

Desafíos para enseñar en la escuela pública hoy: tensiones y pistas para sostener la apuesta



Por Bárbara Briscioli (*)

La educación es un proceso de transmisión cultural de una generación a otra, entendiendo –y esto es central– que cada humano que nace debe aprenderlo todo. Primero, para poder sobrevivir en el mundo; junto con eso, para poder convivir con otras y otros; y por supuesto, para poder luego recrear esa herencia. Este “oficio de hacer humanidad” (Cornu, 2017) que se tramita en las familias y comunidades ha adquirido particularidades en los procesos formativos institucionalizados.

En ese sentido, la escuela moderna se creó para resolver la distribución masiva de saberes básicos. Por lo mismo, es considerada como un gran gesto democratizador y mayormente se la asocia a los fines de “producir igualdad” aunque, como advierte Dubet, “sin trastocar el orden social republicano” en el cual se gestó (2011: 27). Y que, por lo mismo, los sistemas educativos nacionales han respondido, desde sus orígenes, a la necesidad de formación para diferentes puestos de trabajo, acorde a las explicaciones funcionalistas de la época.

Por tanto, el proceso de configuración y desarrollo del sistema escolar, en sociedades capitalistas y por lo mismo desiguales, ha estado atravesado por tensiones y disputas sociales, que encierran la contradicción moderna aún no resuelta, ligada a la afirmación de libertad y de igualdad.

En el primer caso, ya Rousseau se planteaba que la propuesta educativa variaría si lo que se quiere es formar al “hombre” –para que piense por sí mismo– o formar al “ciudadano” –para que obedezca–. Esta tensión entre emancipación y reproducción se reedita en cada proceso de educación institucionalizada y, en rigor, oscilan y/o se aproximan más en algunos casos que en otros a esas finalidades. Pero nunca se concretan ninguna de las

dos totalmente; teniendo en cuenta que, en las propuestas liberadoras, siempre hay una sujeción a reglas y que –aun en los más oscuros totalitarismos– los humanos tenemos la capacidad de encontrar fisuras, variar y resignificar lo dado.

En el segundo caso, retomando a Dubet (2011), la escuela se enmarca en políticas de “reducción de las distancias sociales” en tanto ofreció, desde sus inicios, y sigue ofreciendo un “bien común”; el acceso a ciertos saberes y a ciertas experiencias culturales que, de otro modo, estarían restringidos para el conjunto. Inclusive, en nuestro país, en paralelo al despliegue de derechos sociales durante el siglo XX, se constató la clara asociación entre educación y ascenso social en ciertos grupos.

Si bien históricamente se han producido circuitos de segmentación al interior del sistema escolar –el vertical es el más evidente, siendo que algunos sectores han accedido a ciertos niveles, pero no a los subsiguientes–, en las últimas décadas se registran, de maneras cada vez más notorias, circuitos diferenciados de calidad, en el marco de la aceleración de procesos de polarización social y segregación territorial¹, que han redundado en el crecimiento de la oferta privada.

En este sentido, no da lo mismo el “modelo de país” que esté en vigencia, así como el rol del Estado, que siempre hace la diferencia, tanto en la redistribución como en la generación de las políticas, edu-

cativas o cualesquiera otras, tendientes a la inclusión. Por caso, muy recientemente, la economista ecuatoriana Klelia Guerrero indicó que, “en Argentina, la evasión representa casi el doble del presupuesto educativo”². Es decir, las cosas podrían ser de otra manera. Como siempre, se trata de lucha de interés y de decisiones políticas.

(*)

Doctora en Educación (FCE-UNER).
Magíster en Políticas Sociales (FSoc-UBA). Lic. en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Actualmente es docente e investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y en el Instituto de Educación, Justicia y Trabajo (UNO).

1 Para mayor detalle sobre la caracterización de los procesos de segmentación, fragmentación y segregación educativa; el origen de los conceptos y sus filiaciones teóricas, véase Bottinelli (2017).

2 Para ampliar el análisis y sus implicancias, consultar Lomagno, N. (2024, 18 de junio). “Klelia Guerrero: ‘En Argentina, la evasión representa casi el doble del presupuesto educativo’”. *Ámbito*.

... no da lo mismo el “modelo de país” que esté en vigencia, así como el rol del Estado, que siempre hace la diferencia, tanto en la redistribución como en la generación de las políticas, educativas o cualquiera otras, tendientes a la inclusión.

Como mencionábamos, la sociedad siempre fue desigual desde que se creó la escuela y las aulas siempre fueron heterogéneas, a pesar de los mitos de homogeneidad y universalidad. Pero, dada la profundización de la tendencia a la concentración de la riqueza, las brechas sociales son cada vez más escandalosas en el escenario actual y todo hace pensar que se acentuarán, por la propia dinámica social y educativa, que refuerza los circuitos de distinción.

Para que no parezca un diagnóstico nostálgico ni local, en el informe de UNESCO (2022) señalan que el panorama es muy poco alentador, teniendo en cuenta las transformaciones emergentes caracterizadas por la creciente polarización social y el retroceso democrático, agravadas por el conocimiento digital y sus exclusiones y el futuro incierto del trabajo. Sin embargo, en el mismo documento delimitan propuestas para “reimaginar un nuevo contrato social para la educación” para “promover futuros más justos, equitativos y sostenibles”. Pero la inquietud que surge es: ¿cómo sucederá esa transformación en las escuelas en un contexto de exacerbación del individualismo, en un mundo cada vez más polarizado y desigual? Si son los mismos sujetos atravesados por estas condiciones de vida y subjetivas quienes enseñan y aprenden, ¿dónde inicia entonces el cambio? ¿Con la buena intención de quién/quienes?

Si, además, sumamos que se trata de un espacio de confrontación y disputas, y que –más allá de ciertos enunciados políticamente correctos– no debe soslayarse que, no todas ni todos “compartimos esta justa aspiración democrática” (Gentili, 2011: 104), nos preguntamos entonces: ¿de verdad todas y todos queremos que se amplíen las oportunidades educativas y, por lo mismo, sociales? Cuando ampliar el acceso puede significar poner en riesgo otras posiciones sociales, privilegios, etc., ¿cómo construir y ampliar esos consensos? ¿Cómo (re)fundamentar que la educación se conciba como un proyecto público y un bien común?

¿Cómo sostener, entonces, la apuesta por enseñar hoy en un contexto de polarización social creciente, de escuelas cada vez más segregadas? Agradado, en Argentina, por un Estado explícitamente en retroceso. Como ya decía Freire (1997), la educación no puede todo –como, por ejemplo, revertir la desigualdad de ingresos–, pero alguna cosa puede.

Por su parte, Graciela Frigerio alienta a “insistituir”, una conjunción entre los verbos insistir e instituir, que “anuda la insistencia al propiciar, sostener, formar parte de movimientos instituyentes, propia de lo humano, entendiendo que somos diseñadores, habitantes, legisladores, intérpretes, gobernantes, representantes, herederos, de arquitecturas imaginarias y simbólicas a las que damos el nombre de instituciones a las que dan y en las que toman materialmente cuerpo lo real de las políticas” (2024: 69).

Por tanto, los desafíos de enseñar hoy, en primer lugar y como siempre, deben abordarse desde las políticas orientadas a generar mejores condiciones para enseñar y aprender.

Como sabemos, la escuela no puede sola en territorios complejos y/o en ciertas situaciones de vulneraciones múltiples de derechos y, por lo tanto, cada vez se propicia más la integralidad de las políticas. Esto es hacer confluir programas sociales, comunitarios, socioeducativos, educativos, escolares y de enseñanza para garantizar el acceso, la permanencia y la terminalidad, con aprendizajes relevantes en los niveles obligatorios.

Nuestro rol como docentes

¿Cómo pensar los desafíos de enseñar hoy desde la escala institucional? En primer lugar, creo que es clave reponer los sentidos de educar y de enseñar, tan obvios que, a veces, olvidados. Desde el inicio, planteamos la responsabilidad de las generaciones adultas por educar a las nuevas para que conozcan

el mundo, bajo la inspiración de Ardennt (1996). Y la escuela se ha constituido en la institución privilegiada para enseñar y aprender ciertos saberes que en ningún otro lado se aprenden. Entonces, como docentes, debemos reponer el sentido de lo que enseñamos bajo la convicción de que mostramos una porción del mundo, ofrecemos el archivo cultural, al cual todas y todos tienen derecho a acceder. He ahí la apuesta y el insistir desde las instituciones educativas.

Ahora bien, ¿cómo pensamos o cómo reponemos los sentidos de la escuela pública hoy, cuando lo común está tan disperso y disgregado, cuando pierde valor también, o se pone en cuestión, el lugar del conocimiento? Reponer el sentido de la transmisión hoy implica lidiar con los desafíos que nos plantean la sobreabundancia de información y las aplicaciones de inteligencia artificial a la hora de definir qué enseñamos, cómo y para qué en cada curso.

Me gusta pensar la construcción de nuestras propuestas de enseñanza como un trabajo de “curaduría” de materiales en diferentes soportes y formatos, para poder ofrecer una variedad de insumos cuidadosamente seleccionados y organizados que favorezcan y enriquezcan la experiencia de aprendizaje de las destinatarias y los destinatarios.

Además de estas primeras pistas –que seguro quienes lean ya habrán pensado y ensayado otras–, creo que es crucial conversarlas con colegas y hacerse estas preguntas más genuinas en términos institucionales o en instancias formativas de diálogo entre docentes. Y, por supuesto, también el diálogo se abre cuando leemos a referentes de estos temas y/o de nuestras disciplinas, que siempre nos ayudan para seguir pensando y a redefinir nuestra tarea y los sentidos por los cuales enseñamos.

Otra tensión que se nos plantea actualmente, a la hora de construir nuestras propuestas de enseñanza, es cómo

garantizar un espacio común, al tiempo que nos preguntamos qué propuestas pueden acompañar los diferentes ritmos de aprendizaje.

Como mencionamos, nunca existió esa ilusión igualitarista en las escuelas, aunque sí funcionaba la idea reguladora de espacios de construcción de lo común, hoy puesta en jaque, producto de la creciente segregación social, territorial y escolar por la cual las instituciones educativas son cada vez “más homogéneas internamente y heterogéneas entre sí” (Bottinelli, 2017).

En otro orden, las aulas siempre fueron heterogéneas en términos de tiempos y ritmos de aprendizaje, pero mayormente las propuestas de enseñanza hacían caso omiso a esto; y cuando las y los estudiantes no se acoplaban al ritmo previsto, repetían y/o dejaban de asistir a la escuela, lo cual estaba naturalizado. Así como, también, existía el circuito paralelo de educación especial, al cual algunas niñas y algunos niños con patologías severas ni siquiera tenían acceso.



Me gusta pensar la construcción de nuestras propuestas de enseñanza como un trabajo de “curaduría” de materiales en diferentes soportes y formatos.

La perspectiva de derechos reconfiguró la responsabilidad del Estado en tanto garante de generar las condiciones para que las escuelas sean “inclusivas”. Por supuesto, si bien aún estamos en una transición, se registran avances en este sentido, y propuestas institucionales y/o áulicas tendientes a albergar a todas y todos.

La perspectiva de las “trayectorias escolares” propicia una mirada atenta a los sujetos que transitan por el sistema educativo; tanto los aspectos singulares como la posibilidad de anticipar dificultades que se plantean en momentos o situaciones específicas, para abordarlas y acompañarlas para el conjunto. Lo ideal es que los dispositivos de acompañamiento construyan redes que puedan coordinarse institucionalmente; y en ningún caso convertirnos en “docentes heroínas/héroes”, bajo la ilusión de que podremos resolverlo todo en soledad.

Para sostener esta mirada atenta a los sujetos a la hora de diseñar nuestras propuestas de enseñanza, resulta fundamental considerar qué debe aprender cada grupo/clase, prever el tipo de dificultades que podrían encontrar las y los estudiantes, así como las intervenciones precisas a realizar en diferentes instancias. Del mismo modo, hay que organizar lo que tienen que aprender en un determinado período, con opciones de itinerarios para poder acompañar y garantizar los aprendizajes de la totalidad. Es decir, contar con estrategias de enseñanza diversifi-

cadas –en función de algunos hipotéticos agrupamientos/ritmos de aprendizaje– con secuencias didácticas y actividades que puedan combinarse entre sí para que todas y todos lleguen a resultados equivalentes; así como con estrategias de seguimiento y evaluación para valorar qué están logrando aprender y qué no, y poder definir las reorientaciones necesarias, los apoyos específicos, las nuevas estrategias y actividades, los reagrupamientos, etc.

Las ideas esbozadas hasta aquí se proponen como un repertorio de saberes y prácticas “en construcción” a ser discutido entre colegas y ampliado. Tenemos que ir ensayando estas u otras propuestas, documentarlas, compartirlas, repensarlas, ajustarlas y volver a ponerlas a prueba; idealmente siempre con otras y otros colegas y/o desde una escala institucional. A pesar del escenario actual tan complejo y desalentador, y de la tradición individual de trabajo docente, alentamos al intercambio en espacios colectivos y, en un sentido más amplio, a la construcción de proyectos comunes. Volviendo a la idea de reponer sentidos para la tarea de enseñar, siempre me gustó mucho la concepción de Jean Luc Nancy (2006) en torno a que el sentido no existe si no es compartido.

Y para sostener la apuesta por enseñar, Frigerio nos recuerda que “lo imposible es no intentar” porque “no nos resignamos a desentendernos de lo propiamente humano” (2024: 102). ●

Referencias bibliográficas

- ▶ Arendt, H. (1996). “La crisis en la educación”. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona. Península. 1996. Pp. 185-208.
- ▶ Cornu, L. (2017). “Acompañar: el oficio de hacer humanidad”. En Frigerio, G.; Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- ▶ Frigerio, G. (2024). “Instituir/transmitir. Antes de que nos olvidemos lo imposible debe intentarse”. En Stoppani, N. y Baichman, A. (comps.). *Educación y políticas para lo común. Interrogantes sobre lo impostergable*. Ciudad de Buenos Aires. Ediciones del CCC (Centro Cultural de la Cooperación).
- ▶ Freire, P. (1997). “Enseñar es una especificidad humana”. En *Pedagogía de la autonomía*. México. Siglo XXI. Pp. 88-139.
- ▶ Nancy, J. L. (2006). *Ser singular plural*. Madrid. Arena Libros.