nacional

Flavia Terigi es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Magíster en Ciencias Sociales y Doctora en Psicología. Es Profesora Titular de Psicología Genética en la Facultad, y Rectora de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Dirige proyectos de investigación en el IICE desde el año 2011; antes fue codirectora de proyectos dirigidos junto con Delia Lerner. Estudia el aprendizaje y sus condiciones, le interesan los proyectos de investigación y tesis enfocados a formular el saber pedagógico que se produce en distintas experiencias en las que se pone en cuestión la monocronía que sostiene el diseño del sistema escolar.

V.B.: En primer lugar, de parte del comité de la Revista, queremos agradecerte la posibilidad de este espacio de conversación. Para comenzar, retomamos un artículo que escribiste recientemente (Terigi, 2024), que nos resultó muy inspirador para pensar este número de la revista. Allí planteás que “A esta altura del desarrollo del conocimiento psicológico y educativo (que, por cierto, es tributario de la importancia creciente de la escolarización a lo largo del siglo XX), conocemos los muy diferentes posicionamientos de los niños y niñas que empiezan la escuela primaria respecto de unas tareas de escritura que involucran letras y números, por lo que sabemos que la edad no garantiza casi nada; pero la escuela es previa a ese conocimiento, y nos ha quedado organizada por edades, al menos en el inicio de la escolaridad”. Para pensar hoy la heterogeneidad de lo humano y la heterogeneidad en las aulas, ¿cuáles considerás que son los autores y sus principales aportes para abordar esta cuestión?

FT.: No creo que sea un gran descubrimiento la heterogeneidad en las aulas. A esta altura hay literatura de sobra. Quizás lo que el artículo ayuda a pensar es que la heterogeneidad se ha impuesto en una institución que por las mejores razones (la producción de un derecho, la creación de un ciudadano) ha considerado que la manera de procesar grandes números de personas era haciendo lo mismo con todos al mismo tiempo. Y es una reflexión completamente razonable si tenemos en cuenta que en ese momento no se sabía mucho acerca de los niños.

Hoy sabemos muchas cosas porque hace muchas décadas los niños comenzaron a ser visibilizados en el contexto de la escuela. Antes de eso, no había mucha pregunta acerca de los niños, y hoy sí tenemos un montón de preguntas acerca de ellos, de las cosas que les producimos al incorporarlos en una maquinaria como la escuela. Espero que con esto no se entienda que estamos cuestionando a la escuela. A veces me quedo muy preocupada

pensando si la gente estará entendiendo que con estos análisis estamos atacando a la escuela. Estamos lejos de atacar a la escuela. Lo que estamos tratando de hacer es entenderla, entender cómo funciona, de qué armado no logra salir o por qué salir tiene tal grado de exigencia, tal grado de demanda, que se convierte en algo que se puede hacer algunas veces y se puede documentar muchas menos veces de las que se lo hace.

Volviendo a la pregunta sobre los autores y los aportes para pensar la heterogeneidad de lo humano y la heterogeneidad de las aulas... Mi recorrido fue un poco al revés. Una vez constatado que no funciona la máquina escolar, me sorprendí encontrando algunos autores que habían dicho cosas muy relevantes mucho antes, pero que yo no había leído nunca.

Por ejemplo, yo cito frecuentemente un párrafo de Perrenoud que me encanta, porque dice "una situación estándar sólo puede ser de forma excepcional óptima para todos" (Perrenoud, 2004), porque no tienen el mismo nivel de desarrollo, porque no todos saben lo mismo, no a todos les interesa lo mismo, porque no todos están en un mismo punto de partida. Si parece obvio, ¿por qué tanta sorpresa? Bueno, porque a pesar de todo lo que supimos a lo largo del siglo XX y de lo que va del XXI sobre los niños, las niñas, sus conocimientos, sus intereses y demás, hay un diseño institucional que supone que hay que agrupar bajo alguna categoría más o menos homogeneizante —la edad era esa categoría supuestamente homogeneizante— y si avanzás haciendo "más o menos lo mismo" con todos al mismo tiempo, entonces debería pasar "más o menos lo mismo". No pasó nunca "más o menos lo mismo" pero, a pesar de eso, está ahí presente la expectativa de que esto sea así.

Piensen en las herramientas que se ha dado el sistema educativo del fin del siglo XIX para estandarizar. ¿Cómo estandarizás? Primero se pensó: agrupando por edad, pero no funcionó. Entonces, la formación docente, el normalismo puro y duro, que el maestro esté donde esté trabaje exactamente igual. Después, los artefactos curriculares, que pueden ser los horarios, los contenidos mínimos, entre otras cosas. Después, o junto con eso, los libros de texto. Y, últimamente, las pruebas estandarizadas. Entonces, toda la parafernalia apunta a la homogeneidad. Ahora bien, después cuando se recoge heterogeneidad en los aprendizajes, esto es interpretado como un problema de calidad y no un problema del supuesto de diseño. Si la escuela es una máquina a la que le incorporás toda gente distinta y pretendés que todos hagan lo mismo, ¿qué tiene de raro que salga algo distinto? No tiene nada de raro. Lo que tiene de problemático es que eso que sale distinto desiguala, produce desigualdad, ahí tenemos el problema. O condiciona las posibilidades posteriores de seguir aprendiendo, ahí tenemos el problema.

Hay una demanda permanente por la atención a la diversidad con un montón de dispositivos de la política educativa que son todos estandarizadores. Es difícil de esa manera. Ustedes van a decir: "bueno, pero la formación de docentes cambió, los currículos tienen otra lógica ahora, los libros de texto ofrecen diferentes entradas" (las pruebas estandarizadas no se salvan de ninguna manera en este relato). Y entonces, ¿por qué nos preocupa que aprendan distinto? ¿Por qué, si vamos a atender a la diversidad, el punto de llegada tiene que seguir siendo el mismo para todos?

Y ahí viene una discusión que estamos dando entre muchos. Coll y Martín (2006) distinguen "lo básico imprescindible" y "lo básico deseable". Creo que pueden ser unas categorías que sirven para entender. Lo básico imprescindible, dicen ellos, es aquello sin lo cual el otro no va a poder seguir aprendiendo y se van a generar situaciones de desigualdad en los logros educativos. Y lo básico deseable es aquello que sí se puede aprender diversificadamente sin que comprometa las posibilidades posteriores de aprender, salvo en aquellas cosas que van en

secuencia estricta (por ejemplo, si vas a aprender física cuántica, probablemente hay algunas cosas que tenés que saber antes, y tal vez no son básicas indispensables, pero forman parte de lo que alguien tiene que saber para poder seguir aprendiendo eso).

A mí me parece que esa discusión hay que darla. Y que en la pandemia habíamos llegado a darnos cuenta de que no se podía enseñar todo lo que decían los currículos —ni en ese momento ni antes. Fue como blanquear "esto no se podía tampoco antes", pero ahí estaba permitido porque las condiciones eran de excepción. Y pareciera que salidos de la pandemia no nos atrevemos a priorizar.

Ahora, si priorizás y no es "lo mismo para todos", entonces después tenés que aceptar que los resultados no van a ser los mismos para todos. Y la pregunta es: en eso que no es "lo mismo para todos", ¿faltó algo de "lo básico indispensable"? Si es así, ahí tenés un problema. Entonces hay que pensarlo, hay que llenarlo de contenido, porque para algunos, por ejemplo, si pensamos en cuestiones relacionadas con la alfabetización, "lo básico indispensable" puede ser la decodificación de las letras y para otros ese punto no sería parte de lo básico indispensable. Pero esa es una discusión que vale la pena dar si rompemos con la idea de que la única señal de calidad es que todo el mundo haya aprendido lo mismo.

Pero volviendo a los autores, ya lo nombré a Perrenoud, y yo diría, sí, mucho Perrenoud porque creo que sus aportes son muy relevantes. También los aportes de la psicología evolutiva y del desarrollo de enfoque socio-cultural, en el sentido de reconocer la diversidad de las condiciones del desarrollo humano y, por lo tanto, la diversidad de lo que surge de ese desarrollo. Más lectura de gente que me sirve para terminar de entender lo que había pensado, que lecturas previas que me hayan llevado en una cierta dirección. Un cierto enfoque, una cierta manera de mirar a los niños que viene sin duda de la formación en Psicología Genética, no me cabe duda de eso. Y una manera de mirar a las escuelas que viene de mi formación de maestría con Justa Ezpeleta como directora: una mirada de lo específico que ocurre en cada escuela, entendiendo que ahí se está produciendo algo que hay que entender, no medirlo como desvío, no ver cuánto la escuela se desvía de la norma, sino cómo produce lo que sea que produce.

M.H.: Cuando vos traés esta encerrona: "si se produce alguna modificación, necesariamente se sospecha de profundizar desigualdades", pero al mismo tiempo "todos al mismo tiempo lo mismo" ya sabemos que genera desigualdad, ¿esa tensión se relaciona con el planteo que hacías en tu trabajo "Lo mismo, no es lo común" (Terigi, 2008)? ¿Sigue estando en vinculación con lo que planteabas en ese texto?

FT.: En ese texto trataba de plantear otra cosa, que es la idea de que tal vez lo que nos estamos proponiendo es que después de un largo paso por la escuela, todos, todas salgan compartiendo algunas cosas, algunas coordenadas, algunos modos de entender el mundo, algunas posiciones sobre las cosas, algunas capacidades de decir, de pensar, de argumentar, algunas formas de colaborar con otros, eso sería algo así como "lo común". Pero siempre estamos midiendo que aprendan "lo mismo", en el sentido de "exactamente las mismas cosas". Creo que es eso lo que yo trataba de decir en aquel momento. Y también trataba de decir "se puede aprender lo mismo y estar aprendiendo algo profundamente injusto". Creo que el argumento fuerte iba por ahí. El ejemplo que suelo dar para ilustrar esto es el siguiente: vos podés aprender sobre la conquista del desierto y todo el mundo contestarte preguntas informativas sobre ese tema y como consecuencia podés afirmar que aprendieron "lo mismo". Pero eso no es "lo común" porque la conquista del desierto es un contenido formulado desde la perspectiva de un cierto sector social que produjo un cierto avance sobre otro grupo social, al cual, de

paso, para justificar ese avance, ni siquiera se lo consideraba humano, porque para decir que es *el desierto* tenés que pensar que ahí no había humanos. Entonces, no es igual aprender "lo mismo" que aprender "lo común". Lo común iba más por el lado de qué de la experiencia compartida. Nos pareció que en los cuarenta años de democracia íbamos avanzando hacia un "lo común" más amplio. Pienso en lo que pasó con la educación sexual integral, o pienso en lo que pasa con las perspectivas críticas respecto del conocimiento en el curriculum. Pero justo en este momento estamos viviendo una época que nos muestra que, aunque alguna vez pareció que íbamos ganando en el terreno de la lucha con la conquista del desierto (para decirlo con la imagen de aquel contenido escolar), también está en discusión por parte de aquellos que, porque no saben, porque no pueden, porque no quieren, o porque les conviene, preferirían que "lo mismo" siguiera siendo eso que es profundamente injusto, que todos aprendan esto que es profundamente injusto. Y, entonces, que no se hable en la escuela de lo que sea que se aleje de una visión que para ellos es neutral. Sabemos perfectamente que la neutralidad no existe y que lo propio de un pensamiento crítico no es presentarse como el verdadero sino decir desde dónde habla. La obligación de la escuela es mostrar la diversidad de perspectivas. En todos los casos, decir desde dónde habla. Y frente a valores controvertidos -aquello que decía Trilla (1992), —la escuela frente a los valores controvertidos— decir no, porque de lo contrario, se puede convalidar la inferioridad del otro, y eso no puede ser así, no en la escuela. Pero eso está en discusión, y va a seguir en discusión, y parece que el mundo se está poniendo denso en ese sentido.

V.B.: Además de estos aportes de autores y perspectivas que nos traés para reflexionar sobre la heterogeneidad en la escuela, también has hecho aportes para actuar sobre este rasgo, propuestas que intentan modificar las prácticas: desde políticas educativas como el Programa de Aceleración, hasta las propuestas de reagrupamientos que tomaron fuerza en la pandemia. ¿Cómo es ese pasaje entre la definición de los problemas y la elaboración de las propuestas?

FT.: Yo creo que, si yo hubiese estudiado en otro momento de la vida la escuela secundaria, yo debería haber hecho la escuela técnica. A mí me gusta hacer cosas que funcionen, yo pienso en eso. Si veo un problema me gusta pensar, por supuesto, en todas las capas que el problema tiene y que yo sea capaz de pensar, pero también me gusta hacer alguna cosa que haga que eso se modifique.

Una vez que sacás todas las capas argumentativas por las cuales algo no se puede hacer, la pregunta que sigue es ¿qué se puede hacer? En los inicios del Programa de Aceleración¹ y de las Escuelas de Reingreso, que fueron propuestas contemporáneas, yo estaba todo el tiempo pensando: "si tenemos esta cosa montada acá, ¿dónde tenemos que empezar a tirar, no para que esto se desarme, sino para que se acomode de otra manera?" Por eso digo que tendría que haber sido técnica y hoy tendría más herramientas de diseño para explicar algunas cosas. A mí me parece que la escolarización tiene algunas características que yo he podido ver, es como si tuviese unos rayos X que me permiten ver algunas condiciones bastante estructurales de lo escolar. Y mirarlas pensando: "¿y esto no se podrá modificar un poco?" Y modificar un poco, después te trae —como también la experiencia del Programa de Aceleración lo muestra— que vos podés pensar un montón de condiciones, y alguna se te va a escapar, y alguna cosa quedó ahí, y para otras te aparecieron novedades y las tenés que resolver. Pero estoy segura de que no es escribiendo nuevos diseños curriculares, no es produciendo algo que nos deje tranquilos respecto de lo bueno que hemos producido, sino acompañando lo que pueda pasar en las escuelas. Por supuesto

¹ Para saber más acerca del Programa de Aceleración ver: Cuaderno del IICE N° 14 "Hacer escuela: sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza. Aportes para la producción de un saber pedagógico a partir de la experiencia del Programa de Aceleración".

que hay que escribir buenos diseños curriculares, y no da lo mismo un diseño que diga una cosa o que diga otra cosa. Pero en los primeros temas que yo estudié—justamente el tema del currículum— ya me resultaba claro que el problema es que si vos reducís la política curricular a elaborar buenos documentos, te estás olvidando de que el currículum es un texto, que los textos se interpretan, que se interpretan desde la cabeza de la gente que los lee, que además esta cabeza de la gente que los lee está formada en buena medida por una formación que puede ir en otro sentido del que se está proponiendo.

Me parece que hay algo que hay que hacer con la gente en las escuelas, que me parece que es lo que hizo el Programa de Aceleración, que es lo que hizo el equipo de las Escuelas de Reingreso, lo que hicimos con la escuela secundaria de la UNGS y con la escuela infantil, que también la hemos acompañado mucho y ahora podríamos decir algunas cosas que hace unos años tal vez no hubiésemos podido decir. Puede tener la escalita de una escuela, puede tener la escalita de un programa, y cuando fue el Programa de Transformación de la Formación Docente² tuvo la escala de todo el país y todas las escuelas normales del país, y después de las 14 provincias que se quedaron post transferencia, pero todo el tiempo estuvo presente el problema de ¿cómo se acompaña esto? Porque si no, parece que es que la gente no se bajó un libro de la biblioteca y no lo leyó, y no es eso. Hay un montón de cosas que no sabemos cómo hacerlas, hay cosas que vamos inventando cómo hacerlas, pero como no se escriben después se pierden, y hay cosas que afortunadamente sí se escriben, sí se conocen y entonces las podemos aprovechar.

V.B.: Hablaste del Programa de Aceleración y de las Escuelas de Reingreso, que son experiencias que conocés muy bien porque participaste en su diseño y porque coordinaste un estudio que sistematizó su implementación. ¿Qué características tuvieron estas experiencias que se propusieron abordar la heterogeneidad de las aulas? ¿Qué otras experiencias hay como estas que pueden servir como marco de referencia para seguir pensando en cómo alojar la diversidad?

FT.: Viví una época muy potente para mí, para el armado de mi cabeza, que fue cuando tuve la oportunidad, primero con financiamiento de la OEI y después de UNICEF, de estudiar programas. Tres programas de Aceleración que estudiamos en distintos países. Pero también programas de otro tipo, como el programa de Aulas Comunitarias en Uruguay que era de secundaria, el Programa Joven de Rosario o el PIT 14/17 de Córdoba en Argentina. Porque la particularidad que tenían—lo que a mí me llevaba a proponerlos como experiencias de las que no sabíamos si estaban funcionando bien, pero valía la pena estudiarlas—era el hecho de que se habían atrevido a poner en cuestión la monocronía que sostiene el diseño de la escolarización, de las maneras más diversas. Aceleración tiene la suya, Aulas Comunitarias tiene la suya, pero, para mí, ahí había algo para mirar.

Después de haber estudiado la enseñanza en las escuelas rurales,³ había quedado advertida de que no es evidente que un cambio en las condiciones organizacionales produzca de por sí un cambio en las prácticas. Al mismo tiempo, sí hay bastante evidencia de que sin un cambio en las condiciones organizacionales es difícil un cambio sostenible, sustentable, en las prácticas. Entonces, era interesante ir a ver cómo lo hacían en esos

² Programa del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que tuvo desde sus inicios en diciembre de 1990. Procuraba una transformación integral de la formación docente que proporcionaban las Escuelas Normales y los Institutos Superiores dependientes por entonces del Ministerio nacional. Tras la transferencia de estas instituciones a las provincias, se desarrolló en 14 jurisdicciones que acordaron su continuidad con las autoridades nacionales.

³ Se refiere a su tesis de Maestría del año 2008, “Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales”. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, Argentina. Directora de Tesis: Justa Ezpeleta Moyano (DIE- CINVESTAV- IPN, México DF).

programas, porque además trabajar en esos programas implicaba de alguna manera tener que generar conocimiento nuevo. Una de las cosas que me llamaba mucho la atención en los primeros seis estudios que hicimos —que incluía a los tres Programas de Aceleración (uno en Argentina, uno en México, otro en Colombia) y La Escuela Busca al Niño en Colombia, que era un programa de reescolarización de pibes y pibas que no estaban pudiendo ir a la escuela después del terremoto que hubo en Medellín— era que, trabajando en condiciones muy difíciles, sin embargo, los y las docentes tenían un involucramiento, la gran mayoría tenía un fuerte compromiso con el programa. Y mi pregunta era, ¿y por qué a alguien le pone contento o contenta trabajar en condiciones tan difíciles? Y creo que es la vivencia de que les empezás a encontrar la vuelta a las cosas. Cuando aquello que durante cierto tiempo de tu recorrido profesional fue mucha frustración, se convierte en una respuesta que vos podés dar a un problema que te venía preocupando desde hace un montón. Y cuando hay un poco más de libertad para pensar, libertad en el sentido de poner más en juego el propio saber profesional. ¿Cuáles son las experiencias que me gusta estudiar? Me gusta estudiar las experiencias que en algún sentido desafían el ordenamiento usual de la escolarización, a veces a escala de una escuela, a veces a escala de un distrito, o de un programa que trabaja con una población identificada de manera particular, y por supuesto, si fuera posible, a escala de un país. Yo por ahora no encontré mucho a escala de un país, pero quién sabe, por ahí podríamos encontrar, creo que no es muy probable en los próximos años, pero podría suceder.

M.H.: Una de las propuestas que vienen de la mano de Terigi se hizo muy visible en el momento de la pandemia y fue la idea de los agrupamientos flexibles. Esto ha tenido bastante circulación en las escuelas, en algunos diseños curriculares se lo cita abiertamente, y en muchos casos la reinterpretación sería algo así como "pero es lo que hacíamos antes, en la sección A están los mejores alumnos, y lo más flojos, en la sección C o D". ¿Qué podrías decir al respecto?

FT.: Me parece que es bastante difícil que una escuela que tiene un número grande de pibes pueda organizarse toda por agrupamientos flexibles. Con lo cual, cierta organización más o menos previsible necesitás tener. Pero lo que estamos pensando es que cada tanto se pueda mirar esa organización y reagrupar todo. No es para armar nuevos agrupamientos que a su vez sean rígidos. Los agrupamientos no son clasificaciones de pibes, son organizaciones de pequeños grupos que están homogeneizados por alguna característica. Y la característica puede ser, por ejemplo, un problema: chicos que tienen que trabajar la multiplicación. También puede ser alguna otra temática, por ejemplo: van a hacer un proyecto para rediseñar el tendido eléctrico del gimnasio de la escuela, o cualquier otra cosa, pero es alguna característica que los homogeneiza, eso justifica que los agrupes. Y en ese agrupamiento en todo caso funciona lo que sí sabemos hacer, que yo creo que ahí está lo interesante del agrupamiento flexible, si es flexible, que es que nosotros podemos durante un tiempo hacer *lo mismo con todos al mismo tiempo*, si la homogeneidad está producida a partir de algún rasgo como los que acabo de describir, y si ese grupo después se desarma. Ahora, si a partir de ahí tenemos para siempre el grupo de los que llegaron a multiplicar más tarde... no entendimos nada.

Cuando yo decía "hay que tratar de interrumpir la regularidad escolar armando grupos específicos", si tuviese que elegir qué hacer, y si fuera posible, pondría un maestro más en cada escuela. No estoy desconociendo lo importante que es que los chicos estén una hora más en la escuela, sino que estoy diciendo: el recurso que nos falta no es únicamente el tiempo, el recurso que nos falta es el docente. Entonces si de pronto yo tengo recursos para poner recursos, una lógica es la del tiempo, que fue la de siempre (a la escuela más temprano en la vida, por más años, durante más horas) y el otro recurso podría ser el docente, así como los libros, así como las computadoras. El docente es tu recurso crítico, es el sujeto que va a poder realizar algo que no va a poder realizar

por sí mismo el tiempo. Y ustedes saben eso, Mariela. Me gustaba mucho cómo ustedes habían reformulado la cuestión del tiempo en el Programa de Aceleración: el tiempo como don,⁴ pero para que el tiempo sea un don tiene que haber algo ahí que sostenga ese don, porque si no es "quedate un año más", "quedate una hora más", "vení más temprano a la escuela" y para que pase lo mismo... ahí está la discusión.

M.H.: Lo que pasa en algunas escuelas de jornada completa, ¿no? Que no aprenden el doble.

FT.: Claro. Tal vez no quieras que aprendan el doble, pero te gustaría entonces que tuvieran otras experiencias, no hacer más despacito lo mismo que haríamos en cuatro horas... creo que hay que discutir un poquito más. A mí me parece que se podrían generar otro tipo de experiencias. Por ejemplo, en el caso de nuestra carrera, si bien es educación superior y son adultos, los estudiantes de Psicología Genética pueden ir a escuchar una clase de Problemáticas Pedagógicas y Didácticas de Nivel Primario o al revés, o podemos ir todos a escuchar lo que dice alguien en una conferencia. Eso no hace que nadie deje de tener su propuesta, pero te movés y entonces cuando te movés, abandonás un poco tu secuencia porque el otro docente va a decir algo que vos no sabés, ¿y qué? Está bueno. El asunto es que lleguemos a pensar que eso también está bueno para los niños y las niñas, y para los y las adolescentes. Yo creo que también está bueno, siempre y cuando estemos atendiendo esa pequeña secuencia, que seguro existe, de aprendizajes básicos imprescindibles, sin los cuales no es posible seguir aprendiendo.

M.H.: Ahí aparece el aspecto flexible del agrupamiento flexible. A ese aspecto no se le dio tanta importancia como al agrupamiento por un criterio en común.

FT.: Claro. La condición es que, una vez armado un agrupamiento donde todo el mundo leyó el mismo texto o vio el mismo video, eso después se desmonte, porque si no tendremos un agrupamiento rígido.

V.B.: Agrupamientos flexibles y provisorios, decía Mirta Castedo.

FT.: Claro, transitorios, diría yo. Mientras persista esa característica que por definición tiene que ser superable. ¿Por qué no es un agrupamiento de ese tipo la repitencia? Porque no es superable. Porque cuando un pibe repitió, si vos no le ponés un Programa de Aceleración, nunca va a volver al grupo en el que originalmente estaba. A mí me asombra que no se vea, me resulta asombroso que no se pueda ver que la repitencia es una forma de reagrupamiento, que tiene el problema de que es irreversible. Con todo el estigma que además trae el hecho de no haber aprendido, no tener tu grupo de pares, ser el que repitió y todas esas cosas.

M.H.: Sí, eso está fuertemente naturalizado. Incluso cuando en algunas jurisdicciones se habilitó por normativa el boletín abierto, la promoción acompañada, o distintos dispositivos para justamente proponer otras cosas, cuando las escuelas tenían que definir dónde empezaba el año escolar un niño, aunque no tuviera definida del todo su promoción, les parecía muy cruel que empezara en el año siguiente y que eventualmente volviera, pero no les parecía perjudicial que se quedara en el año anterior.

⁴ Se refiere a una idea desplegada en el artículo "El trabajo educativo: los vínculos, el tiempo y el espacio en Aceleración", de Cecilia Balbi, Yesica Molina y Cecilia Padín (Etchemendy et al., 2025).

FT.: Estoy totalmente de acuerdo. La primera vez que pude conceptualizar la repitencia como la única forma institucionalizada de reagrupamiento, me sorprendí, estaba allí pero no lo veía. No está mal que un pibe repita bajo ciertas condiciones. El problema es que es la única opción que tenés. Que repita o que pase, que pase... y entonces nunca aprende a leer, nunca aprende a multiplicar. Porque se torna una versión trivial de la inclusión donde lo único que se hace es bancar al pibe en la escuela y se resignan los aprendizajes, y eso es muy riesgoso. Me parece que hoy tenemos otras herramientas que bien utilizadas nos permiten hacer un mejor seguimiento. Por ejemplo, yo no era muy fanática de las rúbricas hasta que me formé y empecé a pensar cómo tenía que desarmar yo la progresión de aprendizaje si quería elaborar una rúbrica para el nivel superior. Y me llevó a pensar: si vos tenés una rúbrica de 5 niveles, es obvio que el que tiene todo nivel 1 al final de un proceso probablemente no va a poder avanzar, y es obvio que va a avanzar el que tenga todo nivel 5. Pero en el medio están las asincronías. ¿Y cómo jugás con las asincronías para que los pibes igual puedan avanzar, puedan seguir, mientras vos tengas claro en qué punto de la asincronía se encuentran y cómo la o lo podés ayudar? Allí entra la didáctica, allí entra la enseñanza. Y por eso el título del artículo al que hacían mención ustedes al principio de esta conversación, “¿cuál es el problema para la enseñanza?” Bueno, que en general no se desarrolló bajo esta lógica y que tiene que rediseñar algunas cosas, pero hoy sabemos muchas cosas sobre intervenciones docentes que funcionan que a lo mejor hace treinta años no sabíamos, así que estamos en condiciones mucho mejores para generar un pequeño repertorio.

Ahí vuelvo a los autores que nos ayudan. El sociólogo francés Lahire (2006) decía: un maestro experto es un maestro que se armó unos repertorios, no que tiene una caja de propuestas que va tirando como si fueran cartas, sino que tiene unos repertorios de actuación y sabe qué es lo que puede rellenar y dónde está el hueco. Y el hueco a lo mejor te sigue hasta que te jubiles y no lo vas a poder resolver porque no podés resolverlo todo. Pero te vas haciendo de unas herramientas que funcionan. Y a mí me parece que ahí es donde falta producción de conocimiento pedagógico, para que las herramientas que funcionan se conviertan en un repertorio más público, disponible para todos.

M.H. y V.B.: En nombre del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad te agradecemos que te hayas tomado este tiempo para la Revista Pública. Son asuntos y perspectivas que venís planteando hace tiempo y a las que recurrimos desde la carrera y desde otros ámbitos profesionales, pero cada vez que te escuchamos le aportás algún matiz, le agregás alguna otra cosa que nos ayuda a seguir pensando e imaginando otros posibles. Gracias por ello. ■

› Referencias

- › Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11-13 de mayo de 2006. Documento no publicado.
- › Etchemendy, M., Helman, M. y Rossano, A. (Coords.) (2025). Hacer escuela: sobre desafíos y alternativas para diversificar la enseñanza. Aportes para la producción de un saber pedagógico a partir de la experiencia del Programa de Aceleración. Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. *Cuadernos del IIICE*, N° 14 | ISSN 2618-5377
- › Lahire, B. (2006). “Fabricar un tipo de hombre “autónomo”: análisis de los dispositivos escolares”. Lahire, B. *El espíritu sociológico*. Manantial.
- › Perrenoud, P. (2004). “Explorar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”. Perrenoud, P. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Secretaría de Educación Pública de México. Capítulo 3.
- › Terigi, F. (2008). “Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común”. Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial.
- › Terigi, F. (2024). Si las aulas han sido siempre heterogéneas, ¿cuál es el problema para la enseñanza? *Revista Análisis de las Prácticas, Revista sobre formación y ejercicio profesional docente*, Nro. 3, ISSN 2796-9835
- › Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós.