

Graciela Frigerio
Gabriela Diker
(comps.)

La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.

Un concepto de
la educación en acción

Graciela Frigerio - Laurence Cornu - Sandra Carli
Norma Barbagelatta - Patricia Brizuela, Patricia Rosales,
Cynthia Wierna y Luis Páez - Mariana Karol - Brigitte Frelat-Kahn
Daniel Korinfeld - Violeta Núñez - Silvia Alderoqui
Alejandro A. Cerletti - Eduardo Corbo Zabatel - Alondra Díaz y
Olga Grau - Ricardo Baquero - Alais Ribeiro Ávila - Régine Sirota
Flavia Terigi - Sandra Alegre, Beatriz Greco, Marta Sipes y
Liliana Zacañino - Humberto Quiceno Castrillón - Gabriela Diker

Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Buenos Aires • México

centro de *estudios* multidisciplinares
fundación

La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos : un concepto de la educación en acción / compilado por Gabriela Diker y Graciela Frigerio. - 1ª. ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
232 p. ; 23x16 cm.

ISBN 987-538-115-2

1. Conocimiento-Transmisión 2. Sociología de la Educación I. Diker, Gabriela, coor. II. Frigerio, Graciela, coor.
CDD 306.43

1ª edición, noviembre de 2004.

© **Ediciones Novedades Educativas**
del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220
noveduc@noveduc.com / www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.
Privada del Relox #20 - Colonia Chimalistac,
San Ángel, México D.F. - México - C.P. 01070
Tel./Fax: (52 55) 55 50-9728 / 55 50-9764
novemex@infosel.net.mx

I.S.B.N. N° 987-538-115-2

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentine

La reproducción total o parcial de este material, en cualquier forma que sea, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada.

Índice

Agradecimientos	7
Prólogo	9
Los avatares de la transmisión <i>Graciela Frigerio</i>	11
Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud <i>Laurence Cornu</i>	27
Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso <i>Sandra Carli</i>	39
Transmisión y duelo. Historias mínimas <i>Norma Barbagelatta</i>	51
Representaciones en la transmisión <i>Patricia Brizuela, Patricia Rosales, Cynthia Wierna y Luis Páez</i>	59
Transmisión: historia y arqueología <i>Mariana Karol</i>	71
Las figuras de la transmisión <i>Brigitte Frelat-Kahn</i>	83
Volver a contar. Memoria y transmisión <i>Daniel Korinfeld</i>	97

La enseñanza como problema político

Flavia
Terigi

| I

Imposible comenzar este escrito sin una referencia a la idea de transmisión, objeto de los trabajos de esta publicación. Pensamos en la transmisión como un acto de pasaje, un pasaje en el que la oferta de sentido que realiza el campo social (Karol, 2004) puede ser apropiada y, de suyo, transformada. La transmisión aparece así dándonos sentido de continuidad, inscribiéndonos en una genealogía; o, al decir de Vigotsky, terminando la filogénesis para dar lugar a la historia (Wertsch, 1988). En la perspectiva de la historia, una transmisión lograda es, de modo aparentemente paradójal, una transmisión interrumpida en algún punto que deja aparecer la diferencia; en términos de Hassoun, “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad” (1996:17).

Pese a nuestros probables acuerdos con lo que se acaba de exponer, es necesario recordar que la idea de transmisión, inscripta entre las definiciones básicas de la educación, ha sido puesta en tela de juicio por la pedagogía hasta el límite del desprestigio. La idea de transmisión, en su utilización habitual en educación, aparece cargada de un sentido ligado a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y de autoridad. Es necesario recordar este desprestigio en cualquier intento de sostener

un debate sobre la transmisión en el mundo educativo, tanto para que éste no sea descartado de plano como para no convalidar el regreso a posiciones conservadoras sobre el papel de la escuela en la transmisión cultural.

Sin desplegar una discusión a fondo sobre la idea misma de transmisión —que se desarrolla en otros trabajos de esta publicación que debaten la cuestión de mejor manera—, asumiré que la transmisión que socialmente le confiamos a la educación escolarizada se realiza o puede ocurrir en la enseñanza, y me ceñiré a ciertas reflexiones que estoy en condiciones de realizar sobre la enseñanza, dejando sólo sugeridas sus relaciones con la transmisión.

| II

Pretendo realizar un planteo que se me ocurre provocador: definir la enseñanza como problema político. La enseñanza, entendida y definida habitualmente como un problema didáctico; estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores, es defendida aquí como un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político.

Tiempo atrás, Justa Ezpeleta sostenía la necesidad de que la enseñanza accediera al rango de problema institucional en las escuelas, y fuera asumida como problema político. Escribía: *“las características del movimiento institucional tienden a asimilar los problemas pedagógicos al nivel de asuntos personales que, por ser tales, pueden reducirse al ámbito de lo doméstico. Y entonces surgirá la pregunta: ¿cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de problema institucional? Y junto a ello, ¿cómo lograr que un problema institucional sea asumido como problema político, como asunto de políticas educativas?”* (1997:210-211).

Reforma educativa mediante, llevamos en nuestro país una década tratando de que la enseñanza acceda al rango de problema institucional. Los (muy difundidos) discursos acerca de la “formulación del PEI” han sido expresión de la pretensión de instalar la dimensión institucional de la enseñanza. Es opinable si esta instalación ha sido lograda; en cambio, es menos riesgoso afirmar que ha sido mucho menor el énfasis en considerar la dimensión política del problema de la enseñanza.

Convendría explicar en qué sentido definir a la enseñanza como problema político es colocarla en un plano de análisis que le es extraño, habida cuenta de que un número importante de didactas¹ viene sosteniendo, desde hace tiempo, la profunda implicación de la didáctica en el proyecto político más

general acerca de la producción y circulación social del saber, y habida cuenta del compromiso de muchos maestros y profesores con el sostenimiento de una enseñanza que asegure a todos los derechos educativos que les corresponden.

Es cierto que existen importantes lotes de conocimiento didáctico que se han construido en total ajenidad con respecto al problema político de la escolarización y del proyecto social sobre la infancia que ésta implica. Una parte importante de la producción didáctica, denominada o evaluada como “tecnocrática”, se pretende “todoterreno”, precisamente porque omite el análisis de las condiciones sociopolíticas en que tiene lugar la escolarización; llega a creer, o por lo menos a afirmar, que existe una solución técnica para asegurar la transmisión cultural, cualquiera sea el contexto y los condicionantes sociopolíticos que afecten esa transmisión. Pero, pese a esta ajenidad que no dejamos de reconocer en cierto modo de producir el conocimiento didáctico, los últimos lustros han sido fecundos en la producción de teorización y de propuestas didácticas comprometidas con el análisis de los condicionamientos de la enseñanza y con la generación de formas de trabajo pedagógico capaces de cambiar la relación de los alumnos con el saber y de habilitarlos para dominar el saber y construir poder intelectual.

Si se nos permite la expresión, la enseñanza “se sabe” política: asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población. La didáctica (no toda didáctica, cabe insistir, pero sí buena parte de ella) “sabe” que en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político, y “sabe” que las propuestas de enseñanza no son inmunes a los condicionamientos que se presentan y que suelen analizarse en otros niveles. La didáctica “sabe” que, aunque existe cierto grado de autonomía para la enseñanza, proyectos didácticos alineados con la producción histórica de la igualdad encuentran serios límites en contextos institucionales segregatorios (Connell, 1997), y “sabe” que políticas igualadoras tropiezan inexorablemente con los límites que les plantea una enseñanza que no haya sido interpelada en sus supuestos homogeneizadores.

| III

Es en cambio en el nivel de las políticas educativas donde la enseñanza resulta un asunto extraño. Este aserto requiere alguna justificación, toda vez que, si algo esperamos de la política educativa, es que aparezca una y otra vez comprometida con el mejoramiento de la enseñanza. Sucede que hay una

forma dominante de entender las políticas educativas que identifica el problema del planeamiento con la definición de grandes propósitos y con la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias e institucionales –con una suerte de esqueleto organizativo de los programas y proyectos de política educativa–, de manera independiente, ajena e incluso ignorante (nótese la gradación casi desesperante que plantean estos calificativos) del modo en que *finalmente, efectivamente*, tendrá lugar la enseñanza.

La didáctica asume, en esta perspectiva, una función instrumental, de concretar en el plano de la enseñanza los propósitos de las políticas. Para muchos responsables del gobierno de la educación, la didáctica no alcanza siquiera el status de género menor en la política educativa: la enseñanza es un asunto que debe ser pensado *después, y por otros*. Se planifican las políticas en un nivel macro como si las definiciones pedagógicas que se toman en ese nivel pudieran ser independientes de las definiciones pedagógicas que se tomarán en niveles más próximos a la enseñanza como práctica; como si el planeamiento generara el escenario para que otros –docentes, capacitadores, didactas– encuentren, en el nivel micro, soluciones pedagógicas a los problemas que generaron el requerimiento de determinadas políticas.

En otro lugar (Terigi, 2004) analizamos un ejemplo (más) de esta escisión entre dos pretendidas dimensiones (política y didáctica) de la enseñanza, en los discursos a propósito de la “atención a la diversidad” y la “escuela inclusiva”. Afirmamos que, a pesar de tales discursos, pocas condiciones concretas de la escolarización han sido conmovidas. Por ejemplo, la escuela sigue siendo graduada, y ello no sólo en su dimensión organizativa sino, sobre todo, en el saber didáctico que sostiene la intervención docente: es graduada allí, en los saberes profesionales con que se piensa la programación didáctica. Bajo estas condiciones, la resolución concreta de la “atención a la diversidad” y de la “escuela inclusiva”, que no ha sido asumida como desafío por la política educativa y que los docentes enfrentan con lo que saben, ha quedado casi exclusivamente restringida a las propuestas de diversificación curricular en sala de clases, en un movimiento en el cual la responsabilidad por la atención a la diversidad termina transferida a los docentes.

“Lo que falta en el análisis político-educativo así entendido es un análisis correlativo de la enseñanza: falta someter a análisis las opciones que pueden realizar los docentes en el marco de las condiciones institucionales de la escolarización que la política plantea o deja intactas; falta hacer previsiones sobre las implicaciones de aquellas opciones posibles para el aprendizaje de los alumnos; se renuncia por defecto a forzar o modificar las condiciones cuando las opciones

que éstas habilitan a los docentes no hacen posible el logro de los propósitos que se persiguen. Al no producir un análisis correlativo de la enseñanza, la política entendida del modo en que lo acabamos de definir deja una gran responsabilidad a las escuelas y a los docentes, además de poner en riesgo sus propios fines” (Terigi, 2004:55-56). Bajo estas condiciones, no debería sorprendernos que las investigaciones muestren una y otra vez que no aparecen correlaciones evidentes entre los recursos puestos a disposición por la política y los efectos esperados en los aprendizajes de los alumnos; pero el análisis no debería recaer en la claudicación habitual de atribuir a una supuesta incompreensión de los docentes el desajuste entre lo propuesto y lo alcanzado.²

| IV

Tal vez porque el análisis político-educativo escinde obstinadamente los niveles que persiste en llamar “macro” y “micro”, el planeamiento es pobre en conocimiento fundado con respecto a las formas concretas en que la educación se convierte en experiencia de los sujetos; esa pobreza no resulta tanto de la ausencia de saber fundado, sino del persistente desconocimiento de ese saber por parte de muchos de quienes asumen la responsabilidad del diseño de las políticas. Hace más de tres décadas, Jackson iniciaba su poderoso análisis de la vida en las aulas invitándonos a reflexionar sobre el significado que tiene para los niños la experiencia cotidiana de asistir a la escuela (Jackson, 1990). Aquella invitación, que abrió el camino para un análisis reflexivo sobre las condiciones de la escolarización, debería retomarse cada vez que se pretende influir sobre el significado de la experiencia educativa, planteándole nuevos fines o simplemente procurando que logre los que se propone; es decir, toda vez que se pretenda hacer política educativa.

Cuando se analiza la enseñanza como problema central de las políticas educativas, una parte importante del debate acerca de la autonomía de las escuelas puede apreciarse bajo una nueva luz. Este debate enfrenta a quienes defienden a rajatabla la idea de restringir la acción del Estado al financiamiento y evaluación de las escuelas –dejando a sus equipos docentes total libertad de acción para definir sus propios proyectos pedagógicos–³ con quienes defienden (defendemos) la responsabilidad principal del Estado en el mejoramiento de la acción pedagógica de las escuelas. Por contrapuestas que resulten las posiciones, hay un punto en el que muchos de los argumentos se asemejan de manera alarmante: el desconocimiento de la enseñanza como problema. Si tradicionalmente las políticas educativas han

ignorado el nivel didáctico en el planeamiento de la gestión política, el discurso "pro autonomía" no hace sino prolongar ese desconocimiento, porque sigue apoyándose en la idea de que la definición pedagógico-didáctica se realiza en el nivel micro y *sólo en él*.⁴

La perspectiva de análisis que sostengo es diferente: creo necesario insistir con la idea de que la enseñanza es *el* problema que las políticas educativas deben plantearse desde el principio y resolver en el nivel máximo del planeamiento. La afirmación es delicada y debe ser explicada si se pretende (lo pretendo) desautorizar que quienes definen las políticas educativas generen tecnologías para controlar el accionar de los docentes e incautar la enseñanza.

Algo de esto pretendieron las políticas nacionales en los noventa: perplejas ante la dificultad de transformar la enseñanza a pesar del fenomenal esfuerzo de planeamiento (entre cuyos principales productos podemos enumerar los CBC, el sistema nacional de evaluación, y la capacitación para la "reconversión docente"), intentaron en determinado momento el camino del control de la enseñanza, por vía de los CBC "amigables", las "orientaciones metodológicas" derivadas del análisis de las evaluaciones nacionales, y otras alternativas similares. Todas ellas partieron del reconocimiento de que la definición pedagógico-didáctica se realiza en el nivel micro (esto es, reprodujeron la escisión cuyos límites tratamos de mostrar aquí), y pretendieron ocupar ese nivel de operaciones con materiales que formatearan la actividad de los enseñantes.

Asumir la enseñanza como problema principal de las políticas educativas no es diseñar políticas "a prueba de docentes". No se trata de que la planificación de un programa de política educativa se acompañe de materiales que respondan a una tecnología empaquetada de instrucción que plantee como alternativa antagónica su reformulación por parte de los maestros y profesores. En general, estas tecnologías sólo dan una respuesta coyuntural a los problemas didácticos, a un costo muy alto, y en desmedro de la instrumentación de los docentes para abordar situaciones análogas con las mismas u otras estrategias; pero además no es de esto de lo que estamos hablando. Lo que estamos sosteniendo es que el problema didáctico no aparece —y por tanto no debería plantearse— *al final* del planeamiento: aparece *al principio*, cuando nos preguntamos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan.

Si planeamiento y enseñanza se escinden y se colocan en una secuencia, si primero se plantea el esquema general y se deja para el final —para quien pueda asumirlo— el problema de la enseñanza, se comete un grave error. En la perspectiva que sostiene nuestro trabajo, la enseñanza es el problema que

deben resolver las políticas, en un trabajo que: 1) analice con sumo cuidado las características del proyecto didáctico que se requiere para que los propósitos de las políticas puedan alcanzarse, y que 2) establezca —sobre la base del conocimiento fundado acerca de la enseñanza— las condiciones organizativas, institucionales, presupuestarias, normativas, para que ese proyecto didáctico pueda desplegarse. No se trata, por otro lado, sólo de una perspectiva de análisis; constituye una posición acerca del planeamiento que creo que puede desarrollarse desde el gobierno de la educación.⁵

V

Cuando se piensa la enseñanza no como problema a ser resuelto por otros sino como asunto a ser atendido en el nivel del diseño de las políticas educativas, aparecen una cantidad de problemas que bajo otros enfoques del planeamiento no surgen. Me referiré brevemente a dos problemas concretos, con la expectativa de que la idea de la enseñanza como problema político quede mejor desplegada.

Un primer problema es el de *la escala del programa* de política educativa, en especial si se trata de una innovación pedagógica. Con frecuencia, el programa que estamos en condiciones de proponer, la innovación concreta que somos capaces de generar en el nivel del planeamiento, tiene un alcance menor que la envergadura que presenta el problema detectado en ese mismo nivel.

Analicemos, por ejemplo, la escala del Programa de Aceleración de la Secretaría de Educación del gobierno de la ciudad de Buenos Aires.⁶ ¿Cuál es la envergadura del problema? En 2001, más de 8.000 chicos y chicas que cursaban 4º grado en los colegios de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires presentaban la condición de sobreedad;⁷ es decir, tenían uno o más años de edad cronológica que la correspondiente a la edad teórica del grado que cursaban. De esos 8.000 chicos, más de 1.500 tenían dos o más años de sobreedad, lo que significa que encontrábamos, en 4º grado de la escuela primaria estatal, 1.500 chicos y chicas con 11, 12, 13 o más años de edad.

Ahora bien, en su edición 2003, el Programa de Aceleración alcanzó a unos 150 chicos de 4º grado a través de los grados de aceleración, y a unos 15 chicos a través de los grupos de aceleración; poco más del 10% de la población de 4º grado afectada por el problema. Ante un problema que afecta a 1.500 chicos, ¿es *acceptable* atender solamente a 165?

La preocupación es genuina, pero la pregunta que propongo formular es otra: ¿es *posible* atender a los 1.500? Afirmando que, bajo ciertas condicio-

nes, es necesario aceptar un desajuste importante entre la envergadura del problema y el alcance de la solución, al menos en los momentos iniciales de la atención del problema, porque partimos de un desajuste previo: entre la complejidad del problema que debe ser atendido, y la imprecisión de las estrategias y recursos pedagógicos con los que contamos, visto el saber acumulado en el campo educativo. Bajo esas condiciones, la política debe hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico. Algunos proyectos de política educativa tienen que asumir una escala que puede resultarnos *inacceptable* si sólo la evaluamos en relación con el problema a ser atendido, pero que se vuelve *ineludible* cuando la evaluamos en relación con la disponibilidad de saber, y con las condiciones que se requieren para construir el tipo de saberes que permitan después generalizar estrategias y realizar ampliaciones importantes de los programas.⁸

Las decisiones tomadas sobre la escala del Programa de Aceleración ejemplifican el tipo de decisiones que es necesario tomar cuando se pone la enseñanza en primer término. Otra sería la escala del Programa si se cayera en la simplificación del problema. Se podría haber realizado un cálculo sencillo: siendo 1.500 chicos, a diez chicos por grado de aceleración, se trata de designar 150 maestros, y que ellos definan cómo hacer para que chicos y chicas, con una trayectoria escolar signada por las dificultades inicien un proceso de avance intensivo en su escolaridad que les permita alcanzar los objetivos de aprendizaje que plantea el currículo en menos tiempo. En el enfoque sobre el planeamiento que estoy proponiendo, esa delegación de responsabilidades es inaceptable.

Un segundo problema que aparece es el de la *accesibilidad* didáctica de las políticas: el grado hasta el cual las implicaciones didácticas de una cierta medida de política educativa se hacen accesibles para los docentes, en función de su conocimiento didáctico. Al plantear la necesidad de cuidar la accesibilidad didáctica del programa pedagógico, sostenemos que la política educativa debe plantear un desajuste adecuado de las propuestas pedagógicas que realiza con respecto a las capacidades efectivas de los docentes para pensar y llevar adelante la enseñanza.

La cuestión de la accesibilidad didáctica puede analizarse en las decisiones curriculares tomadas para las escuelas de reingreso del Programa Deserción Cero. En el esfuerzo que está realizando la Secretaría de Educación del GCBA para generar escuelas de nivel secundario adecuadas para el reingreso de adolescentes y jóvenes que tuvieron algún pasaje por el nivel secundario, pero que

han interrumpido su escolaridad, se diseñó un tipo de escuela con un modelo organizativo, un régimen académico y un currículo específicos. Es interesante observar que, mientras que la organización institucional y el régimen académico resultantes son novedosos con respecto a los habituales, la propuesta curricular que finalmente se aprobó para estas escuelas lo es en grado mucho menor: sigue la lógica clasificada del currículo académico, con la salvedad de la inclusión de algunas materias originales y de algunas opciones entre las cuales se cuentan propuestas de formación laboral.

¿Por qué se tomó la decisión de moderar la innovación en el componente curricular de las escuelas? Desde luego, en la fase de planeamiento se planteó el requerimiento de un currículo más atractivo, con mayor carga de sentido, con contenidos novedosos con respecto al currículo habitual de la escuela media. A partir de este requerimiento, se analizaron propuestas innovadoras, algunas de las cuales compilan todo lo que probablemente deseamos para la propuesta formativa que la escuela secundaria podría poner a disposición de los adolescentes y jóvenes. Ahora bien, como en la misma fase de planeamiento (no después, sino en el planeamiento mismo) se planteó la cuestión de la enseñanza, se ponderó la cuestión de la accesibilidad didáctica del currículo y se concluyó la inconveniencia de una propuesta curricular extremadamente alejada con respecto a la acción pedagógica que los docentes están en condiciones de llevar adelante, vistas su formación inicial, su experiencia profesional acumulada y la tradición pedagógica de la escuela media. Se optó en consecuencia por planificar un currículo en el que los profesores no tuvieran que comenzar a enseñar cosas que no conocen, para las cuales no han sido formados. La opción por una alternativa accesible para los docentes fue una decisión estratégica del cambio curricular: se puso especial cuidado en que las expectativas sobre el desempeño docente que se tenían al cambiar el currículo no fueran tan sofisticadas que los desempeños esperados sólo fuesen posibles para profesores excepcionales.

I VI

Quisiera insistir, en la reflexión final, sobre la posibilidad material de definir políticas educativas que mejoren la enseñanza, planteándola del siguiente modo: la enseñanza tiene que empezar a ser tomada como un problema político. Demasiado habitualmente la enseñanza es tomada como un problema *doméstico*, como un problema *individual*, como un problema *didáctico*, en un uso peyorativo de este término que restringe lo didáctico al diseño

de estrategias de trabajo en el aula, a un problema de *metodología*, con el supuesto "todoterreno" de la visión tecnocrática o con el supuesto minimalista de que la enseñanza se encuentra al final de la cadena de transmisión que arranca en el motor de las definiciones políticas. Desde luego, la enseñanza es un problema didáctico; *pero la didáctica es un problema político*.

"La enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización. Y la modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de políticas públicas hacia la escuela. Muchos docentes son conscientes del destino de fracaso que espera a los chicos bajo las condiciones habituales de escolarización y quieren modificar este destino, pero no saben cómo hacerlo; o tienen idea de cómo hacerlo, pero no pueden proveer otras condiciones materiales para la escolarización, con lo cual tropiezan muy rápidamente con el límite de las habituales. Es en este punto donde entendemos que el Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema" (Terigi, 2004:56). Como señala Bolívar, *"se trata de comenzar por qué entendemos que son buenas prácticas de enseñanza/ aprendizaje, a continuación qué es preciso que ocurra para que acontezcan las prácticas que deseamos y, en tercer lugar, qué estructuras podrían apoyar la enseñanza y el aprendizaje que deseamos"* (Bolívar, 1996:248).

Notas

1. En especial aquellos que, trabajando en diversos campos de especialización, han abrevado en la renovación teórica y metodológica que supuso la didáctica francesa de la matemática.
2. No pretendo desresponsabilizar a los docentes ni afirmar que la actividad docente es inocente con respecto a los efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje de los alumnos. Estoy enfatizando los efectos sobre la enseñanza del desconocimiento que de ella suele tener el planeamiento.
3. Según ese discurso, las escuelas tienen todas las potencialidades que se requieren para el desarrollo de proyectos de alta relevancia pedagógica; lo que en realidad obtura la formulación y el desarrollo de tales proyectos es el pobre margen de maniobra que les acuerdan las regulaciones estatales.

4. Quede claro que reconocer un punto de convergencia en las argumentaciones que se despliegan en el debate no significa valorar las posiciones de igual modo. En otro lugar hemos analizado las amenazas que los modelos de reforma basada en la escuela realizan a algunos de los sentidos más valorados que hemos sostenido históricamente para la escolarización de la población (Terigi, 1999). Existe, además, importante evidencia de que las políticas de reforma basadas en la escuela están lejos de resolver el problema de la calidad de la enseñanza. En su análisis de los fallos del movimiento de mejora de las escuelas, por ejemplo, Bolívar mostró que los discursos y estrategias para el desarrollo profesional y organizativo de los profesores —en los que este movimiento es prolífico— se realizaron y realizan sin ligazón con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Bolívar, 1996).
5. Desde agosto de 2000 me desempeñé como directora general de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y desde mayo de 2003 asumí la Subsecretaría de Educación. En tales funciones y en acuerdo con otros colegas con quienes comparto responsabilidades públicas, me ha tocado diseñar, impulsar y evaluar programas y proyectos de política educativa, en relación con los cuales se ha procurado interpelar aspectos habituales de la enseñanza planteando, *desde el nivel del planeamiento*, condiciones pedagógicas que hagan posible que la expectativa de que todos y todas puedan aprender se cumpla.
6. Para una presentación detallada del Programa, véase Terigi, 2002. Disponible para su lectura en el CINDE (Centro de Información y Documentación Educativa) de la Secretaría (Bartolomé Mitre 1249, planta baja, Buenos Aires).
7. Estadísticas producidas por la Dirección de Investigación de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
8. Sin desconocer cuántas veces las restricciones en la disponibilidad de recursos materiales funcionan como límite, no estoy hablando aquí de restricciones presupuestarias, sino de falta de saber didáctico disponible, y de la responsabilidad de la política en la generación de tal saber.

Bibliografía

- BOLÍVAR, A., "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización". En Pereyra, Miguel Ángel et al. (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada*, Barcelona, Pomares-Corredor. 1996.
- CONNELL, R. W., *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 1997.
- EZPELETA, J., "Reforma educativa y prácticas escolares". En Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, CEM/Ediciones Novedades Educativas, 1997.
- HASSOUN, J., *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1996.
- JACKSON, P., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
- KAROL, M., "La transmisión: entre el olvido y el recuerdo, entre el pasado y el futuro". En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, CEM/Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- TERIGI, F., "La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender". En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.), ob. cit.
- , "Bases pedagógicas de los grados de aceleración". Documento del *Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de alumnos con sobrecarga en el nivel primario*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires / Secretaría de Educación / Dirección General de Planeamiento, 2002.
- , *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires, Santillana, 1999.
- WERTSCH, J., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.

Flavia Terigi. Profesora de la UBA (CEFIEC, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales), Subsecretaria de Educación GCBA.

Escribir, narrar, nombrar: tres maneras de decir transmisión

Sandra
Alegre

Beatriz
Greco

Marta
Sipes

Liliana
Zacañino

No es al hombre al que hay que salvar sino al espacio que reúne a los hombres, única garantía para resistir la impronta del Totalitarismo.

HANNAH ARENDT¹

Este relato da cuenta de un doble trabajo de transmisión, el de una escuela y el de un equipo de profesionales; relato que intenta escribirse, contarse —tal como lo hacemos en este momento— y que, sin embargo, no alcanza a terminar de nombrarse. La escuela que convoca a este equipo de profesionales se ha dado en llamar "la no graduada", término que la diferencia, pero que no termina de nombrarla. Las acciones del equipo de profesionales que conformamos suponen un acercamiento a la realidad cotidiana de esta escuela y el propósito de influir favorablemente sobre ella, aunque venimos caracterizando la experiencia como de "no intervención". Ambos, equipo y escuela, nos definimos en principio por la negativa.

La "no-graduada" es una escuela situada en la provincia de Buenos Aires, en un contexto castigado por la pobreza, donde el destino pareciera ensañarse decretando fracaso escolar, cerrando puertas, deshabilitando transformaciones.

Hace quince años, un grupo de docentes decidió desafiar el destino de estos niños, niñas y adolescentes y se propuso reinventar la escuela. Desarmó los grados tradi-