

del estante editorial  
sello de la fundación *centro de  
estudios multidisciplinarios (cem)*

Directoras

Graciela Frigerio  
Gabriela Diker

Comité Editorial

*Argentina*

Oswaldo Álvarez Guerrero  
Ricardo Baquero  
Norma Barbagelata  
Sandra Carli  
Gloria Edelstein  
Flavia Terigi

*España*

Violeta Núñez

*Francia*

Laurence Cornu  
Silvia Costanzo  
Stephane Douailler  
Alain Vergnoux  
Patrice Vermeren

*Colombia*

Humberto Quiceno Castrillón  
Alberto Martínez Boom

*México*

Justa Ezpeleta

Editor

Luciano Amor

Producción gráfica

Daniel Marcos

carpeta = 417  
Folio = 133

47/E

Graciela Frigerio  
Gabriela Diker (comps.)

# Educación: ese acto político

Terigi, Collected Paper:  
Sobre las decisiones en el  
gobierno de la educación

del estante  
editorial

Educación ese acto político / compilado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker – 1a ed. – Buenos Aires : Del Estante Editorial, 2005.

256 p. ; 23x16 cm.

ISBN 987-21954-1-2

I. Educación-Ensayo. I. Frigerio, Graciela, comp.

II. Diker, Gabriela, comp. III. Título

CDD A864.

## Índice

Prólogo .....	7
En la cinta de Moebius Graciela Frigerio .....	11
Educación escolar y crisis del Estado. Una nueva política educativa para un nuevo escenario Mariano Narodowski .....	37
Las lógicas de las decisiones políticas en educación María Rosa Almandoz .....	53
<i>Collected papers</i> : sobre las decisiones en el gobierno de la educación Flavia Terigi .....	63
Educación política y política(s) de educación Brigitte Frelat-Kahn .....	75
Economía de la educación: una actualización necesaria Patricio Narodowski .....	89
Reforma educativa y luchas docentes en América Latina Pablo Gentili, Daniel Suárez, Florencia Stubrin y Julián Gindín .....	107
Los sentidos del cambio en educación Gabriela Diker .....	127

Primera edición, 2005.

© del estante editorial

sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinares (cem)*

Av. Córdoba 991 2º A

(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932

info@cemfundacion.org.ar

www.cemfundacion.org.ar

ISBN 987-21954-1-2

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización expresa de la editorial.

# *Collected papers:* sobre las decisiones en el gobierno de la educación

Flavia Terigi

## Palabras preliminares

Una vez más he sido invitada por el *cem* a tomar parte en su Seminario anual. Viene sucediendo año a año, en tiempos en los que he asumido y desarrollado responsabilidades políticas en el gobierno de la educación en la Ciudad de Buenos Aires. Desde que en el año 2000 acepté la conducción de la Dirección General de Plancamiento de la Secretaría de Educación porteña hasta hoy, que me desempeño como Subsecretaria del área, la función pública me ha obligado de manera permanente, y a contramano del vértigo de la gestión, a sistematizar, pasar en limpio y someter al debate público las opciones de política educativa. Menos frecuentes han sido los momentos elaborativos, los momentos en los que pude someter a sistematización ya no las decisiones, sino la lógica misma de la toma de decisiones y, justamente por su infrecuencia, se trata de los más preciados. En varias de esas ocasiones, el Seminario anual del *cem* fue el momento propicio. En esas y otras oportunidades, fueron quedando escritas algunas reflexiones sobre el modo y sobre el sentido mismo de hacer política educativa. De esos «*collected papers*» surgen estas consideraciones, en respuesta al desafío que el *cem* me planteó para este año: procurar sistematizar los modos en que los posicionamientos éticos, las metas políticas, el conocimiento académico-disciplinar, el saber técnico y la evaluación de las circunstancias entran en juego en las decisiones de política educativa.

## La necesidad de la pregunta por el lugar del saber pedagógico

En la República Argentina, la década del 90 estuvo signada por la expansión y transformación estructural del sistema educativo. La Ley Federal de Educación amplió los compromisos del Estado al extender la obligatoriedad de la escolarización. La transferencia de servicios que tuvo lugar en esa década cerró el proceso iniciado dos décadas antes por la dictadura militar e incrementó materialmente la responsabilidad de las provincias al extenderla a servicios educativos que históricamente habían estado a cargo de la Nación. La mayor parte de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires sufrieron un brutal cambio de escala en sus sistemas educativos con las sobrecargas que ello supuso para los procesos de administración del sistema. Todos estos procesos requirieron adecuaciones de las estructuras provinciales de gobierno, entre las cuales ocupó un lugar de privilegio la expansión de los equipos técnicos provinciales como planificadores y sostenes de la política pública en educación.

Se transfirió a las provincias un sistema que inmediatamente debía comenzar a transformarse estructuralmente, de acuerdo con las discusiones previas a la sanción de la Ley. La organización de equipos técnicos en muchas provincias que hasta ese momento carecían de ellos tuvo lugar bajo la preocupación por la implementación de una reforma. En tales condiciones, fue menor el acento puesto en la planificación de políticas que aseguraran la continuidad de las funciones históricas del sistema educativo y la consolidación de los cambios que se introducían (Terigi, 2003b).

En nuestro país se planificó e impulsó una reforma que requería fuertes consensos, una inversión sostenida en el tiempo y una importante capacidad estratégica para «leer» los procesos históricos y ajustar esas acciones según esa lectura. Ninguno de esos tres elementos estuvo presente, más allá de que los impulsores de la reforma hayan llegado a creer que ello estaba en los inicios y se perdió luego. Se planteó una reforma inaugural y se desplegó una estrategia centralizadora en el marco de un discurso sobre la descentralización; se lo impulsó bajo la (pre)potencia de los recursos y se revistió todo ello de la legitimidad del conocimiento experto.

1. Por ejemplo, políticas plurianuales de inversión en infraestructura, políticas de formulación de digestos normativos armonizados, de adecuación de los sistemas administrativos o de consolidación de los cambios curriculares.

2. Algo de esta creencia se expresa cuando se afirma que la reforma no llegó a buen término porque no se sostuvo la inversión, porque hubo provincias que no cumplieron los acuerdos federales o por razones similares. En estos discursos, parecería que el período en que la reforma logró ser tal como sus impulsores la definían se extendió a lo sumo por un lustro y que ello resultó muy poco tiempo para la envergadura de las transformaciones propuestas.

Durante los años 90 se desarrolló un «clima de época» en el que el saber pedagógico apareció fundando racionalmente las políticas: los programas de reforma procedieron como si se contara con un cúmulo de certezas acerca del sentido de la educación, con reglas de eficacia del accionar político, con dispositivos técnicamente inequívocos para producir el cambio educativo cuya necesidad y direccionalidad se daban por descontadas.

En estos procesos, un signo característico ha sido la separación de lo técnico y lo político. En aquellos años, la división de tareas entre la Nación y las provincias mostraba al Ministerio ocupándose de lo «técnico» (de la definición de los parámetros curriculares, de la generación del sistema de evaluación de la calidad, del relevamiento de información, etc.), disponiendo para ello de los mayores recursos y afiliando a numerosos intelectuales y referentes del campo educativo. Lo «político», identificado con la gestión local del cambio técnico definido en el nivel central y con el enfrentamiento y eventual resolución de los conflictos gremiales e institucionales, quedó en manos de las provincias. El Ministerio delineaba políticas que, al ser defendidas principalmente en términos técnicos, aparecían como las únicas posibles para los problemas que se enfrentaban; si se compartía el problema, debía compartirse la «solución», pues ésta se planteaba como la más «lógica» en el cuadro analítico que se construía.

Porque estas políticas se mostraron por lo menos insuficientes para asegurar lo que prometían; por la fuerte responsabilidad que tuvieron en nuestro país los productores de saber pedagógico en la configuración de la reforma; porque esa historia está allí, quienes formamos parte del sector educativo y quienes, como en mi caso, tenemos responsabilidades en el gobierno de la educación nos planteamos (o, por lo menos, deberíamos plantearnos) interrogantes sustantivos sobre el papel de nuestro conocimiento en la formulación de las políticas educativas. No para abjurar de ese conocimiento, sino para evitar quedar de un lado u otro de la línea que artificialmente ha separado el discurso político y el discurso técnico en la década del 90. Las reflexiones que se realizan para la formulación de las políticas educativas no deberían reproducir esas lógicas: no deberían replegarse en definiciones pretendidamente técnicas de las acciones a impulsar, porque la discusión que debe darse, la discusión que la mayor parte del tiempo se echó en falta, es eminentemente política.

## Acerca de los alcances y los límites del saber pedagógico

Contrasta aquella centralidad del saber pedagógico en las formulaciones políticas con lo que, desde mi perspectiva, puede dar de sí el conocimiento acumulado en el campo. A lo largo del siglo XX, hemos acumulado una importante cantidad de estudios acerca de la educación en diversos campos disciplinares y sobre problemas definidos en distintas escalas, desde lo macropolítico hasta el

procesamiento cognoscitivo. Quizá sea esa acumulación lo que hace tan desconcertante el estado actual del saber pedagógico: si suponemos que los problemas de la educación pueden responderse convirtiendo el saber teórico en reglas de acción o principios prácticos, probablemente acabe desconcertándonos la paradoja —sólo aparente, como incansablemente señala Carr (1996)— de que, aunque sepamos tanto acerca de la educación, aunque sepamos tanto acerca del aprendizaje, a la hora de tomar decisiones, ese saber se revele insuficiente.

El funcionamiento muchas veces asertivo del saber en el campo académico contrasta severamente con la declaración de insuficiencia que nos vemos obligados a hacer cuando pretendemos poner ese saber a jugar en la definición de las políticas públicas en educación. Esta declaración de insuficiencia afecta también al saber disciplinario acerca de las políticas educativas, a la política educativa como campo disciplinar.

Sucede que la educación no deja de ser un experimento social en el que vamos aprendiendo a lo largo de la historia, en el curso de las prácticas: no estamos en condiciones de diseñar políticas educativas que nos dejen completamente tranquilos respecto de que, siguiendo un determinado conjunto de pasos o considerando una determinada cantidad de condiciones, vamos a conseguir, sin lugar a dudas, los resultados educativos que nos proponemos. No es posible refugiarse en un saber técnico que, fijadas las grandes metas, nos permita establecer qué hacer sobre la base de la aplicación de unos saberes que operan como fundamento y de unas cuantas reglas de traducción o transposición.

Son numerosos los ejemplos de importantes problemas pedagógicos que permanecerán irresueltos si pretendemos deducir su abordaje del saber acumulado. En su oportunidad, he ejemplificado este punto analizando el destino de nuestros esfuerzos por dar respuesta pedagógica al llamado «problema de la sobreedad»: no sólo lo he discutido como problema en sí, refiriéndolo en verdad a las condiciones habituales de la escolarización (Terigi, 2004a), sino que he sostenido que la principal dificultad para abordarlo reside en los límites de nuestros saberes didácticos, que se han desarrollado tomando como base el cronosistema escolar. Este cronosistema no es un mero arreglo ordenador del tiempo: tiene consecuencias sobre las visiones que los docentes tienen acerca de los sujetos de la educación y sobre los desarrollos didácticos en los que pueden apoyarse cuando diseñan sus propuestas de enseñanza.

Se abre así la necesidad de considerar los problemas que presenta la situación educativa con unos saberes insuficientes que, sin embargo, constituyen la base en la que apoyarnos para alcanzar nuevas respuestas; porque en modo alguno puede sostenerse la invalidez del saber pedagógico como consecuencia de su insuficiencia ni decretarse la postergación de los problemas hasta que dispongamos de un saber preciso acerca de los asuntos a considerar. La educación no puede ser entendida como un campo práctico al cual aplicar unos saberes contruidos en contextos disciplinares que le son externos y con ritmos de pro-

ducción definidos por una agenda también externa: antes bien, los problemas sustantivos a que debe responder la investigación educativa son, en su gran mayoría, problemas prácticos que se presentan en el curso de este vasto experimento social que, como se dijo, resulta ser la educación.

Que los problemas sean prácticos no significa que la respuesta deba serlo o que deba ser sólo práctica. Sin embargo, siguiendo a Carr (1996), una tarea teórica en educación se legitima mediante la demostración de su capacidad para explorar un conjunto concreto de problemas de forma sistemática y rigurosa. Llevado al límite el argumento de Carr (*idem*:54):

la cuestión verdaderamente importante a la que responder no se refiere al tipo de teoría académica de la que deba depender la teoría de la educación, sino a la cuestión, antecedente desde el punto de vista lógico, de si una tarea teórica relacionada con una actividad práctica como la educación, debe depender intrínsecamente de las disciplinas académicas.

El problema puede situarse en la expresión «depender intrínsecamente». Es en este punto donde se hace necesario declarar, simultáneamente, la necesidad y la insuficiencia del saber académico como saber de referencia para la práctica educativa. Cuando hablo de la práctica educativa, no me refiero sólo a lo que habitualmente se identifica con ella, que es la práctica de maestros y profesores: me refiero a toda acción material o simbólica destinada a influir sobre lo que sucede en el sistema escolar, por lo que abarca también las políticas públicas en educación.

Para decidir en educación, en cualquier nivel de las decisiones en que queramos colocarnos, las referencias son múltiples. En lo que hace a la referencia al saber académico, el lugar de quienes definen/definimos las políticas educativas es, en consecuencia, incómodo. Con un saber insuficiente, pero sin abjurar de él, hemos de asumir unos problemas que plantea el presente, en relación con unas metas que expresa un futuro que queremos construir. Hemos de asumir estos problemas transformándolos en cuestiones de saber y de construcción de saber, cuidando, a la vez, que esa transformación no los despoje de su carácter práctico, pues en tal caso habremos concebido en forma equivocada la tarea. Y hemos de hacerlo buscando, al mismo tiempo, emancipar el saber producido de sus contextos concretos de producción, no sólo a fin de comprender mejor esos contextos en su singularidad, sino también de no comprometer la capacidad del saber producido para informar las políticas más allá de la experiencia concreta. Es, insistamos, un lugar incómodo, aunque no imposible.

Es en este punto donde entiendo que el Estado, como responsable principal del desarrollo de la educación escolarizada, debe tensionar la agenda de la pedagogía, asumiendo la generación de condiciones para la investigación de los problemas educativos, para producir saber comunicable en el marco de experiencias de innovación, para estudiar la forma en la cual unos logros pedagógicos obte-

nidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente alcanzada por un problema determinado. De manera no siempre advertida, la investigación sobre los hechos educativos que tienen lugar bajo ciertas directrices políticas no sólo profundiza nuestra comprensión de los fenómenos, sino que «aumenta nuestra capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales» (Fernstermacher, 1989:149).

Así como no se trata de apoyarse en un saber técnico pretendidamente eficaz, tampoco es posible escudarse en posiciones pragmáticas o posibilistas del tipo «se hace lo que se puede» o «es lo que hay», expresiones tan presentes en el discurso actual. Desde luego, no podemos desconocer que la fijación de las grandes metas de las políticas educativas es un problema en modo alguno independiente de las resoluciones técnicas que podamos encontrar; de lo contrario, podríamos formular vistosas metas que nos colocaran fuera del terreno de lo posible, que nos llevaran al terreno de un voluntarismo ingenuo; no del ejercicio consciente, deliberado y crítico de la voluntad transformadora.

Sin embargo, se trata de discutir qué es lo posible. Lo posible no es lo que tenemos, no es «lo que hay», sino lo que somos capaces de hacer en procura del futuro que imaginamos, en función de nuestras historias y de nuestro presente. Lo que no supone la resignación, pero tampoco la desmentida de los compromisos con la situación actual. Las políticas educativas tienen o pueden tener una fuerte carga de esperanza y de futuro, pero no deberían caer en la falacia de abstracción de la situación. Algo de la perspectiva inaugural de los años 90 se debe a esta abstracción, debido a la cual las instituciones y los sujetos han sido conceptualizados como obstáculos o fuentes de resistencia y no como actores operantes en el campo práctico de las políticas.

## La necesidad de una teoría sobre la educación escolarizada. Pero ¿cuál?

Cualquier política educativa supone la decisión de ejercer poder sobre instituciones y actores en direcciones determinadas, que tienen un fundamento ético. Ese ejercicio de poder puede ser conceptualizado desde diferentes perspectivas; quienes planifican, desarrollan, realizan, evalúan o analizan las políticas educativas lo hacen tomando algunos supuestos teóricos a partir de los cuales entienden el sistema educativo, su producción histórica, su situación actual y sus eventuales cambios.

La reforma educativa argentina expresó una teoría acerca de todos estos asuntos que podemos denominar macropolítica<sup>3</sup>. Desde esta perspectiva macropolítica del poder, se entendió que el sistema educativo y la práctica cotidiana de las escuelas se modificarían como producto de la voluntad de quienes los

3. Se retoma aquí la conceptualización expuesta en Narodowski (1996).

gobernaban, expresada en leyes, acuerdos reglamentarios y programas de política educativa, cuyo desarrollo no se suponía en riesgo, conforme a los supuestos sobre el poder que expresa la concepción bajo análisis. El planeamiento de la reforma estableció una imagen-objetivo del sistema escolar y, en función de ella, diseñó políticas destinadas a que la realidad se acercara al modelo, defendiendo incluso la legitimidad de muchas decisiones que desmontaron institucionalmente segmentos enteros del sistema (Diker y Terigi, 1997).

Una mirada del planeamiento en el marco de la Reforma lo revela como una función referida a políticas cuyos contenidos se definieron centralmente y con intención de homogenización o de ordenamiento. En general, el planeamiento se concibió asociado al nivel central y fue pensado para políticas de escala global que tendrían una función ordenadora u homogeneizadora.

Sin embargo, a más de diez años de la Ley Federal de Educación y con procesos de planeamiento férreamente conducidos desde el nivel ministerial (piénsese, por ejemplo, en las políticas curriculares, en la transformación de la formación docente o en los operativos nacionales de evaluación), el resultado paradójico es que nuestro país tiene un sistema fabulosamente diversificado (Terigi, 2003c). Esa diversificación no es producto de la acción racional del Estado nacional en asociación con los Estados provinciales ni del propósito deliberado de tener una oferta escolar que dé respuestas a diferentes requerimientos; resulta ser, más bien, el producto de no haber podido asegurar algunos ordenamientos comunes en un sistema que se ha ido formando por etapas, con regulaciones diferentes en cada una de ellas, y al que la implementación de la Ley Federal le imprimió un impulso desconfigurador.

En forma antagónica, cierto discurso crítico de la centralización plantea una antinomia entre políticas centrales y autonomías institucionales en cuya evaluación el papel del Estado debe ser severamente restringido. Según esta antinomia, las escuelas tienen todas las potencialidades que se requieren para el desarrollo de proyectos de alta relevancia pedagógica; lo que obtura la formulación y el desarrollo de tales proyectos es el pobre margen de maniobra que les acuerdan las regulaciones estatales.

El discurso es seductor, porque hace suponer que hay una solución al alcance de la mano, la pretendida «desburocratización», la mentada «autonomía», convertida en política de Estado. Hagamos mención, aunque sea breve, al contrasentido de que estos discursos suelen asociar la crítica de las décadas recientes a una reivindicación de los logros pasados de la educación argentina; un pasado que, sin embargo, no puede ser entendido sin referirlo a la fortísima intervención estatal en la configuración institucional del sistema y de las prácticas, por la vía regia de la formación centralizada y fuertemente pautaada de los recursos humanos del sistema.

El señalamiento de este contrasentido suele ser respondido aludiendo a que se trataba de «otro» Estado, un Estado eficiente, capaz de realizar lo que se pro-

ponía, un Estado con recursos; no el Estado que supimos conseguir, institucionalmente desbaratado, que lleva años desistiendo de buena parte de su responsabilidad, cuya legitimidad está fuertemente cuestionada, del cual poco puede esperarse. La solución política es inconsistente: en lugar de recuperar el Estado, de fortalecer su capacidad para intervenir en la vida social, se propone transferir las funciones que aquel no cumple a otras instancias, entre las cuales, para el caso de la educación, las instituciones escolares tendrían una responsabilidad principal. Lo sepa o no, este discurso es funcional para pensar que las soluciones hay que encontrarlas por vías más individuales, que comprometen el sostenimiento de un horizonte compartido y de un proyecto común.

Estoy convencida de que las cosas tampoco funcionan así. No se trata sólo de que el mundo sería un lugar aún más inhabitable si este repliegue hacia las soluciones individuales fuese la condición para cambiar nuestros sistemas de escolarización. Se trata de que no hay razones de peso, no hay razones apoyadas en la experiencia histórica, que permitan sostener que las cosas funcionan así.

Las políticas educativas mantienen relaciones complejas con las historias y las dinámicas de los establecimientos: en determinados casos, habilitan iniciativas institucionales previas y les otorgan recursos que permiten consolidarlas; en otros, abren problemas a los que las escuelas pueden responder tanto como no hacerlo; en otros tantos, obstaculizan la generación de respuestas locales a los problemas. No se trata de desconocer que coexisten posibilidades de prácticas locales innovadoras con mecanismos centrales de asignación de los recursos y de control de la actividad institucional que son fuertemente burocráticos y hacen muy compleja la gestión local efectiva de las estrategias de mejora. Pero se constata que muchas veces las escuelas, por sus propios medios, no pueden lidiar con la tarea de proporcionar oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes; frecuentemente, los procesos estratégicos de transformación de la enseñanza deben ser propuestos a los establecimientos escolares, sin esperar que sean generados autónomamente por ellos (Marshall Infante, 2004).

### Algunos problemas que se afrontan al decidir las políticas

Hay asuntos que deben afrontarse en la toma de decisiones en materia de política educativa, que llegan a constituir auténticos dilemas éticos. Me referiré a unos pocos sobre los cuales he podido acumular cierta reflexión original. Dejaré sin tratar otros igualmente importantes, como quiénes son los que toman o deberían tomar las decisiones, hasta qué punto somos capaces y tenemos interés real en promover la ampliación de quienes llegan a tener capacidad organizada para influir sobre las definiciones de política educativa.

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.

En su oportunidad, ejemplifiqué este problema analizando la escala del Programa de Aceleración de la Secretaría de Educación del GCBA. De los 1.500 chicos con dos o más años de sobrededad que encontrábamos en 4º grado de la escuela primaria estatal, en su edición 2003, el Programa de Aceleración alcanzó a unos 150 a través de los grados de aceleración y a unos 15 a través de los grupos de aceleración; poco más del 10% de la población de 4º grado alcanzada por el problema. La pregunta que surge es genuina: ¿es *aceptable* atender solamente a 165? Sin embargo, sostengo que la pregunta es otra: ¿es *posible* atender a los 1.500?

Al menos en los momentos iniciales de la atención del problema, partimos siempre de un desajuste 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. En 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 *inaceptable* 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.

El asunto se vincula de manera directa con la teoría acerca de la educación escolarizada que sostiene nuestras decisiones en política educativa: otra sería la escala posible si se creyera que basta con producir unos materiales y generar las condiciones institucionales para la aceleración. En el enfoque sobre el planeamiento que sostengo, tal creencia constituye no sólo una simplificación del problema, sino una delegación de los problemas prácticos en los maestros, lo cual, desde el punto de vista de la responsabilidad pública, es inaceptable.

Un segundo problema que se plantea 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 opción por una alternativa accesible para los docentes es una decisión crítica del cambio en educación: se trata de que las estrategias impulsadas por las políticas no sean posibles sólo en condiciones excepcionales, contando entre tales condiciones la formación, capacidad o experiencia previa de los docentes.

En construcciones políticas como la que trato de explicitar aquí, se abre un tercer problema, que es cómo *pensar la intervención* en las escuelas desde la órbita del poder estatal (Terigi, 2003a). Cuando se habla de pensar la intervención, se impone una digresión. La palabra intervención remite, en el habla cotidiana, a la idea de cortes en la institucionalidad. Cuando el Estado Nacional interviene una provincia o una institución cualquiera, lo que se produce es, de alguna forma, un corte en la historia de esa institución, que es intervenida por otra con algún objetivo determinado.

La palabra «intervención» remite también a ciertas imágenes de la actuación profesional, como intrusión técnica en una realidad cosificada de alguna forma, con respecto a la cual el profesional tiene amplio poder para decidir y actuar. Piénsese, por ejemplo, en la intervención quirúrgica o la intervención arquitectónica: en estas imágenes, la idea de intervención supone que la acción se realiza sobre un objeto bien sea inerte, en el caso de la intervención arquitectónica, bien sea privado de su voluntad, como en el caso de la intervención médico-quirúrgica.

Es incómodo, por eso, hablar de la intervención en las escuelas sin que el término remita a la interrupción en la historia de una institución o a la entrada en un terreno que debería permanecer inerte mientras es el profesional el que produce los cambios. Cuando queremos hablar de intervención y estos sentidos se asocian tan rápidamente, echamos en falta la carencia de un lenguaje para hablar de las relaciones entre el Estado y las escuelas que no sea el lenguaje autoritario de la interrupción de la historia de las instituciones y tampoco el lenguaje de la sujeción.

Siguiendo esta digresión, tratando de escapar a los sentidos tan fuertemente incrustados en las palabras, es que propongo colocar la acción central con respecto a las instituciones mucho más cerca de la idea de *interlocución*. Asumir la interlocución como modo de vincular las metas y programas de política educativa con las escuelas complejiza enormemente la política misma: ya no es posible escudarse en una supuesta «bajada» del programa central a las aulas, «bajada» que deberían realizar los docentes, ni es posible aliviar la responsabilidad transfiriendo la resolución de los problemas prácticos a los docentes. Colocarse en un lugar de interlocución implica encontrar un posicionamiento donde se pueda captar la necesidad de la institución y donde se puedan dar respuestas casuísticas que, a pesar de tener tal carácter, no abandonen la responsabilidad de direccionar el sistema teniendo en la mira propósitos generales: sostener un horizonte común para las oportunidades de todos.

## Bibliografía

- CARR, Wilfred (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- DIKER, Gabriela y Flavia Terigi (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- FERNSTERMACHER, Gary (1989), «Tres aspectos de la investigación sobre la filosofía de la enseñanza», en Merlin Wittrock (1989), *La investigación sobre la enseñanza. I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
- MARSHALL INFANTE, María Teresa (2004), *Educación secundaria y estrategias de mejoramiento de las oportunidades: el Programa Liceo para Todos en Chile*, IPE-UNESCO, París.
- NARODOWSKI, Mariano (1996), *La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- TERIGI, Flavia (2004a), «La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender», en AA.VV., *Infancias y adolescencias: la habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2004b), «La enseñanza como problema político», en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comp.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, cem/Noveduc.
- (2003a), «Autonomía institucional y regulación estatal: posibilidades, tensiones y paradojas en la construcción de nuevas prácticas», en *Culturas Escolares: su Diversidad*, publicación de las XII Jornadas de Orientación y Salud Escolar, Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2003b), «Diez años de la Ley Federal de Educación: reflexiones sobre el planeamiento educativo», ponencia aprobada para el *Coloquio Nacional «A diez años de la Ley Federal de Educación: ¿mejor educación para todos?»*, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba.
- (2003c), «Respuesta a la solicitud del Sr. Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación», documento producido en respuesta a la consulta a expertos del campo educativo realizada por el Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, coordinada por el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IPE), Buenos Aires, mimeo.

### Flavia Terigi

Subsecretaria de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.  
Profesora adjunta de Psicología y Aprendizaje en el Centro de Formación e Investigación para la Enseñanza de las Ciencias (CEIPEC) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).