

Estado de la publicación: El preprint no ha sido enviado para publicación

La escuela no enseña. Cuando la evaluación persiste y la enseñanza vacila. Notas sobre deseo, transmisión y autoridad en la escuela contemporánea

Julieta Bacchetta

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16629>

Enviado en: 2026-06-20

Postado en: 2026-07-14 (versión 1)

(AAAA-MM-DD)

La escuela no enseña: Cuando la evaluación persiste y la enseñanza vacila. Notas sobre deseo, transmisión y autoridad en la escuela contemporánea

Julieta Bacchetta

Universidad Nacional de Pilar (UNPilar), Pilar, Buenos Aires, Argentina.

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), Buenos Aires, Argentina.

Universidad de Flores (UFLO), Buenos Aires, Argentina.

ORCID: 0009-0007-3758-220X

Resumen El presente artículo analiza las transformaciones en la experiencia escolar contemporánea a partir de la tensión entre la centralidad creciente de los dispositivos de evaluación y las dificultades para sostener la enseñanza como acto de transmisión. A través de la problematización de diversas situaciones de la práctica educativa actual, el trabajo examina la proliferación de lógicas de rendimiento permanente, la externalización de tareas escolares y las crecientes demandas de autonomía que se imponen sobre los estudiantes. Sostenido en aportes de la pedagogía y el psicoanálisis, el escrito desentraña la paradoja de una institución que tiende a presuponer como punto de partida aquellas capacidades cuya construcción constituye su responsabilidad fundamental. Finalmente, se concluye en la necesidad de recuperar la asimetría de la autoridad pedagógica y la dimensión ética del lazo educativo, restituyendo a la enseñanza su temporalidad singular como oferta cultural y apuesta por el porvenir.

Palabras clave: Enseñanza; Evaluación; Autonomía; Transmisión cultural; Autoridad pedagógica.

The School Does Not Teach: When Evaluation Persists and Teaching Hesitates. Notes on Desire, Transmission, and Authority in the Contemporary School

Abstract This article analyzes the transformations within the contemporary school experience based on the tension between the growing centrality of evaluation devices and the difficulties in sustaining teaching as an act of transmission. Through the problematization of various situations in current educational practices, this paper examines the proliferation of permanent performance logics, the outsourcing of school tasks, and the increasing demands for autonomy imposed on students. Grounded in contributions from pedagogy and psychoanalysis, the text unravels the paradox of an institution that tends to presuppose as a starting point those capacities whose construction constitutes its fundamental responsibility. Finally, it concludes with the need to recover the necessary asymmetry of pedagogical authority and the ethical dimension of the educational bond, restoring to teaching its unique temporality as a cultural offer and a commitment to the future.

Keywords: Teaching; Evaluation; Autonomy; Cultural transmission; Pedagogical authority.

A escola não ensina: Quando a avaliação persiste e o ensino vacila. Notas sobre desejo, transmissão e autoridade na escola contemporânea

Resumo O presente artigo analisa as transformações na experiência escolar contemporânea a partir da tensão entre a centralidade crescente dos dispositivos de avaliação e as dificuldades para sustentar o ensino como ato de transmissão. Através da problematização de diversas situações da prática educativa atual, o trabalho examina a proliferação de lógicas de rendimento permanente, a externalização de tarefas escolares e as crescentes demandas de autonomia impostas aos estudantes. Sustentado em contribuições da pedagogia e da psicanálise, o escrito desvenda o paradoxo de uma instituição que tende a pressupor como ponto de partida aquelas capacidades cuja construção constitui sua responsabilidade fundamental. Finalmente, conclui-se pela necessidade de recuperar a assimetria da autoridade pedagógica e a dimensão ética do laço educativo, restituindo ao ensino sua temporalidade singular como oferta cultural e aposta no porvir.

Palavras-chave: Ensino; Avaliação; Autonomia; Transmissão cultural; Autoridade pedagógica.

Introducción

La evaluación ocupa actualmente un lugar central en la experiencia escolar. Las instituciones educativas evalúan de manera permanente: califican desempeños, registran trayectorias, producen informes, establecen indicadores de avance y diseñan múltiples instancias destinadas a verificar aprendizajes. La pregunta por la evaluación se ha convertido en una preocupación constante de docentes, estudiantes, familias y sistemas educativos.

Sin embargo, la creciente centralidad de la evaluación parece contrastar con una pregunta menos frecuente: ¿qué lugar ocupa hoy la enseñanza? O, más precisamente: ¿qué formas de enseñanza son hoy reconocibles dentro de dispositivos escolares orientados -cada vez más- a la gestión, la evidencia y la rendición de cuentas?

Mientras abundan los debates sobre instrumentos, criterios, rúbricas, evidencias y resultados, la transmisión aparece muchas veces desplazada del centro de la escena pedagógica. No porque haya desaparecido, sino porque parece haberse vuelto menos visible. En ocasiones, la actividad escolar se organiza alrededor de consignas, tareas, proyectos y evaluaciones cuya relación con un trabajo sistemático de enseñanza resulta difícil de reconstruir.

Esta tensión no es meramente organizativa ni metodológica, sino que remite a una transformación más profunda del modo en que se concibe la función escolar en las sociedades contemporáneas. En ella se juega no solo una redefinición de las prácticas docentes, sino también una reconfiguración del lugar del saber, del tiempo de aprendizaje y de la autoridad de los adultos. Desde ciertas lecturas críticas de la pedagogía contemporánea, esta mutación puede pensarse como un corrimiento desde una “pedagogía de la transmisión” hacia una “pedagogía de la gestión del aprendizaje”, donde el foco ya no está puesto en el acto de enseñar sino en la administración de condiciones para que el aprendizaje “ocurra”.

En este marco, la hipótesis que organiza este trabajo es que la escuela contemporánea no ha dejado de enseñar, pero ha modificado las condiciones bajo las cuales la enseñanza puede ser reconocida como tal. La proliferación de dispositivos de evaluación, gestión de actividades y demanda de autonomía tiende a desplazar la enseñanza como acto visible de transmisión, aun cuando esta persista de manera subyacente.

Esta transformación adquiere una forma particularmente visible cuando la institución comienza a presuponer como punto de partida capacidades cuya construcción constituye precisamente una de sus responsabilidades fundamentales. La autonomía, la organización del estudio, la interpretación de consignas o la producción de conocimientos aparecen con frecuencia como condiciones previas de la experiencia escolar más que como objetos explícitos de enseñanza.

Lejos de plantear una oposición entre enseñanza y evaluación, este trabajo parte de la hipótesis de que ciertos modos de organización de la experiencia escolar parecen conferir a la evaluación una estabilidad y supuesta objetividad que contrasta con las dificultades crecientes para sostener la enseñanza como práctica de transmisión. La evaluación no constituye un procedimiento neutral ni puramente técnico, sino una práctica situada en marcos institucionales, relaciones de autoridad y procesos de producción de sentido. Desde esta perspectiva, resulta problemático cuando la evaluación adquiere autonomía respecto de los procesos de enseñanza que deberían sostenerla.

El problema no reside en la existencia de evaluaciones -indispensables para toda propuesta educativa-, sino en el lugar que estas ocupan dentro de la experiencia escolar. Cuando la evaluación deja de funcionar como una mediación al servicio de la enseñanza y adquiere una lógica propia, la escuela puede continuar produciendo actividades, registrando trayectorias y asignando calificaciones, mientras se vuelve menos visible el trabajo de transmisión que debería dar sentido a esas prácticas. Lo que se debilita no es el dispositivo evaluativo, sino la posibilidad de reconocer, en el centro de la escena escolar, el gesto de un adulto que introduce a otros en un mundo de saberes y experiencias que considera valioso. En ese desplazamiento, la evaluación corre el riesgo de dejar de ser un instrumento de seguimiento para convertirse en un principio organizador de la vida escolar.

Una escena para pensar

La escena que motiva estas reflexiones transcurre en una escuela primaria común y, precisamente por eso, resulta especialmente interesante. No se trata de un episodio excepcional ni de una situación institucional crítica. Tampoco de un conflicto abierto entre docentes, estudiantes y familias. Por el contrario, su relevancia radica en que parece formar parte de una cierta normalidad escolar que rara vez es interrogada. Se trata, en ese sentido, de una escena “ordinaria”, en el sentido fuerte del término: aquello que, por repetido, deja de ser objeto de problematización pedagógica.

En un curso correspondiente al segundo ciclo del nivel primario, casi toda la actividad escolar se organiza alrededor de la realización de consignas, la resolución de ejercicios tomados de manuales y la preparación de evaluaciones periódicas calificadas numéricamente. Al revisar las carpetas de los estudiantes resulta posible encontrar fotocopias completadas, páginas con actividades recortadas de los manuales, ejercicios domiciliarios y registros de evaluaciones. Sin embargo, se vuelve más difícil localizar explicaciones, desarrollos conceptuales o intervenciones docentes que permitan reconstruir un recorrido de enseñanza. Lo que aparece es una abundante materialidad de

la actividad escolar, pero no necesariamente la huella del proceso de transmisión que la organiza.

Las hojas del cuaderno de comunicados destinadas al registro de las calificaciones para conocimiento de los padres no alcanzan; presentan una lista larga de valoraciones numéricas indiferenciadas; allí conviven notas de trabajos realizados en los cuatro manuales, pruebas escritas, actividades áulicas y tareas para el hogar. Una -al menos- por cada día de clase. No hay una jerarquización de actividades y notas; todas parecen ponderar del mismo modo. Tampoco una distinción entre momentos de clase, de práctica, de juego y de evaluación.

Esta indistinción entre momentos de enseñanza, práctica y evaluación resulta particularmente significativa. Cuando toda actividad se convierte potencialmente en objeto de valoración, la experiencia escolar corre el riesgo de quedar organizada bajo una lógica de rendimiento permanente. En lugar de constituir una instancia diferenciada destinada a orientar los procesos de aprendizaje, la evaluación se expande sobre la totalidad de la vida escolar y modifica la relación de los estudiantes con el saber, que comienza a ser vivido menos como objeto de exploración que como objeto de medición.

La observación de esta situación no pretende establecer un juicio acerca de una institución específica; tampoco caer en una generalización o simples reduccionismos. Lo que interesa es detenerse en una modalidad de funcionamiento que parece repetirse con frecuencia creciente en distintos contextos escolares; una modalidad en la que la actividad ocupa el centro de la escena y donde la enseñanza, lejos de desaparecer, parece volverse menos visible.

Lo que se vuelve visible es una escuela altamente productiva en términos de actividad, pero crecientemente opaca en términos de transmisión. La enseñanza no desaparece, pero se vuelve difícil de reconstruir como hilo organizador de la experiencia escolar. En este punto, la escuela no deja de producir, pero sí parece debilitar su capacidad de producir sentido en torno a lo que hace.

Las consignas de trabajo muchas veces son comunicadas mediante fotografías del pizarrón enviadas a los padres a través de los grupos de WhatsApp. En ocasiones se solicita a los estudiantes estudiar determinados temas o completar capítulos enteros de un libro sin que sea posible identificar con claridad momentos previos destinados a la presentación, explicación o problematización de esos contenidos. Una consigna podría estar equivocadamente incluida en una materia incorrecta dentro de la carpeta de un niño y aun así pasaría desapercibida; prácticamente no incluye palabras, solo números de páginas.

En la dinámica habitual e incuestionada por todos, las tareas continúan realizándose, los ejercicios son entregados y las evaluaciones tienen lugar. Sin embargo, la pregunta acerca de cómo se produjo el encuentro entre los estudiantes y aquello que se espera que aprendan permanece abierta. En términos didácticos, podría decirse que se debilita la secuencia enseñanza-mediación-apropiación, quedando la actividad como instancia relativamente autónoma respecto del acto de enseñar. La escena permite observar, entonces, no la ausencia de enseñanza, sino su desplazamiento hacia formas de actividad que no siempre la hacen reconocible como tal.

La situación se vuelve particularmente interesante cuando observamos las crecientes exigencias de autonomía que recaen sobre niños y niñas de apenas diez años. Los estudiantes deben organizar trabajos grupales fuera del horario escolar, distribuir responsabilidades entre pares, coordinar encuentros y producir presentaciones conjuntas. Todas ellas son capacidades valiosas y deseables. No obstante, cabe preguntarse bajo qué condiciones se espera que tales aprendizajes tengan lugar. Aprender a trabajar con otros, negociar acuerdos, sostener responsabilidades compartidas o construir producciones

colectivas son experiencias que requieren acompañamiento, mediación y enseñanza. No deberían darse por supuestas. La autonomía, en este sentido, no funciona como punto de partida sino como efecto de un trabajo pedagógico previo que no siempre se explicita.

Algo similar ocurre con ciertas intervenciones vinculadas a la convivencia escolar. Frente a situaciones de dispersión, conversaciones durante la clase o dificultades para sostener las normas del aula -entre otras posibles- la respuesta frecuente consiste en informar lo sucedido a las familias mediante notas o mensajes donde se solicita -a veces en modo imperativo- “hablar con el niño para que no vuelva a ocurrir”. Sin desconocer la importancia de la articulación entre escuela y hogar, estas prácticas parecen desplazar hacia otros actores responsabilidades que históricamente formaron parte del trabajo pedagógico cotidiano. Como si la autoridad necesaria para intervenir en la situación debiera localizarse fuera del aula y no en quienes la habitan diariamente. Se produce así un corrimiento de la intervención pedagógica hacia un “afuera” familiar que reconfigura la frontera entre lo escolar y lo doméstico.

No se trata aquí de sostener que la escuela ha dejado de enseñar, insistimos. Una afirmación semejante resultaría tan injusta como simplificadora. Sin embargo, estas escenas permiten interrogar ciertas transformaciones de las prácticas educativas actuales. Cuando gran parte de la actividad escolar se organiza alrededor de tareas, evaluaciones y demandas de autonomía; cuando las familias son convocadas de manera creciente para sostener procesos que antes tenían lugar en el interior de la escuela; cuando la enseñanza resulta difícil de localizar en los registros cotidianos de la experiencia escolar, emerge una pregunta que merece ser tomada en serio: ¿dónde se encuentra hoy el trabajo de enseñar?

La pregunta no apunta únicamente a la transmisión de contenidos. Interroga también la presencia del docente, su responsabilidad en la construcción de condiciones para el aprendizaje, la autoridad pedagógica que sostiene la propuesta educativa y, fundamentalmente, aquello que hace posible que un sujeto -en este caso un niño- encuentre razones para interesarse por lo que otro tiene para ofrecerle. Es en este punto donde la cuestión de la enseñanza deja de ser un problema exclusivamente didáctico para convertirse en una pregunta acerca del deseo, la transmisión y el lazo educativo.

En términos más generales, se advierte aquí una expansión de formas de responsabilidad que tradicionalmente pertenecían al trabajo pedagógico docente y que ahora parecen desplazarse hacia los estudiantes como condición previa del aprendizaje. Este desplazamiento no es neutro: redefine qué se entiende por “aprender” y redistribuye silenciosamente las responsabilidades del fracaso o del éxito escolar.

Enseñar no es asignar tareas

Hace algunos años, en el marco de un trabajo orientado a analizar las transformaciones del vínculo educativo durante la pandemia, un grupo de estudiantes secundarios sintetizó su malestar a través de una frase tan contundente como inquietante: “La escuela no enseña”. La expresión apareció en la imagen de perfil que el curso completo decidió adoptar durante varios días, mientras sostenían sus cámaras y micrófonos apagados en las largas sesiones de zoom, luego de una serie de conflictos con algunos docentes producto de lo que entendían como una sobrecarga de tareas y una renuncia a la tarea de enseñar. En aquel contexto, en medio del confinamiento por la pandemia de Covid-19, la enseñanza se encontraba fuertemente mediada por dispositivos tecnológicos y las tensiones se organizaban alrededor de la virtualización de los intercambios, la delegación excesiva de tareas y la dificultad para sostener espacios de encuentro pedagógico significativos.

En ese momento, la frase fue leída no como una descripción objetiva de la realidad escolar sino como un síntoma. Lo que aquellos jóvenes denunciaban no era la ausencia absoluta de actividades, consignas o exigencias académicas. Por el contrario, las tareas abundaban. Lo que parecía estar en cuestión era otra cosa: la experiencia de encontrarse con una enseñanza capaz de producir interés, orientación y acompañamiento. La escuela seguía funcionando, pero algo del orden de la transmisión aparecía debilitado. En términos psicoeducativos, podría pensarse que no estaba en juego la cantidad de actividad, sino la cualidad del lazo pedagógico que la sostenía.

Estamos acostumbrados a escuchar diagnósticos sobre el desinterés o la apatía de los jóvenes. En este caso, sin embargo, eran los propios estudiantes quienes denunciaban una forma de desinterés del mundo adulto, expresada en la delegación excesiva de tareas sin acompañamiento y en la dificultad para sostener una presencia pedagógica reconocible.

Podría suponerse que aquella percepción respondía a las condiciones excepcionales de la educación virtualizada. Sin embargo, escenas escolares contemporáneas desarrolladas en contextos plenamente presenciales parecen devolvernos interrogantes semejantes. No porque la enseñanza haya desaparecido, sino porque en ocasiones resulta difícil localizar los gestos concretos mediante los cuales un adulto introduce a otros en un universo de conocimientos, prácticas y experiencias culturales. Lo que se vuelve problemático no es la existencia del docente, sino la visibilidad del acto de enseñar como operación específica.

La cuestión merece ser pensada con detenimiento. Asignar tareas no es equivalente a enseñar. Del mismo modo, proponer actividades, organizar proyectos o administrar evaluaciones no garantiza por sí mismo la existencia de una experiencia de transmisión. La enseñanza supone una operación específica que no puede reducirse a la circulación de información ni a la gestión de actividades. Implica la presencia de un adulto que asume la responsabilidad de abrir un mundo para otros (Recalcati, 2016).

La especificidad de la enseñanza tampoco radica únicamente en la interacción entre docentes y estudiantes. Como señala Moyano (2021), el vínculo educativo requiere de un tercer elemento: los contenidos de la cultura. Son esos saberes, prácticas y lenguajes los que hacen posible el encuentro pedagógico y otorgan sentido a la relación educativa. Cuando los contenidos pierden centralidad y la actividad se vuelve un fin en sí mismo, la tarea escolar corre el riesgo de vaciarse de aquello que la justifica.

Esta idea puede ser pensada en términos de una diferencia entre organización del trabajo escolar y acto de enseñanza: mientras la primera puede ser plenamente funcional, la segunda introduce siempre una dimensión imposible de planificar por completo, vinculada al deseo, la palabra y la presencia del docente. En este punto, la enseñanza se aproxima más a la noción de “acto” que a la de “procedimiento”, en la medida en que implica una decisión situada que no se reduce a la aplicación de técnicas.

Massimo Recalcati (2016) sostiene que el maestro no es quien simplemente transmite conocimientos ya constituidos; su función consiste en hacer existir un mundo que antes no estaba disponible para el estudiante. El educador no entrega únicamente contenidos; transmite una relación singular con aquello que enseña. Por eso el autor afirma que toda enseñanza posee una dimensión erótica. No se trata de seducción ni de fascinación superficial, sino de la capacidad de poner en circulación un deseo. El maestro hace visible que existe algo valioso más allá de la experiencia inmediata del alumno y lo invita a emprender un recorrido hacia ello.

Es precisamente en esa capacidad de hacer existir un deseo por el saber dónde, para Recalcati (2016), se juega la autoridad del maestro. No una autoridad derivada

únicamente de la investidura institucional, sino aquella que emerge de una relación viva con el conocimiento y de la posibilidad de transmitirla a otros.

Desde esta perspectiva, enseñar implica mucho más que proponer actividades o verificar resultados. Supone asumir la responsabilidad de introducir a los estudiantes en saberes, lenguajes y formas de relación con la cultura que no se adquieren espontáneamente. La enseñanza no se limita a organizar experiencias de aprendizaje; implica también orientar, acompañar y sostener los procesos mediante los cuales los sujetos pueden apropiarse de aquello que inicialmente les resulta ajeno.

Esta cuestión adquiere nuevas complejidades en un contexto atravesado por la expansión de herramientas de inteligencia artificial. Frente a tareas que demandan capacidades de búsqueda, síntesis, escritura o resolución de problemas que no siempre han sido suficientemente enseñadas, numerosos estudiantes recurren a estos dispositivos como forma de compensar aquello que aún no pueden realizar por sí mismos. El problema no radica en la existencia de estas tecnologías, sino en el riesgo de que su utilización oculte la pregunta pedagógica fundamental: ¿qué mediaciones son necesarias para que un niño pueda apropiarse efectivamente de aquello que produce? La inteligencia artificial puede generar respuestas, pero no sustituye el proceso mediante el cual ese niño construye una relación significativa con el conocimiento.

En términos semejantes, Brignoni (2010) sostiene que para que un sujeto quiera aquello que se le ofrece, la oferta educativa debe portar el brillo depositado en ella por quien enseña. No alcanza con que exista un contenido valioso ni con que una actividad resulte técnicamente adecuada. Es necesario que algo de la posición del educador se encuentre comprometido en la propuesta. Pedir interés sin que exista una apuesta subjetiva del lado del enseñante transforma el deseo de aprender en una obligación y la curiosidad en cumplimiento. Aquí puede leerse una crítica a ciertas formas de didactización extrema, donde la planificación sustituye la presencia del sujeto que enseña.

La cuestión adquiere especial relevancia en un contexto caracterizado por la creciente valorización de la autonomía. Con frecuencia se espera que niños y jóvenes investiguen, organicen trabajos colectivos, gestionen tiempos y construyan conocimientos de manera cada vez más independiente. Sin embargo, la autonomía no constituye un punto de partida sino una conquista. Se aprende a estudiar estudiando con otros; se aprende a trabajar en grupo trabajando con otros; se aprende a investigar participando de experiencias guiadas de investigación. Allí donde estas mediaciones desaparecen, la autonomía corre el riesgo de transformarse en una forma sofisticada de abandono o, en palabras de Zelmanovich (2003), en nuevas formas de desamparo educativo. En términos cercanos a los propuestos por la autora, enseñar implica también poner a los estudiantes al amparo del sinsentido, ofreciendo marcos de interpretación y acompañamiento allí donde el conocimiento todavía no puede ser apropiado por sí mismo. La función educativa no consiste únicamente -insistimos- en acercar contenidos, sino en sostener las condiciones simbólicas que permitan a los sujetos tramitar aquello que inicialmente les resulta extraño, opaco o incluso inquietante.

En ese sentido, el problema no radica en la cantidad de actividades propuestas ni en la incorporación de metodologías más participativas. Tampoco en la presencia de evaluaciones. La pregunta es otra: ¿qué lugar ocupa hoy el enseñante en la construcción de esas experiencias?, ¿quién introduce, orienta, acompaña y transmite?, ¿qué ocurre cuando la actividad permanece, pero se vuelve difícil reconocer la presencia de quien enseña?

Tal vez sea precisamente allí donde la afirmación "la escuela no enseña" recupera su potencia. No como descripción de una institución que habría renunciado a su función principal, sino como interrogante acerca de aquello que se vuelve cada vez más difícil de

localizar en ciertas prácticas escolares contemporáneas: la presencia de un adulto que apuesta por transmitir a otros algo que considera valioso. Este desplazamiento produce un efecto paradójico: la escuela aparece como un espacio que demanda competencias que ella misma debería producir.

Cuando la evaluación reemplaza a la enseñanza

La expansión de las prácticas evaluativas parece responder, en principio, a la necesidad de hacer visibles los aprendizajes. Sin embargo, ciertas escenas escolares contemporáneas permiten formular una hipótesis adicional. En determinados contextos, la evaluación no solo registra o verifica procesos de aprendizaje, sino que comienza a ocupar simbólicamente el lugar de la enseñanza.

No se trata de afirmar que la evaluación sustituye efectivamente los procesos de transmisión. Ninguna instancia de acreditación puede reemplazar el trabajo mediante el cual un sujeto se apropia de un saber. Sin embargo, la presencia constante de calificaciones, registros y devoluciones produce la impresión de que el aprendizaje se encuentra siendo permanentemente acompañado y supervisado, aun cuando resulte difícil reconstruir las mediaciones pedagógicas que deberían sostenerlo.

La abundancia de evidencias evaluativas puede entonces generar un efecto paradójico: cuanto más visible se vuelve la evaluación, menos necesario parece justificar la existencia de la enseñanza que le da sentido. La calificación opera como prueba de que algo ha ocurrido, aunque aquello que efectivamente ocurrió permanezca parcialmente opaco.

Desde esta perspectiva, la evaluación adquiere una función que excede su dimensión técnica. No solo mide aprendizajes; también produce una representación institucional de que la tarea educativa está teniendo lugar. La nota, el registro o la devolución se convierten así en signos visibles de una actividad pedagógica cuya lógica interna resulta cada vez más difícil de reconstruir.

La ilusión de la autonomía

Uno de los argumentos más frecuentes para justificar las transformaciones recientes de las prácticas escolares remite a la necesidad de promover la autonomía de los estudiantes. La noción ocupa un lugar privilegiado en los discursos pedagógicos contemporáneos y suele aparecer asociada a ideas como participación, protagonismo, aprendizaje activo y construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la autonomía funciona menos como concepto preciso que como ideal normativo ampliamente compartido en las políticas educativas y en las culturas institucionales escolares.

En este punto, la autonomía no puede ser pensada por fuera de la transmisión. Como señala Meirieu (2020), no existe autonomía pedagógica sin un trabajo previo de heteronomía estructurante, es decir, sin la presencia de otros que organicen, orienten y sostengan inicialmente aquello que luego podrá ser apropiado.

Esta idea puede profundizarse a partir de otra reflexión del autor. Meirieu (2007) advierte que educar supone construir espacios suficientemente seguros para que los sujetos puedan ensayar, equivocarse y volver a intentar sin quedar inmediatamente expuestos al juicio, la comparación o la sanción. Aprender implica necesariamente asumir riesgos intelectuales; por ello, la función educativa no consiste en anticipar prematuramente las lógicas competitivas del mundo social, sino en ofrecer condiciones de protección que hagan posible la experiencia misma del aprendizaje. Desde esta

perspectiva, la autonomía no surge de la retirada de las mediaciones, sino de la existencia de entornos seguros donde aquello que todavía no se sabe hacer puede ser intentado sin quedar reducido al error.

Resulta difícil cuestionar la relevancia de estos objetivos. Formar sujetos capaces de tomar decisiones, organizar su trabajo, sostener responsabilidades y participar activamente de la vida social constituye una finalidad legítima de toda propuesta educativa. Sin embargo, la centralidad adquirida por la autonomía invita a formular algunas otras preguntas: ¿qué entendemos exactamente por autonomía?, ¿cómo se construye?, ¿puede exigirse aquello que aún no ha sido enseñado?

Las escenas descriptas anteriormente permiten advertir una tensión que merece ser analizada. Niños y niñas de diez años son convocados a organizar reuniones de trabajo, distribuir tareas entre pares, coordinar producciones grupales, gestionar tiempos de estudio e investigar contenidos que muchas veces no han sido abordados previamente en el aula. Lo que aparece presentado como ejercicio de autonomía parece requerir, en numerosas oportunidades, capacidades que todavía se encuentran en proceso de construcción. Se produce así una suerte de anticipación normativa: se demanda un resultado formativo como si ya hubiera sido alcanzado.

La paradoja es evidente. Se espera que los estudiantes desplieguen competencias cuya adquisición constituye precisamente una de las finalidades de la escuela. Esta inversión no es menor: redefine la temporalidad misma del proceso educativo y desplaza hacia el estudiante responsabilidades vinculadas con la propia construcción de esos aprendizajes. En este contexto, no debería sorprender que muchos niños y jóvenes recurran a herramientas de inteligencia artificial para resolver actividades escolares. Si se les demanda investigar, sintetizar información, organizar ideas o producir textos sin las mediaciones necesarias para aprender a hacerlo, resulta comprensible que busquen apoyos externos capaces de suplir, al menos parcialmente, aquello que aún se encuentra en proceso de construcción. El problema no radica entonces en la existencia de estas herramientas, sino en las condiciones pedagógicas que vuelven necesario su uso para afrontar tareas que la propia escuela debería contribuir a enseñar.

Desde una perspectiva socioeducativa, esta cuestión obliga a revisar ciertas concepciones naturalizadas acerca del aprendizaje. La autonomía no es un atributo individual que algunos sujetos poseen y otros no. Tampoco una disposición espontánea que emerge por sí sola cuando los adultos se retiran de la escena. Por el contrario, constituye una producción cultural que requiere tiempo, acompañamiento y mediaciones.

Una situación aparentemente menor permite observar estas tensiones desde otra perspectiva. En una de las áreas curriculares de ese 5to. año de primaria, las correcciones de la maestra aparecen escritas en letra cursiva. Sin embargo, los estudiantes manifiestan con frecuencia que no logran interpretarlas. La situación resulta llamativa porque esos niños no han recibido una enseñanza sistemática de la lectura y escritura en cursiva durante su trayectoria escolar.

No se trata aquí de discutir la pertinencia de utilizar uno u otro tipo de escritura, sino de señalar una paradoja pedagógica. Las observaciones que buscan orientar el trabajo de los estudiantes se encuentran formuladas en un código que parte de ellos no conoce, sencillamente porque no le fue enseñado. La dificultad no se vincula con el contenido de la devolución, sino con la posibilidad misma de acceder a ella. De este modo, la devolución escrita, que por definición debería operar como un lazo o un puente de lectura con el sujeto, se transforma en un jeroglífico. La anotación al margen de la carpeta deviene el recordatorio material de un código no transmitido, obturando la posibilidad de que la corrección sea apropiada como una instancia de aprendizaje y transformando la orientación en puro extrañamiento.

La escena permite formular una pregunta más amplia; una más al repertorio: ¿qué ocurre cuando la escuela presupone saberes, lenguajes o herramientas cuya transmisión no ha formado parte explícita de la experiencia educativa de los alumnos? La cuestión, claro está, excede el caso de la escritura cursiva. Remite a un fenómeno más general: la tendencia a considerar como ya adquiridas capacidades que, precisamente, constituyen parte de aquello que la escuela debería contribuir a enseñar.

Otra situación observada en el mismo grupo permite iluminar el problema desde un ángulo diferente. A partir de la lectura de un texto del manual, una de las consignas solicitaba identificar aquellas palabras cuyo significado resultara desconocido para los estudiantes. Uno de los niños respondió simplemente: "ninguna". La docente escribió entonces al margen, como corrección: "No es una respuesta válida".

La escena resulta particularmente interesante para analizar porque desplaza el problema habitual. En este caso, la dificultad no parece residir en la ausencia de un saber, sino en el reconocimiento de un saber efectivamente disponible. El estudiante no se niega a realizar la actividad ni manifiesta dificultades de comprensión; por el contrario, sostiene que comprende la totalidad de las palabras propuestas. Sin embargo, esa posibilidad parece quedar fuera del horizonte previsto por la consigna, y por la maestra.

Más allá de la situación puntual, la escena permite formular una pregunta pedagógica más amplia. ¿Qué ocurre cuando las actividades escolares se organizan sobre supuestos acerca de lo que los estudiantes deberían desconocer, dificultando el reconocimiento de aquello que efectivamente saben? En ocasiones, la escuela parece disponer de más herramientas para identificar déficits, errores o carencias que para reconocer conocimientos ya construidos. Allí donde la respuesta esperada presupone necesariamente una falta, aquello que el estudiante efectivamente sabe puede dejar de ser objeto de reconocimiento pedagógico.

La cuestión remite nuevamente a las mediaciones pedagógicas. Enseñar no consiste únicamente en detectar aquello que falta, sino también en reconocer los recorridos ya realizados por los estudiantes y construir a partir de ellos nuevas posibilidades de aprendizaje. Cuando esto no ocurre, la evaluación corre el riesgo de independizarse de la experiencia efectiva de los sujetos para responder principalmente a la lógica interna de la actividad propuesta.

En este sentido, resulta pertinente recuperar las reflexiones de Violeta Núñez (2010), quien advierte sobre el riesgo de que los educadores se inhiban de una de sus responsabilidades fundamentales: generar las condiciones para que el trabajo educativo sea posible. Cuando la oferta educativa se reduce a la formulación de demandas, el sujeto queda confrontado a exigencias para las cuales muchas veces no dispone aún de recursos suficientes. La autonomía corre entonces el riesgo de convertirse en una forma de desamparo pedagógico.

Esta cuestión puede leerse también desde la experiencia subjetiva de quienes aprenden. Daniel Pennac (2008), al reconstruir su propia trayectoria escolar, muestra que las dificultades de aprendizaje no se experimentan inicialmente como un problema académico, sino como una experiencia de desconcierto y soledad. El alumno que no comprende aquello que se espera que comprenda queda confrontado a una exigencia cuyo sentido se le escapa, mientras observa que el resto parece avanzar con naturalidad. El problema no radica solamente en no saber, sino en no encontrar las mediaciones necesarias para construir ese saber.

Desde esta perspectiva, algunas situaciones escolares contemporáneas permiten formular una pregunta pedagógica relevante. Cuando determinadas capacidades son presupuestas como ya adquiridas -organizar el estudio, interpretar consignas complejas, coordinar trabajos grupales o gestionar autónomamente los propios aprendizajes-, la

dificultad corre el riesgo de ser interpretada como una falla individual del estudiante y no como un interrogante acerca de las condiciones de enseñanza que hicieron posible, o no, la construcción de esas capacidades. La autonomía se convierte entonces en una exigencia anticipada y la experiencia de no comprender permanece no visible.

La cuestión se vuelve particularmente visible en la creciente participación que se solicita a las familias. Lejos de limitarse al acompañamiento general de las trayectorias escolares, numerosos hogares son convocados cotidianamente a explicar consignas, organizar tiempos de estudio, coordinar trabajos grupales, supervisar tareas e incluso enseñar contenidos que la escuela espera luego evaluar. Este desplazamiento configura una redistribución silenciosa del trabajo educativo entre institución escolar y espacio doméstico.

No se trata aquí de desconocer el valor de la participación familiar en los procesos educativos. La escuela nunca educó en soledad. Sin embargo, cuando determinadas responsabilidades comienzan a desplazarse sistemáticamente hacia el ámbito doméstico, resulta necesario preguntarse qué efectos produce este movimiento sobre el vínculo educativo. En términos de Basil Bernstein (1988), podría pensarse como una reconfiguración de los contextos de control del aprendizaje, donde parte de la regulación pedagógica se externaliza fuera del espacio escolar.

La expansión de estas demandas parece configurar una situación paradójica. Mientras la escuela promueve discursivamente la autonomía de los estudiantes, depende cada vez más de la intervención de los adultos del hogar para garantizar el cumplimiento de las actividades propuestas. La autonomía aparece así sostenida por una creciente heteronomía familiar. La institución escolar, en este sentido, no desaparece como productora de aprendizaje, pero sí reconfigura sus fronteras de intervención.

Esta transformación invita a formular una pregunta más general. ¿Hasta qué punto estamos frente a una ampliación efectiva de la autonomía de los estudiantes y hasta qué punto asistimos a una redistribución de responsabilidades educativas hacia las familias? La cuestión no radica en cuestionar el valor del acompañamiento familiar -insistimos-, sino en interrogar los efectos que produce el desplazamiento de funciones que históricamente formaron parte del trabajo pedagógico escolar.

Responder este interrogante exige dirigir la mirada hacia otra dimensión del problema: la cuestión de la autoridad pedagógica y las transformaciones contemporáneas de las funciones adultas en la escuela.

“¿Cómo puedo saberlo? (No soy una IA)”

Una escena aparentemente trivial permite condensar muchas de las tensiones que atraviesan estas transformaciones. Frente a una actividad escolar que incluía la fotografía de un paisaje acompañada por la pregunta "¿Cuándo se tomó esta foto?", un niño respondió en su carpeta: "¿Cómo puedo saberlo? (No soy una IA)".

Más allá del efecto humorístico de la respuesta, la observación resulta pedagógicamente significativa. El problema no radica en una negativa a responder ni en una falta de interés por la tarea. Por el contrario, el estudiante introduce una pregunta que suele quedar invisibilizada en numerosas situaciones escolares: ¿con qué recursos se espera que pueda responder aquello que se le solicita?

La cuestión es relevante porque desplaza la atención desde la respuesta esperada hacia las condiciones que hacen posible producirla. El niño no afirma simplemente que desconoce la respuesta. Al preguntar "¿Cómo puedo saberlo?", desplaza la atención hacia los recursos y procedimientos que harían posible construirla. En ese sentido, la escena permite interrogar una expectativa cada vez más frecuente en la experiencia escolar

contemporánea: la presunción de que los estudiantes disponen espontáneamente de procedimientos, conocimientos o estrategias que la propia escuela debería contribuir a construir.

La referencia a la inteligencia artificial vuelve particularmente visible esta cuestión. El "No soy una IA" que acompaña la respuesta sugiere que el estudiante reconoce la ausencia de un recurso que, fuera de la escuela, podría ofrecer alguna orientación frente a aquello que desconoce. En otros contextos, podría recurrir a familiares, buscadores o herramientas digitales para formular hipótesis, obtener información o explorar posibles respuestas. En el aula, en cambio, esas mediaciones no siempre están disponibles. La observación del niño parece señalar precisamente esa distancia entre lo que se le demanda y los recursos efectivamente puestos a su alcance para responder.

La escena permite recordar una cuestión pedagógica fundamental. Aprender no consiste simplemente en producir respuestas correctas, sino en construir los medios intelectuales que permiten formularlas, comprenderlas, justificarlas y someterlas a examen. Allí donde esos medios son presupuestos en lugar de enseñados, la dificultad corre el riesgo de aparecer como una carencia individual del estudiante y no como un interrogante acerca de las condiciones de enseñanza.

En este sentido, la observación del niño no habla únicamente de las transformaciones tecnológicas contemporáneas. También devuelve una pregunta sobre la propia escuela: ¿qué lugar ocupa hoy la construcción de las mediaciones necesarias para que los estudiantes puedan apropiarse de aquello que se espera que aprendan? Más que una anécdota, la frase funciona como un síntoma de época.

La contestación del estudiante adquiere una potencia clínica y pedagógica insoslayable. Al demarcar su distancia con la máquina ("No soy una IA"), el niño parece formular un límite y, al mismo tiempo, un reclamo: el derecho a ser un sujeto que aprende.

El aprendizaje humano está constitutivamente hecho de idas y vueltas, de equívocos, de dudas y, fundamentalmente, de tiempo; dimensiones todas ellas incompatibles con la inmediatez que propone la inteligencia artificial. Cuando la escuela de hoy día vacía las mediaciones de la enseñanza y exige respuestas terminadas, empuja silenciosamente al estudiante a valerse de la IA como un oráculo o un "adulto sustituto" al que se externaliza la falta. Lo paradójico es que, al responder de ese modo, pareciera que el alumno resiste a la automatización del rendimiento permanente: recuerda que para construir un saber no alcanza con procesar datos rápidamente, sino que se requiere transitar la falta, sostenido por la presencia de un otro que aloje esa vulnerabilidad y la transforme en posibilidad.

Autoridad pedagógica y transmisión en la escuela contemporánea

La pregunta por la autonomía conduce inevitablemente a una cuestión que atraviesa de manera silenciosa toda la escena escolar: la autoridad pedagógica. Lejos de tratarse de una noción asociada a formas autoritarias de ejercicio del poder, la autoridad en educación remite a una función específica: la de sostener una asimetría necesaria para que algo de la transmisión sea posible. Esta asimetría no es un residuo del pasado escolar, sino una condición estructural del acto educativo.

Como advierte Meirieu (2006), educar en el mundo contemporáneo implica asumir la tarea de transmitir referencias en un contexto donde las certezas tradicionales han perdido parte de su eficacia simbólica. Lejos de eliminar la necesidad de mediaciones adultas, esta situación vuelve aún más relevante la responsabilidad de ofrecer marcos que permitan orientarse en la complejidad del presente.

En la escuela actual, sin embargo, esta función parece experimentar una serie de desplazamientos. En nombre de la horizontalidad, la participación o el respeto por las voces de los estudiantes, se debilitan en ocasiones las condiciones que hacen posible que un adulto asuma la responsabilidad de introducir a otros en un campo de saber.

Diversos autores han advertido que el debilitamiento de las referencias simbólicas no produce únicamente efectos de liberación. Brignoni (2010) señala al respecto que el reverso de la caída de la autoridad es la emergencia de un "mundo amenazado", caracterizado por sensaciones de incertidumbre, inseguridad y dificultad para construir significaciones compartidas. Desde esta perspectiva, la cuestión educativa no consiste en restaurar formas autoritarias del pasado, sino en interrogar qué referencias resultan necesarias para sostener la experiencia de aprender y habitar un mundo común.

Esta transformación puede comprenderse en el marco de procesos más amplios de debilitamiento de las formas institucionales tradicionales de autoridad. Como ha señalado Dubet (2006), las instituciones han perdido buena parte de la legitimidad que antes derivaba de su sola existencia, obligando a los actores a justificar permanentemente sus intervenciones. En el ámbito escolar, ello supone que la autoridad docente ya no puede apoyarse exclusivamente en la investidura institucional, sino que debe construirse cotidianamente en la relación pedagógica.

La autoridad pedagógica no se funda en el mandato ni en la imposición, sino en la legitimidad de una posición: la de quien sabe algo de aquello que propone y, sobre todo, sostiene una relación deseante con ese saber. En este sentido, la autoridad no se "declara", sino que se construye en acto, en la manera en que el docente organiza la escena, selecciona contenidos, interviene en los intercambios y sostiene la existencia de un recorrido posible. Se trata de una autoridad que no es anterior al acto de enseñar, sino que se produce "en el mientras tanto", por eso no es un atributo del sujeto docente, sino un efecto de la relación pedagógica.

El problema no parece residir en la existencia de asimetrías pedagógicas, sino en la dificultad contemporánea para reconocerlas y sostenerlas. Enseñar supone asumir una posición diferencial respecto del saber, no para clausurar la participación de los estudiantes, sino para hacer posible el encuentro con aquello que todavía no conocen. Como señala Brignoni (2010), el debilitamiento de las referencias simbólicas no conduce necesariamente a una ampliación de la libertad, sino que puede producir experiencias de incertidumbre y desorientación que dificultan la construcción de sentidos compartidos.

Cuando esta función se debilita, la enseñanza corre el riesgo de fragmentarse en una serie de actividades equivalentes entre sí, donde la diferencia entre proponer, acompañar y evaluar se vuelve difusa. La escena escolar se llena de interacciones, pero pierde progresivamente su orientación. Se trata de lo que algunos análisis recientes describen como una desestructuración del orden de la transmisión (Carli, 2006), donde la lógica del intercambio tiende a sustituir la lógica del legado cultural.

En este sentido, la crisis de la autoridad no implica su desaparición, sino su transformación en formas más difusas, menos identificables como tales y, por ello mismo, más difíciles de sostener como acto pedagógico. Interrogar la autoridad pedagógica conduce inevitablemente a una pregunta más amplia: qué es aquello que la escuela transmite y bajo qué condiciones esa transmisión sigue siendo posible.

La enseñanza como acto de transmisión

Pensar la enseñanza en clave de transmisión implica sustraerla tanto de su reducción a la gestión de actividades como de su identificación con la mera circulación de información. La transmisión no es un traslado lineal de contenidos de un sujeto a otro,

sino la producción de una escena en la cual algo del mundo se vuelve significativo para quien aún no lo habitaba de ese modo.

En este sentido, la enseñanza no puede ser comprendida únicamente como un conjunto de técnicas o estrategias didácticas. Supone, más bien, un acto. Un acto en el que quien enseña asume una posición singular: la de sostener la existencia de un mundo común que merece ser explorado, habitado, interrogado. Ese acto no se agota en la planificación ni se verifica únicamente en la evaluación de resultados; se juega en la presencia, en la palabra, en la manera en que se nombra lo que aún no tiene nombre para quien aprende.

La transmisión, tal como la entienden autores como Meirieu o Recalcati, no elimina la distancia entre generaciones ni busca suprimir la asimetría que organiza la relación educativa. Por el contrario, la reconoce como condición. Solo hay transmisión allí donde alguien se hace responsable de lo que introduce, sin abdicar de su posición ni delegarla por completo en la autonomía del otro.

La transmisión tampoco puede reducirse a una relación directa entre docente y estudiante. Como señala Moyano (2021), los contenidos educativos constituyen bienes culturales que median el vínculo pedagógico y hacen posible el encuentro entre generaciones. No se trata simplemente de información a transmitir, sino de aquello que permite inscribir a los sujetos en una herencia cultural compartida. Los contenidos funcionan, así como un tercer elemento que articula el encuentro educativo, otorgándole espesor simbólico y sosteniendo la filiación social.

Esta responsabilidad implica reconocer que la enseñanza nunca puede reducirse por completo a la lógica de la planificación, el control o la evaluación. Educar supone siempre una apuesta hacia el futuro, cuyos efectos exceden aquello que puede ser anticipado, medido o verificado en el presente. La transmisión educativa se inscribe, así, en una temporalidad singular, atravesada por la incertidumbre y por la imposibilidad de prever de antemano los modos en que cada sujeto hará suyo aquello que le ha sido ofrecido. En palabras de Violeta Núñez, *"la educación es un don, una donación cultural que lleva implícita una confianza en el porvenir. Es también un tiempo en stand-by: a la espera de un retorno. Pero sabiendo que ese retorno es imposible pues desconocemos radicalmente sus modalidades que, por otro lado, se sitúan en un tiempo que no podemos calcular. Un tiempo que será otro, el de después de la espera, donde las memorias y los olvidos habrán tejido también sus tramas"* (Núñez, 2010).

La cuestión del tiempo resulta central para comprender las tensiones analizadas a lo largo de este trabajo. Enseñar supone operar sobre una temporalidad que no coincide necesariamente con los ritmos de la evaluación, la acreditación o la producción inmediata de resultados. Los efectos de una explicación, de una lectura compartida, de una conversación o de una intervención pedagógica rara vez son observables de manera instantánea. Con frecuencia permanecen latentes y solo adquieren sentido retrospectivamente, cuando el sujeto logra establecer nuevas relaciones con aquello que alguna vez le fue ofrecido.

Esta característica introduce una tensión constitutiva en la experiencia escolar contemporánea. Mientras la evaluación produce evidencias visibles y relativamente inmediatas, la enseñanza trabaja sobre procesos cuyos efectos suelen ser inciertos, diferidos y difíciles de medir. En este sentido, podría afirmarse que la enseñanza requiere tiempos de elaboración que no siempre encuentran reconocimiento en instituciones crecientemente orientadas hacia la producción rápida de resultados verificables.

La transmisión educativa se sostiene precisamente en esa temporalidad singular. No opera bajo la lógica de la inmediatez ni de la garantía, sino bajo la confianza de que aquello que hoy parece no producir efectos visibles podrá encontrar, en otro momento,

condiciones para adquirir significado. Enseñar implica también aceptar esa incertidumbre.

Lejos de la lógica de la eficacia inmediata o de la verificación permanente de resultados, la enseñanza implica precisamente esa confianza en que algo de lo transmitido podrá encontrar, en otro tiempo y bajo formas imprevisibles, una inscripción singular en la experiencia de quien aprende. La transmisión no garantiza efectos; apuesta por ellos.

Desde esta perspectiva, la crisis de la enseñanza no remite tanto a la ausencia de contenidos o de dispositivos escolares, sino a la dificultad creciente para sostener ese gesto inaugural: el de abrir un espacio de experiencia que no preexiste al acto mismo de enseñar. Cuando ese gesto se debilita, la escuela puede continuar funcionando en términos administrativos, evaluativos y organizativos, pero pierde algo de su potencia fundacional.

No se trata entonces de restaurar formas idealizadas de autoridad ni de reinstalar modelos tradicionales de enseñanza. Se trata de recuperar la dimensión propiamente ética de la transmisión: la responsabilidad de ofrecer algo que no se agota en su utilidad inmediata, pero que habilita la posibilidad de un deseo de saber.

Conclusión

El recorrido realizado permite desplazar la frase que da título a este trabajo de un registro meramente descriptivo a uno interrogativo. “La escuela no enseña” no nombra aquí un estado de cosas, sino una percepción socialmente situada que condensa una serie de transformaciones en la experiencia escolar contemporánea: la centralidad creciente de la evaluación, la expansión de dispositivos de gestión de la actividad y la intensificación de demandas de autonomía sobre los estudiantes.

En este contexto, la enseñanza no desaparece, pero se vuelve menos reconocible como acto específico. Se diluye en una multiplicidad de prácticas -consignas, tareas, proyectos, evaluaciones- que pueden funcionar de manera eficiente sin que necesariamente quede visible la operación de transmisión que las sostiene. Este desplazamiento no es menor: modifica la manera en que se piensa el vínculo pedagógico, la función del docente y el lugar del saber en la escuela.

Buena parte de las tensiones analizadas a lo largo de este trabajo pueden sintetizarse en una paradoja: la escuela aparece crecientemente como una institución que demanda competencias cuya producción constituye, precisamente, una de sus responsabilidades fundamentales.

Dicho de otro modo, la institución parece exigir como condición de entrada aquello que debería constituir uno de los resultados de su propio trabajo educativo. Capacidades vinculadas con el estudio autónomo, la organización del tiempo, la interpretación de consignas, el trabajo colaborativo o la autorregulación aparecen frecuentemente como presupuestos de la experiencia escolar más que como objetos explícitos de enseñanza.

Lejos de oponer evaluación y enseñanza -como hemos dicho al principio- el análisis sugiere que el problema contemporáneo no radica en la presencia de la evaluación, sino en su tendencia a organizar retrospectivamente la experiencia escolar, subordinando la enseñanza a su lógica de verificación. Allí donde esto ocurre, la escuela puede seguir produciendo actividad, pero pierde parte de su capacidad de instituir un sentido compartido sobre lo que hace. El problema no remite únicamente a la eficacia de los dispositivos pedagógicos ni a la calidad de los resultados obtenidos. Remite también a la posibilidad de que estudiantes y docentes encuentren razones para implicarse en una experiencia educativa que los excede. Cuando la actividad escolar se independiza de los

sentidos que la sostienen, la enseñanza corre el riesgo de reducirse a una sucesión de tareas cuya finalidad resulta cada vez más difícil de reconstruir.

Recuperar la pregunta por la enseñanza implica entonces volver a interrogar aquello que no se deja reducir a la gestión del aprendizaje ni a la administración de resultados. Implica también volver a colocar en el centro de la reflexión pedagógica la pregunta por aquello que se transmite. No solamente conocimientos o competencias, sino bienes culturales capaces de ofrecer a las nuevas generaciones puntos de referencia para inscribirse en un mundo común.

En este sentido, la cuestión que recorre este trabajo no es si la escuela enseña o no enseña, sino bajo qué condiciones la enseñanza puede seguir existiendo como acto reconocible dentro de instituciones atravesadas por nuevas formas de regulación, evaluación y demanda de autonomía. Más que una ausencia, lo que se interroga es la fragilidad de la transmisión como experiencia compartida. Tal vez sea en esa fragilidad - y no en su resolución- donde la escuela contemporánea sigue jugando su sentido más decisivo.

Bibliografía

- Bacchetta, J. (2026). *Autorizar el saber. Evaluación, autoridad y subjetividad en tiempos inciertos. del prudente Saber y el máximo posible de Sabor*, (23). <https://doi.org/10.33255/26184141/2550e0069>
- Bacchetta, J. (2022). *Mirar y escuchar. La función directiva y el sostenimiento del vínculo educativo en la virtualidad* [Trabajo Final Integrador, Carrera de Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, FLACSO Argentina].
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia: Sociología de la transmisión cultural*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Brignoni, S. (2010). Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socioeducativas: De la gestión del usuario a la producción del sujeto. Clase 17, Módulo 5, Diploma Superior Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO Argentina.
- Carli, S. (2006). Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales. Clase para el Diploma Superior en Gestión Educativa (FLACSO).
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Editorial UNAE. <https://repositorio.unae.edu.ec/server/api/core/bitstreams/6b840abe-2366-4f2e-b6e6-1ab125e04a3b/content>
- Meirieu, P. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias [Conferencia]. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Gestión Docente, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Moyano, S. (2021). *Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social* [Clase 9, Especialización en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas]. FLACSO Argentina.

- Núñez, V. (2010). *La pedagogía social* [Clase 10, Seminario III, Especialización Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas]. FLACSO Argentina.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela* (M. Serrat Crespo, trad.). Literatura Random House.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de Cultura Económica.

Declaraciones Obligatorias / Mandatory Declarations

Disponibilidad de datos de investigación / Data availability statement Todos los datos relevantes y análisis conceptuales se encuentran incluidos en su totalidad dentro de este manuscrito. No se generaron ni utilizaron conjuntos de datos adicionales en repositorios externos para la elaboración de este artículo. *All relevant data and conceptual analyses are fully included within this manuscript. No additional datasets were generated or used in external repositories for the drafting of this article.*

Conflicto de intereses / Conflict of interest statement La autora declara que no existe ningún conflicto de intereses financieros, institucionales o personales que pudieran haber influido en la elaboración o las conclusiones de este trabajo. *The author declares no financial, institutional, or personal conflicts of interest that could have influenced the drafting or conclusions of this work.*

Identificación de autores / Author Identification

<https://orcid.org/0009-0007-3758-220X>

Este preprint fue presentado bajo las siguientes condiciones:

- Los autores declaran que se obtuvieron los términos necesarios del consentimiento libre e informado de los participantes o pacientes en la investigación y se describen en el manuscrito, cuando corresponde.
- Los autores declaran que la preparación del manuscrito siguió las normas éticas de comunicación científica.
- Los autores declaran que son conscientes de que son los únicos responsables del contenido del preprint y que el depósito en SciELO Preprints no significa ningún compromiso por parte de SciELO, excepto su preservación y difusión.
- Los autores declaran que los datos, las aplicaciones y otros contenidos subyacentes al manuscrito están referenciados.
- El manuscrito depositado está en formato PDF.
- Los autores declaran que la investigación que dio origen al manuscrito siguió buenas prácticas éticas y que las aprobaciones necesarias de los comités de ética de investigación, cuando corresponda, se describen en el manuscrito.
- Los autores declaran que una vez que un manuscrito es postado en el servidor SciELO Preprints, sólo puede ser retirado mediante solicitud a la Secretaría Editorial deSciELO Preprints, que publicará un aviso de retracción en su lugar.
- Los autores aceptan que el manuscrito aprobado esté disponible bajo licencia [Creative Commons CC-BY](#).
- El autor que presenta el manuscrito declara que las contribuciones de todos los autores y la declaración de conflicto de intereses se incluyen explícitamente y en secciones específicas del manuscrito.
- Los autores declaran que el manuscrito no fue depositado y/o previamente puesto a disposición en otro servidor de preprints o publicado en una revista.
- Si el manuscrito está siendo evaluado o siendo preparando para su publicación pero aún no ha sido publicado por una revista, los autores declaran que han recibido autorización de la revista para hacer este depósito.
- El autor que envía el manuscrito declara que todos los autores del mismo están de acuerdo con el envío a SciELO Preprints.