

## CAPÍTULO 6

# Todos pueden aprender: enseñanza, diversidad y trayectorias escolares

*Patricia Belardinelli*

Enseñanza, diversidad, diferencias, inclusión, trayectorias escolares conforman conceptos que encuentran su lugar en las políticas educativas, en los diseños curriculares, en las planificaciones institucionales y de clase, en los debates académicos, en las investigaciones.

Toda sociedad con aspiraciones de pugnar por una mayor equidad y justicia debe contemplar un proyecto que proponga e invierta distintos tipos de esfuerzos en las escuelas ya que estas son las encargadas de desarrollar las potencialidades de las personas para que puedan vivir y participar plenamente en un escenario democrático como sujetos de derecho.

La acción pedagógica y las prácticas de enseñanza sostienen sentidos y razones que es preciso entender y que, en la mayoría de los casos, no son evidentes. Tienen tras de sí sujetos individuales o colectivos que las pensaron, las organizaron, las desplegaron. Y esas acciones remiten a valores que no son siempre explícitos. Desentrañar ese mundo de significados opacos es un camino para desenmascarar formatos establecidos, afinar objetivos, tomar conciencia y vehicular así procesos de cambio.

La diversidad entre sujetos y la singularidad individual son condiciones inherentes a nuestra naturaleza. Es por ello que el tema de las diferencias aparece como una dimensión que está presente en todos los ámbitos y más específicamente, en el educativo. La diversidad apunta a la circunstancia de las personas de ser distintas y diferentes. Ya en la clase, lo diverso suele contraponerse a lo homogéneo, en tanto lo desigual es confrontado con la nivelación que constituye una aspiración básica, interpretada como la potencia de hacer crecer las posibilidades de todos. Tal como sostiene Emilia Ferreiro (2001), es necesario transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica. Este parece ser el gran desafío para el futuro.

### **La enseñanza como proceso complejo**

En el capítulo inicial el acento estuvo puesto sobre las relaciones entre didáctica y enseñanza. Estas vinculaciones son el resultado del avance del conocimiento y de las modificaciones acontecidas en los sistemas educativos. Dos aspectos a destacar en la actualidad: primero, la enseñanza ha cambiado y ha mutado su valoración social, lo cual ocasionó una drástica disminución

de la confianza que se deposita en ella. Es decir, entró bajo sospecha su capacidad para cumplir con las tareas encomendadas. Segundo y paradójicamente, son cada vez más los requerimientos que pesan sobre las instituciones educativas.

La tarea de enseñar se presenta como un desafío complejo. Entre muchas otras razones, porque el sistema educativo argentino establece que se requiere dar garantía de la misma desde la primera sala en el nivel inicial hasta el último año del nivel secundario. Esto nos insta a reflexionar acerca de cómo generar propuestas para que todos puedan aprender, independientemente de su género, edad, origen socioeconómico, geográfico, cultural, étnico o religioso.

Existen diferentes maneras de considerar qué es la enseñanza; esto nos insta a acordar las notas distintivas que la conforman para avanzar hacia una definición provisoria. Passmore (1983) y Fenstermacher (1989) proponen como rasgo central el compromiso de dos personas, una que posee algún conocimiento y otra que carece de él, unidas por algún tipo de lazo, y con el objetivo de que el primer sujeto traspase lo que sabe. Este avance supone un estado inicial asimétrico con respecto al conocimiento y el establecimiento de una conexión que permita un cambio mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía en un principio.

En este punto es interesante tomar las ideas de Antelo (1999) quien afirma que cualquiera puede enseñar, pero que no todos hacen de esa acción su oficio. En esta línea, Jorge Larrosa (2018) sostiene que la docencia es un oficio que tiene que ver con el amor al mundo y con el amor con que recibimos a los otros, con esa capacidad de empezar algo nuevo y de renovar lo viejo. Ser profesor es una tarea extensa y comprometida, de peso político, que implica siempre un posicionamiento ético, una responsabilidad social e individual con la construcción permanente de prácticas más justas e inclusivas que aseguren la educación de todos.

La enseñanza responde a intenciones, constituye una acción voluntaria y consciente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede realizar solo, de modo espontáneo o por sus propios medios. Dos aspectos entran en juego: quien enseña desea hacerlo y quienes aprenden desean aprender. Como se expresó, la enseñanza no es algo que ocurra de modo natural, constituye una actividad que supone planificar, sistematizar y entrar en interacción, conforme a los valores y resultados que se busca alcanzar. Es una apuesta esperanzadora sobre las posibilidades de transformación de los sujetos. Las estrategias, los materiales y los recursos determinados por los docentes son apoyos para superar ciertos problemas y permiten centrar la atención en el avance, en la resolución, en la profundización, siempre con el acompañamiento del docente — que deberá paulatinamente ir retirándose para que los estudiantes alcancen su autonomía—. Educar es dar posibilidades de elección, al colaborar en la construcción de caminos que permitan revisar “los saberes, al mundo, y a uno mismo”, promover la reflexión y el respeto por las propias producciones y por las producciones de los otros.

El programa de nuestra asignatura propone a la enseñanza como una actividad eminentemente práctica y situada. Esto significa que el profesor se enfrenta de modo permanente a problemas ligados con la decisión de formas de intervención en el marco de contextos institucionales particulares. En sus actuaciones cotidianas lo teórico, lo técnico, lo cultural, lo político y lo moral aparecen fuertemente enlazados. La cursada procura ofrecer a los estudiantes la oportunidad de

aproximarse a los actuales debates teóricos y a la comprensión de los fundamentos de los distintos modelos de enseñanza para confrontar perspectivas, desarrollar habilidades de análisis de propuestas y de situaciones específicas. Es decir, se trata de generar condiciones para que, por un lado, los alumnos se pregunten sobre la enseñanza y, por el otro, aprendan a enseñar. Este segundo aspecto no puede ser entendido como mera aplicación o *bajada* de lo aprendido en la carrera. No se trata de replicar formas homogéneas, estereotipadas o rígidas. Enseñar es ante todo probar, observar y comprender la vida cotidiana de las aulas, buscando claves esclarecedoras. Se trata de un trabajo de indagación de interacciones, de movimientos intelectuales de los sujetos, de las formas en que los saberes circulan y se transforman. Desde esta perspectiva, la enseñanza requiere conocimientos específicos y experiencias sobre las que debe volver a ensayar otras respuestas.

La enseñanza ocurre en un espacio, y sin embargo el concepto de *aula* no remite necesariamente a un salón y a sus materialidades: las paredes, las carteleras, el mobiliario. Refiere a categorías conceptuales que deben trascender la mera materialidad de estos elementos para su interpretación, para comprender los acontecimientos y los actores que los protagonizan. Por lo tanto, el aula es aula en tanto haya profesores y alumnos que tomen decisiones. De lo contrario es solo un lugar. Un recinto.

Algunas investigaciones estudian la enseñanza escindida de otras nociones, por lo que suelen descomponerla en sus componentes: los tiempos, los espacios, los recursos didácticos, la organización social de la clase, las relaciones interactivas, la organización de los contenidos curriculares, la evaluación de aprendizajes. Sin embargo, el carácter dinámico que determina a la enseñanza escapa a los patrones rígidos y necesita ser entendida como un saber complejo, de relevancia social, política y ética. Por último, constituye una construcción colectiva que nos conecta con el conocimiento y con todo aquello que podemos provocar en el aula mucho más allá de sus límites reales. Si hay algo imposible de saber, justamente, son los alcances de la enseñanza.

## **Diversidad, desigualdad y tarea docente**

Es preciso entender que la desigualdad es uno de los temas que concita a un mismo tiempo los mayores consensos y disputas, pues apunta directamente al núcleo duro de la injusticia. Todos (o casi todos) estamos de acuerdo en el dolor y en la impotencia que producen la pobreza y la marginación. Se trata de relaciones de asimetría que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes aspectos: la acumulación de riqueza en pocas manos, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros. La desigualdad requiere revelar que no es por desconocimiento que se actúa en forma diferente con los desiguales sino por el reforzamiento y reiteración de dinámicas y mecanismos sociales excluyentes. Por lo tanto, constituye un problema que está en el corazón de las instituciones y en las subjetividades. Estos aspectos no deben quedar ajenos a la formación docente: se requieren

líneas de análisis y articulación respecto a dos dimensiones, la *educativa* y la *social*, si se pretende la ansiada transformación.

La relación entre sistema educativo y desigualdad es compleja, más aún después de atravesar la dictadura cívico militar, los avatares del neoliberalismo y la emergencia sanitaria 2020-2021. Estos panoramas precisan reforzar las condiciones organizativas, curriculares y de funcionamiento escolar. Sabemos que las desigualdades son diversidades, aunque no toda la diversidad supone desigualdad. De allí la necesidad de crear trayectos formativos que traten estas nociones.

La consideración respecto de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos y en el pensamiento sobre la educación, y se halla en permanente relación dialéctica con la proclamación y búsqueda de la universalidad, de la que se deduce el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. Ahora bien, cómo se entienda la universalidad y hasta dónde se respete la diversidad depende de las respuestas que se han dado y que se dan a este problema. Así, por ejemplo, distinguir a los estudiantes por su talento, tratarlos y agruparlos según sus características y habilidades, o bien devaluar a aquellos que no se ajustan al perfil previsto al colocarlos en situación de desventaja constituyen prácticas extendidas en algunas escuelas. Estas situaciones no son nuevas; su importancia radica en la lucha por cambiarlas.

Sabemos que los sujetos ingresan a la escuela con conocimientos diferentes. Si hay algo común en todos los grupos es que en todos reina la diversidad (Anijovich, Malbergier & Sigal, 2004). Enseñar exige, por tanto, conducir la clase en su conjunto sin perder de vista la singularidad de cada alumno. El aprendizaje no es un fiel reflejo de la enseñanza, cada estudiante se aproxima a los nuevos contenidos desde su estado de conocimiento y, por lo tanto, es esperable que coexistan trayectorias dispares. Pero para la institución no es fácil trabajar con las diferencias. En general ha tendido a negarlas, bajo el supuesto de que es posible lograr una total homogeneidad o a reconocerlas de manera estigmatizante.

Una enseñanza que atienda a la diversidad debe responder al desafío que supone brindar a cada sujeto la atención necesaria a fin de contemplar y satisfacer sus posibilidades educativas, con recursos que estimulen el desarrollo de habilidades para facilitar la enseñanza autónoma y el aprendizaje cooperativo. Es tarea del Estado y de las instituciones articular intereses particulares, identidades distintas y de diversos grupos y organizaciones de la sociedad civil en un proyecto colectivo, situación que implica la producción de lo común. En este marco Schujman y Siede (2013) sostienen que la escuela pública debe abrir la puerta, albergando a todos con independencia de su posición económica, cultural, política, religiosa o de género. En consecuencia, los docentes tenemos que hacernos cargo de nuestra responsabilidad, pues producimos condiciones que encuadran la experiencia formativa de los alumnos: cuando enseñamos (o no), cuando escuchamos (o no), cuando elaboramos proyectos como equipo o nos resignamos a que las cosas sean como son (Schujman y Siede, 2013).

Cabe la pregunta: ¿enseñamos para todos o enseñamos para algunos? Las ideas de Mirta Torres (2012) resultan esclarecedoras al respecto: la inclusión ingresa a las propuestas de en-

señanza, están en ellas, o deberían estarlo. En este punto, la enseñanza y el cuidado se entrecruzan, los contenidos curriculares disciplinares y los no disciplinares se superponen. Dar la palabra, aún al que está más lejos de la resolución esperada, ayuda a que todos reflexionen y aprendan. Es decir: se está frente a una verdadera situación de enseñanza ya que los alumnos suelen aprender que se da la palabra o que se valora al que tiene la respuesta correcta. Estas escenas tienen que conformarse en materiales de estudio, ya que por el peso de las tradiciones se considera como anómalo aquello que no es sino las condiciones normales del aula.

Las indagaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales ponen en evidencia que en el aula conviven alumnos que han realizado diversas trayectorias, que han dotado de sentidos distintos a los objetos culturales con los que han interactuado y que se encuentran en dispares estados de conocimiento con respecto a ellos. Si bien es posible y necesario contar con algunas generalizaciones, a manera de puntos de apoyo para anticipar las acciones de enseñanza, resulta sustantivo que estas generalizaciones no se transformen en prejuicios. En consonancia con esto, Kaplan (2009) advierte sobre los posibles riesgos de vincular las expectativas de los docentes y las diferencias en el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos. Conocer, por tanto, los esquemas con los que los profesores clasifican a cada estudiante, las valoraciones y el tratamiento distintivo que reciben, son aspectos que ayudan a pensar las prácticas reales ya que permiten direccionar nuestra tarea hacia una real democratización. El logro de la igualdad de oportunidades para todos no es un problema externo a las instituciones; debe ser leído e interpretado como un compromiso. Son numerosas las ocasiones en que las escuelas se salen de lo previsto y consiguen mantener a los alumnos en su interior y dentro de los aprendizajes. Esto requiere de un tratamiento riguroso en las carreras del profesorado para superar los procesos formativos tradicionales, en los cuales el cursante es más receptor que protagonista. Se requiere recuperar, por un lado, la lógica de la priorización de los contenidos y, por otro, la amorosidad para la comprensión de los vínculos intersubjetivos que deben encontrar su lugar en la trama educativa.

La escuela tiene que ser el sitio de los saberes importantes y valiosos. Tan relevante es, señala la autora, la cognición como una pedagogía que atienda las emociones y los sentimientos. El aula y las instituciones son lugares de encuentro con las nuevas generaciones; es allí donde radican nuestras mejores esperanzas.

## **Acompañar las trayectorias escolares**

Las trayectorias escolares pueden definirse como el recorrido que la totalidad de los alumnos realiza por los sucesivos grados, ciclos o niveles a lo largo de su tránsito escolar. Terigi (2012) refiere que una trayectoria es considerada regular, ideal o teórica cuando es recorrida en los tiempos y formas delineados para la escolaridad en cada jurisdicción, es decir, un grado por año, con avances y logros. En este sentido, la institución espera que los niños ingresen a la misma edad a cada nivel (que tengan entre cinco y seis años cuando comiencen su primer grado, diez

u once cuando estén en quinto grado, y que finalicen la escuela secundaria alrededor de los diecisiete o dieciocho años). Sin embargo, un número importante de chicos y jóvenes transita su escolaridad de modo diferente, heterogéneo y variable. Cada vez queda más claro –de acuerdo a los índices de repitencia, abandono y sobreedad existentes– que este formato no necesariamente es real para muchos, en especial para aquellos sujetos de los sectores más pobres material y simbólicamente. Ciertas expresiones que suelen reiterarse en la sala de profesores, del tipo: «en esta escuela tenemos chicos que no cumplen con las trayectorias establecidas», obviamente buscan replicar una matriz tranquilizadora, se emite un *diagnóstico*. Como señala Flavia Terigi (2012), cuando un sujeto se retrasa demasiado, cuando no logra los aprendizajes al ritmo común de la clase, la respuesta que da el sistema es que repita, es decir que vuelva al inicio de la cronología prevista para ese año; lo que se preserva no es la integridad del grupo escolar ni el recorrido personal, sino la secuencia monocrónica del aprendizaje, y se preserva por un principio de economía en la organización de las poblaciones para la enseñanza. Esta decisión —la de hacer repetir al alumno— tiene importantes consecuencias en lo que llamamos *fracaso escolar*, y constituye uno de los ejemplos más importantes de la manera en que las condiciones pedagógicas de la escolarización producen un riesgo educativo. En relación con esto, son numerosos los estudios que han demostrado que la repitencia no es una solución. Lejos de contribuir al aprendizaje, lleva muchas veces a la repitencia reiterada y frecuentemente desemboca en la exclusión de los sujetos de la escuela. Es preciso señalar, asimismo, que la repitencia afecta seriamente la autoestima de los alumnos, los estigmatiza y aumenta el riesgo de expulsión del sistema educativo.

Otro aspecto tan complejo como peligroso son los pasajes del nivel inicial al nivel primario y de este al secundario. Muchas veces este tránsito queda librado a las situaciones individuales y familiares. El sistema educativo pierde el seguimiento de los sujetos, motivo por el cual es urgente articular las transiciones entre los niveles y convertirlos en un espacio potente de cuidado y protección de futuros.

Atender las trayectorias desde el sistema educativo implica asumir la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación de todos. La trayectoria no implica solo un recorrido debe interpelar y movilizar a las escuelas a buscar estrategias de trabajo colectivo. En la agenda y en el pensamiento de todo equipo directivo y docente este tema debe ser central. Por supuesto que no se trata de una tarea sencilla. En el seguimiento entran en juego prácticas e ideas respecto al aprendizaje, al éxito y al fracaso que es necesario poner al descubierto.

Tal como se expresó en párrafos anteriores, en el aula conviven sujetos diferentes. La actividad docente no consiste en clasificar en buenos y malos alumnos o señalar a sujetos que se escapan de lo normal. Por el contrario, se requiere luchar contra el sentido común e intentar otras formas de construir escuela que se distancien de profecías que sólo refuerzan y conducen al fracaso. La enseñanza no es una acción de resignación, es poner por delante la capacidad para educar.

Las escuelas deben planificar propuestas que contemplen la pluralidad de trayectorias. Estas acciones son una parte fundamental del propósito de que todos tengan la oportunidad de transitar

un camino sostenido por la institución. Desde ya que son variadas las dificultades para vincularse y saber cómo hacer frente a los estudiantes que desarrollan con la escuela una relación de baja intensidad (Kessler, G: 2014), es decir, que se ausentan seguido, que parecería no importarles la regularidad en la asistencia ni tampoco aprender o aprobar las evaluaciones.

Y también es sabido que no está en manos de los educadores modificar el entorno socioeconómico de los estudiantes. No obstante, hay acciones que pueden tener un impacto positivo en las trayectorias. A nivel institucional examinar, por ejemplo, las condiciones de enseñanza, la articulación y coherencia entre años y niveles, las estrategias y criterios de evaluación y reflexionar sobre las posibilidades de aprender de los estudiantes. En esos factores se juega la posibilidad de cambio. El posicionamiento pedagógico y didáctico es la clave para construir escuelas en las que todos puedan apropiarse de los contenidos, pues este es su derecho. La docencia tiene en sus manos la enorme posibilidad de hacer una diferencia en la vida de los sujetos.

## Cierre provisorio

A modo de cierre, se pretende señalar que la batalla permanente consiste en que la educación mejore. Esta es la esperanza: acompañar con tareas cotidianas en cada aula repensando las ideas de diversidad e inclusión, e incorporando formas de igualdad más dinámicas y plurales. Es importante desarrollar sensibilidades y disposiciones hacia la desigualdad, contribuyendo a que vuelva a resultar intolerable, a que el dolor de los demás nos conmueva y a que esa conmoción nos decida a renovar el compromiso social con una sociedad y con una escuela más democráticas y justas. «Todos pueden aprender» debe ser deseo y acto de concreción.

## Referencias

- Anijovich, R, Malbergier, M., Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Antelo, E. (1999). *Instrucciones para ser profesor: Pedagogía para aspirantes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Ferreiro, E. (2001). Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia. En *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Gentili, Pablo. (2011). Adentro y afuera. El Derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina. En: Gentili, P y otros. *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Kaplan, C. (2009). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: noeduc.
- Pasmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Schujman, G., Siede, I. (Comps.) (2013). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. 1a reimpresión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Terigi, F. (2012). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. (pp. 266-278). En Ferreyra, H. *Entramados, análisis y propuestas para el debate. Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina*. Córdoba. Argentina: Universidad Católica de Córdoba, 2012.
- Torres, M. (2012). *La alfabetización en el plurigrado rural*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.