

## **Escuela y trabajo docente: condiciones laborales, estructura organizativa, transmisión de saberes y co-construcción con alumnos**

Octavio Falconi | UNC  
octaviofalconi@gmail.com

### **Resumen**

La conferencia se organiza en torno a los aportes de tres autores que refieren a la escuela, el trabajo docente y a los saberes escolares en una clave crítica al eficientismo y las lógicas de evaluación, tanto de docentes como de estudiantes.

Esas lecturas resultan movilizantes y permiten argumentar la necesidad de revisar ciertas estructuras de la escuela secundaria para profundizar y democratizar aún más el espacio escolar como un lugar de cuidado, de encuentro entre generaciones y de vínculos potentes y vitales con los demás, con las cosas y con los saberes puestos a disposición.

**Palabras clave:** escuela – trabajo docente – vínculo pedagógico – condiciones laborales – saberes escolares

## **School and teaching work: working conditions, organizational structure, transmission of knowledge and co-construction with students**

### **Abstract**

The conference is organized around the contributions of three authors who refer to school, teaching work and school knowledge in a key critical to efficiency and the logic of evaluation to both teachers and students.

These readings are mobilizing and allow to argue the need to revise certain structures of the high school to further deepen and democratize the school space as a place of care, of meeting between generations and of powerful and vital bonds with others, with things and with the knowledge made available.

**Keywords:** school - teaching work - pedagogical bond - working conditions - school knowledge

La exposición que voy a presentar está organizada alrededor de tres ideas principales, con la intención de plantear una suerte de aguafuertes o líneas centrales, para que después podamos conversar, hacer un intercambio y preguntas.

Una de las ideas recurrentes del proyecto *Vínculo Pedagógico, Transmisión y Lazo Social en la Escuela Secundaria. Sobre las Relaciones Intergeneracionales, Aprendizaje y Socialización* y también de la experiencia transitada por su equipo ha sido sostener la escuela como un espacio de conversación, de encuentro con los otros y de construcción de subjetividades. Con esta referencia de pretexto, quiero compartir tres lecturas de autores que me han movilizado en el último tiempo, en mi campo de formación e intervención. Soy pedagogo y mi línea más fuerte, tanto en docencia como investigación, es como didacta.

Es una perspectiva pedagógica que también se complementa con los aportes del psicoanálisis, la salud mental y, en particular, considero importante incluirla como referencia cuando hablamos de transmisión y vínculos entre los sujetos que habitan la escuela. La transmisión de conocimientos, como sabemos los profesores tanto de la universidad como de la escuela secundaria, es una instancia que no se resuelve sin construir un vínculo humano, cercano, afectivo con el/los otro/s. Si no hay ese tipo de vínculo con el/los otro/s se dificulta bastante que esos otros se interesen o motiven en las actividades y efectúen una apropiación significativa del saber. Lo que transmitimos, como dice Bernard Charlot<sup>1</sup> y también Laurence Cornu<sup>2</sup>, es un modo de relacionarnos con el saber y un modo de relacionarnos con los otros y consigo mismo. Lo que les transmitimos a los chicos y a las chicas es un modo de relacionarse con el saber, no solo les enseñamos el saber, sino que también, principalmente, les enseñamos un modo de relación con el objeto del saber y, en ese acto, les transmitimos un modo de relacionarse con los otros y consigo mismos.

Entre las tres ideas que les traigo, la primera, desde una perspectiva histórico-política, parte de un optimismo prudente (discreto, modesto), surgiendo de una reflexión que me movilizó mucho para pensar una defensa de la escuela pública estatal y de la escuela en general, que incluye también un aporte para una reflexión desde la didáctica. Esa idea es de un autor australiano que se llama Ian Hunter que ha escrito un libro que se llama *Repensar la escuela* (1998)<sup>3</sup> y la hipótesis que me impactó, que me provocó el pensamiento, podría traducirla de la siguiente manera: todos criticamos a la escuela y, en consecuencia, a los docentes, porque creemos que en algún momento de la historia la escuela se desvió, perdió su rumbo, se extravió, se desvirtuó. Como dice Hunter, en un estudio desde un *enfoque genealógico*, la escuela aparece como la realización defectuosa o parcial de unos principios fundacionales de la educación y que luego la echaron a perder. Esta creencia, dice Hunter, se basa en una idea arraigada en el campo pedagógico y social, se podría decir, que sostiene que el proyecto del sistema educativo en sus inicios se fundó sobre principios

<sup>1</sup> Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo: Ediciones Trilce.

<sup>2</sup> Cornu, Laurence (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Un concepto de la acción educativa. Buenos Aires: Noveduc.

<sup>3</sup> Hunter, Ian (1998). *Repensar la escuela*. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Ediciones Pomares.

precisos y racionales, planificados, que subyacen a su creación y, por tanto, hoy termina siendo «la realización fracasada de algún principio educativo». Por el contrario, él demuestra que, en realidad, la escuela es una conjunción de elementos sin principios a partir de los cuales se improvisó el sistema escolar. Así, propone, la escuela es una improvisada «tecnología para vivir».

Hunter expresa que la escuela se improvisó a partir de la escasez de medios pedagógicos y tecnologías didácticas disponibles en su época. Las herramientas pedagógicas de las que disponían los gobiernos eran pocas en cuanto a su número y fijas en cuanto a su forma (no casualmente, un aspecto que sigue presente hasta hoy cuando queremos pensar e implementar nuevas soluciones para los problemas escolares).

En el comienzo del libro, dicho de manera muy sintética, recuperando un análisis realizado en otro libro de otro autor, compara las ideas que tuvieron acerca del proyecto escolar y el papel del Estado en el territorio británico en el siglo XIX, por una parte, los reformistas de la educación de clases medias (la burguesía) que proponían los beneficios de la escuela para disciplinar socialmente a los hijos del proletariado en un aprendizaje repetitivo y la inculcación de virtudes morales subalternas y, por otra parte, la posición de los representantes de la clase trabajadora que deseaban un sistema escolar basado en una pedagogía de la emancipación humana, centrado en la autoactividad, el descubrimiento personal y la comprensión creativa.

Curiosamente, el ejemplo que toma Ian Hunter para el análisis de quienes representan a estas dos posiciones, supuestamente contrastantes en intereses y prácticas educativas de clases sociales rivales, es una descripción sobre el patio y el recreo escolar. Es provocador e interesante lo que señala Hunter porque las dos perspectivas, opuestas supuestamente en sus principios, terminan concluyendo lo mismo en torno a las ideas pedagógicas para el uso y las finalidades de ese espacio. Es decir, pareciera que provienen de ideologías pedagógicas totalmente distintas, pero ambas terminan arribando a la misma imagen acerca del patio de recreo como un espacio de «libertad supervisada» en función de la formación moral e intelectual de los sujetos. Es decir, un ambiente de aprendizaje vigilado por el maestro «pastor» —la presencia de la cosmovisión cristiana está muy enraizada en la concepción de la acción escolar— termina por convertirse en el modelo de intervención estatal de la educación popular de masas uniendo pares contrapuestos: vigilancia y autoactividad, obediencia y espontaneidad, población gobernable y población autogobernada. Ian Hunter dice que el pensamiento pedagógico moderno ha tratado de resolver todo el tiempo ese conjunto de ideas contradictorias, por ejemplo, disciplinar y liberar, autonomizar y controlar; todo el tiempo navegando en ese sí-no de la escuela. Aunque sin terminar de resolverlo del todo, por lo menos en el terreno de las ideas. Porque aquel ideal pedagógico u objetivo fundamental basado en un principio subyacente de creación del

sistema educativo, compartido igualmente por posiciones supuestamente contrarias, obtura o hace difícil la comprensión de que la escuela es una organización híbrida. Por lo que concluye que es inútil tratar el sistema educativo como la expresión histórica de principios coherentes.

La escuela, concluye Hunter, es un híbrido contingente, en consecuencia, es una contingencia el tipo de escuela que se logró, y en ese híbrido se juntaron cuestiones que nadie tenía planificado que vayan juntas: por un lado, la pedagogía pastoral consistente en el cuidado y el crecimiento del sujeto y, por otro lado, la administración burocrática por parte del Estado.

Así, la escuela es el ensamble de cosas no tan precisamente planificadas, en un aparato administrativo con una «tecnología de la existencia»: la disciplina pastoral humana. Hunter sugiere que la escuela es una amalgama de «gobernación burocrática» (preocupación por la población y el bienestar mundano de los ciudadanos) pero también por las exigencias de disciplina social y de desarrollo económico y el empleo de «técnicas de pedagogía pastoral» o prácticas de la pastoral cristiana configuradoras de sujetos, acompañadas de sus artes de autoescrutinio y de cuidado de las almas individuales. Ambas tecnologías son «formas de gobernar la vida», pero son irreducibles, tienen genealogías, objetos sociales y objetivos éticos completamente diferentes.

Desde el punto de vista que nos ofrece Hunter, nos toca reflexionar la contemporaneidad de nuestros sistemas escolares como una institución elevadamente impura, tácitamente improvisada, conjuntada a partir de diferentes esferas de la vida y que sirve para satisfacer una mezcla de fines espirituales y mundanos. Siguiendo la propuesta de Hunter para delinear lo escolar, considero que es un nuevo panorama para cambiar las preguntas que nos planteamos sobre el surgimiento de la educación, así como las expectativas que depositamos en nuestras instituciones básicas.

Entonces, la escuela se construye a partir de ese híbrido, pero lo que ha quedado, y esta es la idea que se sostiene en el imaginario escolar, es que la escuela se fundó sobre principios racionales, claros y precisos, y en el medio de la historia algo pasó, algo se corrompió; y los principales responsables de esa corrupción y de ese no haber logrado objetivo son, por un lado, los estados y los gobiernos y las políticas educativas, eso lo vemos con claridad en los discursos neoliberales; pero, a poco de andar, los indicados como responsables terminan siendo los docentes. Entonces, plantea Hunter, en realidad nunca hubo un principio subyacente preciso, racional o perfecto, que fundara la escuela; ese es un imaginario que funciona un poco para disciplinar a la población en general y a los docentes en general. Lo que la escuela ha sido es esa invención híbrida que ha tratado de resolver la problemática de enseñar a muchos a la vez; y ese es el proyecto escolar, inventar una institución donde todos se puedan educar.

Así, la escuela es una invención, una construcción contingente que quizás podría haber sido otra cosa. En este sentido, no es que funciona mal, sino que funciona bastante bien para ser un artificio, un invento humano

que trata de enseñar todo a todos, en grandes conjuntos poblacionales y en situaciones sociales de altísima complejidad, con problemáticas de difícil resolución social y política.

En este sentido, nos ha hecho muy mal el eficientismo, la creencia de una técnica perfecta aplicable a la escuela con criterios empresariales de la producción fabril, con la noción de exámenes de calidad, hoy por ejemplo las evaluaciones estandarizadas. Aunque sí podemos hablar de mejoras. No trabajamos con objetos, no somos objetos, somos sujetos y trabajamos con sujetos. Se trata de saber qué hacer y cómo hacerlo, de forma tal de crear las condiciones y los criterios de trabajo para la transmisión del conocimiento y su apropiación, para lo cual la inversión económica para producir ese saber didáctico y pedagógico, desarrollarlo y transmitirlo, acompañado de condiciones materiales adecuadas, es también muy importante.

Considero que esta explicación de Hunter nos permite tener un argumento potente, a partir de su investigación, el cual señala que la escuela no se perdió, no se corrompió en el camino, que los docentes tampoco, ni los pibes ni las pibas tampoco. La escuela es lo que es y trata de hacer su trabajo, y los docentes y las familias y los pibes y las pibas tratan de hacer su tarea lo mejor que se puede. Tratamos de hacer lo mejor que se puede. Y con la firme convicción de que podemos seguir mejorándola, haciéndola más inclusiva y democratizando los bienes que ella distribuye. En donde la presencia y participación del Estado brindando condiciones y bienes es fundamental para lograr esos objetivos.

Sucede que todos estamos un poco perplejos ante lo que ocurre y acontece en nuestro presente, tal como dijo esta mañana Norma Barbagelata<sup>4</sup>. Y tomando lo que plantea Hunter de la escuela como ese ensamble híbrido, imperfecto, humano, en muchas ocasiones te convocan como un teórico o un especialista que se supone tendría una serie de herramientas listas para aplicar y resolver un problema, y lo único que queda es plantear: no tengo ningún tipo de solución a la mano como si fuese un componente tecnológico listo para ser utilizado, lo mejor que puedo hacer es escuchar y acompañar, ofreciendo mis saberes, en articulación con los que todos y cada uno disponemos para poder construir conjuntamente soluciones colectivas.

El otro aguafuerte que quiero presentar tiene que ver con algunos planteos que, desde una perspectiva histórico-antropológica, realiza Elsie Rockwell<sup>5</sup> en un texto reciente donde aborda la complejidad del trabajo docente y lo difícil que es evaluar esa tarea con rigurosidad pero, a la vez, con una perspectiva humanizante. Traigo esta idea de Rockwell porque considero que también ayuda a conmover y a construir interrogantes y preguntas acerca de qué es una escuela y de qué se trata nuestro trabajo docente en la escuela.

Elsie Rockwell analiza el trabajo docente, preguntándose cuál es su naturaleza. ¿Por qué hace esta pregunta en este texto del 2013? Porque en

<sup>4</sup> Se refiere a la ponencia realizada por Norma Barbagelata en el marco de las *VII Jornadas de Educación e Igualdad* el 22 de junio de 2018 en la Facultad de Ciencias de La Educación-Universidad Nacional de Entre Ríos (FCEdu-UNER) y en la Escuela Secundaria N° 7 Dr. Mariano Moreno. Organizadas en el marco del Proyecto Integral *Vínculo Pedagógico, Transmisión y Lazo Social en La Escuela Secundaria. Sobre las Relaciones Intergeneracionales, Aprendizaje y Socialización*.

<sup>5</sup> Rockwell, Elsie (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, N°16, año XVI 7-29. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Córdoba, Argentina.

México se creó en el 2002, no sin resistencia, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), algo que empieza, de a poco, a tomar cuerpo también en Argentina. Aquí intervienen las decisiones del Estado acerca de si promover una institución para controlar a la organización colectiva de los docentes o una muy distinta cuyo objetivo sea desarrollar y ampliar las condiciones simbólicas con las cuales los docentes hacen su tarea. Sin duda, la perspectiva ideológica y conceptual sobre la docencia es absolutamente distinta si se construyen institutos de evaluación, para evaluar a los docentes y someterlos al control, o si se constituyen dispositivos e instituciones para la formación de los docentes, como fue en nuestro caso con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) en el 2007, bajo la idea de una política educativa para la igualdad y la democratización del conocimiento. Hay allí toda una decisión política y pedagógica.

Volviendo a los planteos de Elsie Rockwell, en México, luego de un tiempo de funcionamiento del INEE, principalmente en los últimos años, cuando se comenzaron a profundizar las políticas de privatización del sistema educativo y de embate a los colectivos docentes, el Senado de la Nación le solicitó a un conjunto de pensadores e investigadores un análisis acerca de la educación en general y la evaluación educativa en particular, entre los cuales ella fue invitada. Y lo que Rockwell da cuenta a través de diferentes investigaciones es cómo otros países han evaluado a los docentes y cuáles son las conclusiones al respecto (las cuales no son muy alentadoras teniendo en cuenta los resultados a partir de ciertos procedimientos e instrumentos con los que se realiza dicha evaluación). Y lo que también se empieza a evidenciar, para mí, en su análisis, o lo que me interesa resaltar, es que cuando se intenta evaluar —o en ese creer que se puede evaluar fácilmente a los docentes— emerge la pregunta: ¿Qué hace un docente cuando hace bien su tarea de enseñar? ¿Cómo se conoce o reconoce que un docente, un colega o un director hace bien su trabajo? Y ahí viene la pregunta, ¿qué prácticas, actitudes y gestos componen el hacer de un docente que hace bien su trabajo?, ¿cuáles son los indicadores que permiten decirlo? Y descifrar eso es difícilísimo porque, por ejemplo, si un docente logra éxito con sus alumnos a través del buen vínculo de la paciencia, en brindar y construir confianza en las posibilidades de cada uno de sus estudiantes ¿cómo evalúo el buen vínculo, la paciencia, el brindar confianza?, ¿cómo lo veo, cómo lo observo, cómo lo describo en una investigación? Y después ¿cómo decido trasladarlo a un dispositivo de capacitación docente?, ¿cómo le enseño a alguien a vincularse bien con los alumnos? Esa es la dificultad de descifrar esa naturaleza del trabajo docente. Al respecto, Rockwell dice «la enseñanza escolar es particularmente difícil de describir, pues el maestro tiene que convencer a los jóvenes aprendices para que “quieran” aprender lo que, según los programas oficiales, están obligados a aprender (eso que se llama “motivación”), y que quieran trabajar o participar en la actividad que les propone para que lo logren [...] es coordinar al

grupo de pequeños aprendices cautivos para que quieran aprender lo que deben aprender, con los recursos disponibles» (Rockwell, 83-84).

Desde muy diferentes ámbitos se habla muchas veces, a mi gusto muy livianamente, acerca de qué es el trabajo docente y, en verdad, describir por qué un docente hace bien su trabajo, se los digo como investigador que ha estado horas de observación adentro de un aula, es lo más difícil que hay. Pasa todo tan rápido adentro de un aula, el docente toma múltiples y simultáneas decisiones para llevar adelante su trabajo con un grupo de 30 o 40 alumnos. ¿Cómo describo que, ya de por sí, esa actuación es algo bueno que está haciendo un docente? Claro está, estas variables no entran ni se pueden observar con las evaluaciones estandarizadas.

Y un aspecto que me interesa vincular con el planteo de Rockwell es que mucho de la escuela pública estatal secundaria se conmovió cuando en el 2006 llegó la obligatoriedad y el imperativo de la inclusión. En este punto resulta importante reconocer, y esto está expresado en algunos estudios, que la escuela estatal quedó como una escuela exclusiva para los sectores populares y, en particular, para aquellos sectores que se incluían por primera vez en la escuela secundaria, es decir, que ni sus padres, ni sus abuelos, ni sus bisabuelos, ni su grupo social, como clase social, había accedido.

La escuela pública estatal empezó desde hace unas décadas a perder terreno en comparación con las instituciones de la educación privada y, al mismo tiempo, ha tenido la tarea de incluir a los jóvenes de sectores populares que no estaban dentro la escuela pública. Esa población viene siendo recibida por una gran mayoría de escuelas estatales, a mucha honra, y eso es lo que vivimos cada uno de nosotros que trabajamos en la escuela estatal. Ese ayudar, sostener, poner el cuerpo con, justamente, los sectores que se están incorporando por primera vez en la historia a la escuela secundaria.

Es en este punto, cuando nos enfrentamos a este fenómeno socioeducativo, que es necesario decir que la didáctica *tecnicista* o *eficientista*, la idea del utilitarismo de la escuela, le ha hecho bastante daño con la creencia —de sentido común, pero que se cuela en algunos discursos especializados— que es sencillo, fácilmente programable, el trabajo docente. En una época la didáctica y la pedagogía, tal vez por cierta ambición teórica y práctica, escondieron esta complejidad del trabajo docente bajo la alfombra y es lo que dice Elsie Rockwell, a mi gusto, con todas las letras. En primer lugar, los alumnos no están en la escuela por voluntad propia, por propia convicción. Hay que desnaturalizar la idea de que los alumnos están por voluntad propia en la escuela, ya sea los que llegan a la escuela estatal como los que llegan a la escuela privada. Los chicos no van a la escuela por su deseo propio, por su propia convicción, por su propia voluntad. Están ahí porque están obligados, vienen porque están obligados a estar en la escuela. Y, en esos términos, es central comprender la complejidad del trabajo docente, porque esos sujetos, que día a día deben construir junto con los docentes la posición de alumno, que no viene dada

de antemano, no están ahí dispuestos a tomar todo lo que yo les diga que tienen que hacer. Es más, están casi en un lugar de resistencia, de «voy a ver qué pasa», «voy a ver que me proponen» y a partir de allí «voy a ver cómo me dispongo».

Como señala Rockwell, en situaciones de enseñanza los alumnos siempre poseen la capacidad de resistir, negándose a aprender lo que el docente quiere que aprendan. En este sentido, los alumnos se resisten a la predisposición atenta (distracción, desinterés), se muestran con resistencia a escuchar (apatía, desgano), a participar en forma productiva en clase (miedo al fracaso, vergüenza, ausencia de interacción). Según la autora, existen estudios que han demostrado que durante las clases tanto alumnos como docentes utilizan estrategias que conducen a la negociación de lo que realmente se hace y se dice en el aula.

Digo, entonces, el Estado en un momento toma la buena iniciativa de incluir a un grupo muy importante de las nuevas generaciones y las incluye dentro de la escuela y entonces el alumno no está por voluntad propia. El efecto es que este fenómeno le implica a la didáctica y a las didácticas hacerse muchas nuevas preguntas y ensayar respuestas y, por propiedad transitiva, a los docentes, indudablemente, también. Y acá empiezan ciertos interrogantes respecto de los alumnos tales como: ¿por qué no quieren aprender?, ¿por qué no quieren hacer las cosas?, ¿por qué no quieren estudiar? Porque, podríamos decir, una gran mayoría no está allí voluntariamente y, entonces, ahí hay que empezar a pensar que a los alumnos hay que conquistarlos, didáctica y pedagógicamente, hay que convencerlos, hay que interesarlos y motivarlos. Dice Rockwell, «hacer trabajar a los alumnos es todo un reto para un docente». Hacerlo es todo un desafío para maestros y profesores. Y cuando uno piensa en docentes de escuela secundaria, que pueden tener grupos numerosos de alumnos y además una gran cantidad de grupos a su cargo en diferentes escuelas y que a todos hay que convencerlos y conquistarlos para que trabajen, en una institución donde su régimen académico y la organización de tiempos, espacios y cuerpos es muy estructurada, entonces, comenzamos a advertir que estamos ante una complejidad que requiere nuevas respuestas y no un juicio ni una valoración superficial. Por eso la tarea docente es extremadamente difícil y por eso es extremadamente difícil evaluarla, y por eso es extremadamente difícil y hay que ser muy humilde para decir desde algún púlpito cómo debe hacer las cosas un docente para hacerlas bien. Sin embargo, vale dejar claro, como expresa Rockwell, muchos docentes logran convocar a los aprendices a realizar actividades y organizar su trabajo colectivo de tal manera que todos puedan aprender lo más posible, tomando en cuenta sus puntos de partida.

Al mismo tiempo, por otra parte, un factor que se anuda al anterior es que la escuela ha perdido el monopolio de la transmisión. La escuela era antes un lugar sagrado, reconocido, porque allí y solo allí se podían encontrar algunas cosas del mundo, de los saberes, del arte. En el momento

en que aparecieron otras agencias de transmisión de cultura la escuela perdió ese monopolio y, al mismo tiempo, perdió ese monopolio el docente, por lo tanto, algo de la autoridad que sentimos perdida, como una nostalgia, es un aspecto que tenemos que repensar, que redefinir, para construir nuevas figuras de autoridad docente, más flexibles, más cercanas a los alumnos, menos identificadas con imágenes rígidas y perimidas de autoridad.

No obstante, cuando aparece con fuerza la idea de que los chicos hoy pueden encontrar mucha información o cómo hacer las cosas buscando en internet o en *YouTube*, hay que señalar que no es lo mismo que la actividad escolar (que es un espacio común de encuentro con otros para hacer y pensar algo juntos). Justamente, la escuela no se trata solo de encontrar información o de resolver un procedimiento. Se trata de encontrarse con otros, de tener con quien preguntarse sobre qué es eso, de interrogarse sobre el mundo, pensar de qué se tratan las cosas del mundo, pensar cómo eso nos interpela y cómo lo interpela a cada quien en su singularidad. Y ahí es donde aparece la escuela y la docencia, un lugar para conversar, un lugar para compartir, para pensar compartido. Un lugar donde el alumno necesita conversar sobre algo de sí, que no lo va a lograr solo. Quizás en internet encuentre información, pero no va a tener con quien conversarlo y lo humano es conversar, relacionarse y construir con otros, interrogarnos juntos, hacerlo y hacer comunidad. Y este modo de pensar la escuela supone una reflexión actual y contemporánea de la docencia, pero sin perder los sentidos humanos y humanizantes de qué es una escuela y de qué es ser docente.

Y con respecto a esto último es que propongo la otra idea para pensar la escuela y el trabajo docente, a partir de dos autores belgas, Marteen Simmons y Jan Masschelein, con un texto que se llama *En defensa de la escuela*<sup>6</sup>. Una propuesta polémica, provocadora. Pero que tiene el objetivo de defender la escuela para reinventarla. Una defensa de la escuela pública como espacio, como institución. Polémica, porque estos autores ponen en cuestión diversas perspectivas teóricas, ciertas pedagogías y muchas propuestas, que nos parecían incuestionables, razonables y lógicas, que se vienen haciendo en los últimos años desde diferentes lugares del campo educativo. Porque señalan que la escuela, en su naturaleza, siempre está acusada, demandada y responsabilizada por múltiples posiciones. Podría decir que ellos sostienen que muchas de las propuestas para transformar las escuelas terminan siendo una desestabilización o un intento de domesticarla, tanto por la tecnologización, la psicologización, la popularización, la profesionalización, entre otras<sup>7</sup>.

La pregunta que formulan es qué es la escuela, para qué sirve la escuela, qué hace que una escuela sea una escuela. Tratando de correrse de una idea utilitarista, justamente lo que muchas propuestas quieren hacer de la escuela: debe servir para formar a los sujetos de una manera determinada. Sostienen que en realidad no podemos pensarla para formar en

<sup>6</sup> Masschelein, Jan y Marteen Simons (2014). *Defensa de la escuela*. Una cuestión pública. Madrid: Miño y Dávila Editores.

<sup>7</sup> En el libro *Elogio de la Escuela* (2018), los autores debaten estas ideas con otros colegas.

unas competencias para el mundo del trabajo y para que les vaya bien en los exámenes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Masschelein y Simons dicen: formar competencias es una amenaza para la escuela, porque la escuela no tiene que terminar siendo funcional a esas finalidades, por el contrario, es un espacio de tiempo liberado, es un espacio para suspender el tiempo para que el sujeto se construya con otros. Se suspende el tiempo en el sentido productivo, en el sentido de la sociedad de producción que es lo que muchas propuestas quieren meter a presión dentro de la escuela.

Plantean que la escuela es un tiempo de suspensión, un tiempo en donde se le da otro tiempo a la infancia, para hacer otras cosas, encontrarse con sus pares, encontrarse con sus docentes, pero que no quiere decir que sea improductivo. Es productivo en el sentido que produce situaciones de aprendizaje, una situación de formación, un encuentro con los otros, un espacio común. Pero está suspendido en relación con el tiempo productivo de la sociedad y también un tiempo suspendido y desvinculado del tiempo familiar. En su lugar se habilita un tiempo *otro*, un tiempo para pertenecer a otra comunidad donde el tiempo se utiliza para estudiar, para pensar con otros, para construirse como sujeto autónomo.

Al respecto, Simons y Masschelein dicen que la escuela constituye uno de los pocos lugares en donde el tiempo del sujeto puede hacerse presente. La traducción de la palabra *scholè* refiere a *tiempo libre*, es decir, aquella constituye un lugar de reunión de los niños y jóvenes en donde los conocimientos que allí habitan se transforman en *bienes comunes* y, por lo tanto, tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (Masschelein y Simons, 2014: 3).

Es muy interesante el planteo de Simmons y Masschelein porque aborda la discusión acerca de qué es la escuela y qué debe ser, en la pregunta si es un espacio con un tiempo para trabajar o un tiempo de libertad; y defienden que es un tiempo de libertad, pero liberado con relación a lo que quiere la sociedad y la familia del sujeto. En la escuela hay espacio para ser otra cosa y una de las premisas que me parece muy interesante es que, a la vez, es un tiempo para profanar las cosas de su uso regular ¿Por qué para profanar las cosas? Al respecto, Dubet ha dicho que la escuela es un espacio sagrado; y lo es en el sentido que es un espacio sagrado de la infancia para que puedan profanar las cosas, en la utilización y los significados que se le dan en el mundo. Es paradójico, es contradictorio; pero es eso, es un espacio de protección sagrado, que cuida a niños y jóvenes para profanar las cosas y los sentidos el mundo. ¿En qué sentido? Para profanar las cosas, los juegos y las regulaciones impuestas para construir nuevos conocimientos. Jugar a ser otra cosa, construir sentidos, porque el alumno está protegido y acompañado por docentes que permiten y favorecen

esa actividad. En relación con esta idea, los autores dan el ejemplo de la presencia de un motor en la escuela. El motor no está ahí con la finalidad o la urgencia de que los alumnos aprendan a arreglarlo porque va a venir el cliente a buscarlo, como le pasa a un mecánico. El motor está ahí para otra cosa, para desarmarlo, estudiarlo, volver a tratar de armarlo, hacerle preguntas, pero no está en relación con el tiempo productivo. Y eso con todas las materias del currículum. Lo que pasa es que muchos de nosotros nos encargamos, y también muchos de los discursos didactistas y pedagógicos, de sacralizar los saberes y pedirles a los alumnos lealtad a los saberes. Asimismo, los autores también proponen otras «cuestiones» que atañen a la escolaridad, tales como: un modo de atender el mundo, de igualdad, de tecnologías, de amor, de preparación y de responsabilidad pedagógica.

En relación con estos planteos y, particularmente, la tensión entre tiempo productivo y tiempo libre, y las finalidades que están en juego para la escuela, tenemos que problematizar nuestros sistemas de evaluación y de acreditación. Tenemos que revisarlos, porque cuando los alumnos y alumnas no llegan a lo que suponemos que deberían llegar, la única solución que tenemos es hacerlos fracasar, entre ellas, la de repetir el curso o el grado. Y en este punto quiero tomar justamente el ejemplo de la repitencia. Una medida, una solución que, ha quedado demostrado en la investigación, no tiene un sentido pedagógico, aunque se la quiera mostrar como eso, sino exclusivamente administrativa. Para ilustrar, si tomamos el caso de la estructura laboral y organizativa de la escuela secundaria, no sabemos qué hacer cuando un pibe no llegó a los rendimientos que están estipulados por los diseños curriculares, que reconozcamos, son un arbitrario. Sin negar que los objetivos curriculares son un parámetro necesario a aspirar, para construir igualdad, pero son un arbitrario al fin, sobretodo, cuando las condiciones son desiguales. Y, llegado a ese punto, tenemos que preguntarnos por qué no llegó a los rendimientos que esperábamos. Pero aquí quiero enfatizar este otro lado: cuando nos pasa esto con los alumnos y alumnas se oculta bajo una pátina pedagógica o didáctica algo que no tiene un sentido pedagógico y que se formula con la sentencia: «no aprendió tiene que volver a repetir para aprender».

El problema es complejo. Un alumno no aprobó dos o tres o cuatro materias, pero también significa que aprobó las otras siete de diez asignaturas y cómo lo solucionamos ¿lo volvemos a hacer repetir las siete? Hoy nos hacemos esa pregunta y flexibilizamos la evaluación, pero no cambiamos la respuesta administrativa. ¿Por qué hacemos eso? ¿Qué pasaría en la organización laboral de la escuela si quisiésemos reconocerle las siete materias? Organizativamente es muy complicado por cómo están pensados los contenidos y saberes en los dispositivos de escolarización en un único formato de concebir la gradualidad, la simultaneidad y la secuencialidad. Porque, por ejemplo, si desarmamos la organización de la movilidad de grupo-clase y permitimos avanzar a los alumnos a partir de las asignaturas que sí han aprobado, quizás tendríamos que armar cursos

de alumnos en pluricurso, porque los grupo-clase que conformarían los diferentes alumnos estarían cursando distintos grados o niveles referenciados en diferentes cursos (un aula con estudiantes de primero, segundo y tercero de Lengua, por ejemplo). Pero como aún en la escuela secundaria común no podemos resolverlo así (aunque sí se ha podido hacerlo en las Escuelas de Reingreso en la Ciudad de Buenos Aires o en los programas de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) en Córdoba) entonces los hacemos repetir. Porque no podemos comprender otra forma de hacer las cosas, que no sea el modo de hacer recaer en la eficiencia del individuo sus logros escolares, como una responsabilidad que solo le cabe a su individualidad, y así terminan pagando los alumnos nuestras dificultades para no encontrar otro criterio de organización de la escuela y otros modos de agrupamiento u otros criterios de evaluación de sus procesos de logros y aprendizajes, que también son de los docentes, del esfuerzo y el trabajo que pusieron con cada uno de esos alumnos durante un año y que tampoco se termina reconociendo. Entonces, la repitencia después nos trae también enormes problemas a nosotros, los docentes, porque armamos cursos de repitentes o tenemos tres, cuatro o más repitentes en un aula, que incomoda y complica toda la situación de enseñanza. Y algunas escuelas resuelven una supuesta calidad educativa con esa práctica, es decir, no haciéndose cargo de sus propias prácticas pedagógicas y didácticas, y expulsan los alumnos repitentes a otras escuelas, si no es que estos terminan abandonando.

Sabemos que es necesario que el sistema educativo no siga funcionando de esa manera. Y para el caso de la escuela secundaria tenemos que encontrar otros modos de resolver esa problemática (y también en la primaria). Y quisiera plantear una variable más a considerar para la secundaria, que es que tenemos un currículum coleccionado, fragmentado, que hace que el alumno se reparta entre diez o más asignaturas, donde cada docente está obligado a calificarlo. El efecto es que la situación de cada alumno se resuelve a partir de esa sumatoria fragmentada de decisiones docentes. Pero no hay una instancia en donde podamos pensar, sopesar y considerar colectivamente la actuación y el trayecto completo del alumno. Al respecto, se está implementando, no sin dificultades, una reforma al régimen académico de la secundaria en Córdoba, que pareciera que está tomando en cuenta esta cuestión: la decisión en términos de que la continuidad en la trayectoria del alumno ya no queda sujeta a la decisión de la sumatoria individualizada de calificaciones que coloca cada uno de los profesores, sino que es una decisión colectiva de los equipos docentes y directivos.

En este sentido, les voy a poner como ejemplo la otra cara de la moneda, lo que sucede respecto de las condiciones de trabajo docente. Los docentes evalúan a los alumnos en un sistema trimestralizado que, en su momento, se implementó como una solución a los problemas que generaba la modalidad previa que implicaba dos instancias de evaluación

semestrales. En el formato semestral, los alumnos llegaban a mitad del año escolar y se encontraban con una evaluación que resultaba muy definitiva, además los tiempos complicaban la comunicación con los padres y el seguimiento con los alumnos. Finalmente, la trimestralización terminó siendo una medida iatrogénica, porque el efecto es que terminamos construyendo un sistema de evaluación hipertrofiado. Los profesores, en muchos casos, están preocupados por cómo y cuándo producir la calificación, lo cual termina subordinando las situaciones de enseñanza a esa coyuntura, para cumplir con el requisito administrativo de «cerrar el trimestre». Y, como les decía, esto afecta el trabajo docente: si un docente, como en el caso de la Provincia de Córdoba, se desempeña en una asignatura que tiene tres horas cátedra en el diseño curricular y tiene 30 horas que se distribuyen en diez cursos —y cada curso tiene 30 alumnos—, en total tiene 300 alumnos, y tiene que generar dos o tres calificaciones por alumno para poder alcanzar la calificación promedio por trimestre, entre las cuales una de ellas puede ser la *nota de concepto*. Entonces tiene que poner entre 600 o 700 calificaciones en un trimestre ¿Saben cuántas calificaciones son al año? Entre 1800 o 2100. Sin contar las calificaciones de los promedios.

En conclusión, estamos frente a un problema ligado, también, a la situación de la obligatoriedad y la inclusión, porque son los docentes, ustedes, los que están obligados a lograr una calificación, están obligados a generar instancias para poner calificaciones. Entonces, hay una hiperpreocupación por lograr que toda esa estructura de calificaciones y de evaluación funcione. Hay algo hipertrofiado ahí. Imaginemos esto desde el lugar del alumno: este queda sometido a toda una situación de evaluación y calificación totalmente fragmentada, que en algún punto ya no la puede pilotear y se le va de las manos. Y no hay nadie que vele por el alumno en su rendimiento completo, entonces tenemos que resolver eso. Un fenómeno que es también efecto de nuestras condiciones de trabajo y explica, también, porque nos lleva a considerar como única opción la situación de repitencia, que perfectamente podríamos evitar. Hay que empezar a resolver no solo desde las prácticas docentes y desde las prácticas didácticas, sino que también es necesario revisar la estructura organizativa que tiene la escuela secundaria para poder ampliar, profundizar y democratizar aún más el espacio escolar como un lugar de cuidado, de encuentro entre generaciones y de vínculos potentes y vitales con los demás, con las cosas y con los saberes puestos a disposición.

**Octavio Falconi** | UNC

[octaviofalconi@gmail.com](mailto:octaviofalconi@gmail.com)

Es doctor en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales (FLACSO). Buenos Aires, Argentina. Magíster en Investigación Educativa, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN). México. Profesor en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Docente en las cátedras de "Didáctica General", "Módulo Curriculum y Enseñanza" y "Metodología de la Investigación Educativa" en la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Coordinador del Área Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, "María Saleme de Burnichón", UNC. Investigador categorizado en el Sistema Nacional Universitario de Investigación. Ha publicado numerosos capítulos y artículos en libros y revistas nacionales e internacionales en temas vinculados con Trabajo de Enseñar, Diseño y Desarrollo del Currículum y Prácticas Escolares de los Alumnos. Es co-fundador de la Red de Investigadores Nacionales de Juventud de la Argentina (RENIJA). Evaluador de publicaciones indexadas en Investigación Educativa y Ciencias Sociales. Consultor y formador docente del Ministerio de Educación de la Nación y de Ministerios Provinciales.