

## Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná

Luna, María V.; Castells, María del C.

AUTORAS: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Alameda de la Federación 106, Paraná, Entre Ríos.

CONTACTO: [virginialuna11@gmail.com](mailto:virginialuna11@gmail.com)

### Resumen

Nuestro proyecto de investigación (PID 3156), de carácter exploratorio, indagó la conformación actual de las prácticas didácticas en dos escuelas públicas de la ciudad de Paraná. Con el supuesto de que dichas prácticas hoy asumen transformaciones sustantivas que exigen ser investigadas en terreno, éstas se abordaron en su positividad: tal y como son efectivamente producidas en específicas condiciones de emergencia (Foucault, 1997).

Los aportes teórico-metodológicos de Foucault y de Bernstein señalaron nuestra perspectiva de análisis que buceó en: las condiciones escolares de emergencia de las prácticas didácticas, sus principios y códigos organizadores, su caracterización en las modalidades que asumen, las maneras en que las mismas se afianzan o se dispersan, en espacios de incertidumbre para dar lugar a nuevas, la permanencia de formas tradicionales junto al suceso de nuevos enmarcamientos didácticos que puján por aparecer y lograr cierta estabilización. Espacio de producción de sujetos y de saberes donde se dan cita una serie de problemáticas contemporáneas en las que esta categoría de prácticas didácticas va definiendo su especificidad.

Las producciones de este proyecto se consideran valiosos aportes para repensar los saberes del campo pedagógico-didáctico, la formación docente y los vínculos entre la Facultad de Ciencias de la Educación con instituciones de enseñanza secundaria de la ciudad de Paraná.

**Palabras clave:** prácticas didácticas; procesos de escolarización; sujetos-saberes; didáctica

### **Objetivos propuestos y cumplidos**

Los objetivos propuestos en el proyecto inicial fueron:

- Generar conocimiento referido a la configuración contemporánea de las prácticas didácticas en dos escuelas de la ciudad de Paraná.
- Aportar conocimientos al campo didáctico-pedagógico.
- Sistematizar a través de la investigación, la experiencia de trabajos prácticos iniciada en Didáctica I en las Carreras de Ciencias de la Educación y del Profesorado en Comunicación Social.
- Dar continuidad a la línea temática de investigación de la cátedra Didáctica I y a la de las Tesis de Doctorado en curso de los integrantes del equipo.
- Abrir un espacio de vínculo e intercambios académicos permanentes con escuelas secundarias de la ciudad.
- Generar insumos para enriquecer la formación docente dentro de la Facultad y en otros ámbitos institucionales.

En virtud de los resultados alcanzados, consideramos que los objetivos propuestos fueron alcanzados. Estimamos que la producción realizada da cuenta de la conformación de objetos y perspectivas de análisis acerca de la escolarización secundaria contemporánea, específicamente en sus aristas didácticas, aún poco sistematizadas en el campo de la investigación educativa actual.

Paralelamente, hemos ido construyendo un recorrido metódico articulado y abierto a instancias de formación de grado y posgrado de nuestro equipo, que nos ha permitido importantes interlocuciones entre nuestros recorridos de formación, la cátedra Didáctica I y el PID.

La experiencia y los resultados derivados de la investigación son importantes insumos de trabajo a partir de los cuales:

1. Proyectamos la publicación de un libro sobre las temáticas trabajadas
2. Tomamos líneas de análisis que fueron relevantes para la elaboración de un proyecto para el Espacio de Relaciones Interinstitucionales I, espacio curricular perteneciente al segundo año de las carreras de Ciencias de la Educación de la FCEdu - UNER. Actualmente nos encontramos desarrollando dicha propuesta
3. Proyectamos la elaboración de propuestas de seminarios abiertos de grado y posgrado sobre las temáticas trabajadas.

### **MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO (SÍNTESIS)**

Con el supuesto de que las prácticas didácticas asumen transformaciones sustantivas en condiciones de escolarización contemporáneas y de que existen escasas teorizaciones desde la Didáctica sobre ellas, emprendimos una investigación de campo en las instituciones seleccionadas. En este sentido, se hace necesario aclarar que nuestros recorridos y resultados no pretendieron ni pretenden cobrar un alcance universalizador.

### **CRITERIOS METÓDICOS Y USO DEL CORPUS TEÓRICO DE REFERENCIA**

La relación epistémico-metodológica transitada hacia la construcción teórica de nuestro objeto de investigación, recuperó lógicas de la arqueología y genealogía foucaultinas. En ellas la ruptura radical de la temporalidad histórica que inscribe prácticas y discursos en contingentes y discontinuas *condiciones de emergencias*, nos ha permitido problematizar el presente como acontecimiento reorganizador y redistribuidor los órdenes de lo que viene siendo. Y ha sido esa misma contingencia la que posibilitó estudiar las prácticas en su positividad. Es decir, como lo que efectivamente pudo ser hecho o dicho en

un suelo que, delineado por particulares configuraciones y relaciones de fuerza discursivas, materiales y simbólicas, les es inherente a sus posibilidades de aparición.

En nuestro caso, la emergencia de prácticas didácticas en condiciones de escolarización contemporáneas, intentaron ser leídas desde allí, como acontecimiento, por fuera de toda sucesión lineal impuesta por los discursos pedagógico-didácticos que podrían encasillarlas como anomalías, como cuestiones a superar, como instancias degradadas de algún pasado modélico o juzgadas desde parámetros de validez.

En su lugar, la problematización que emprendimos y sostuvimos a lo largo del proceso, abrió, con relación a nuestras construcciones empíricas, interrogantes que pusieron en tensión saberes teóricos acumulados en nuestro campo e invitaron a recorridos por otros saberes. Así, trabajamos en los bordes de producciones teóricas de la didáctica que conectamos con recientes aportes de la sociología, la filosofía política, de la pedagogía, entre otros. Un movimiento metódico que habilitó un uso operativo de la selección conceptual realizada y delineó espacios enunciativos desde los cuales construimos categorías y conceptualizaciones específicas surgidas de la analítica del corpus de esta investigación.

### **Aportes para abordar “procesos de escolarización” contemporáneos**

A lo largo del proyecto abrevamos en diversas líneas de análisis, sobre todo en aquellas de la filosofía y la sociología que nos permitían identificar claves epocales para construir nuestra noción de “procesos de escolarización contemporáneos”. Hablar de procesos de escolarización nos exigió historizar tramas sociales y discursivas que han hecho emerger experiencias de escolarización que no son universalizables sino que se van definiendo en singulares campos prácticos.

En ese recorrido analizamos nuevas conformaciones de sujetos y formas de sociabilidad, cuestiones aportadas por teorías sociales posmarxistas que señalaban, desde fines de la década de 1970, la emergencia de modos de socialización e individualización inéditos que rompían con los modos que se fueron instituyendo en los siglos XVIII Y XIX. En el ámbito de la filosofía recuperamos planteos acerca de: la nueva fase en la historia del individualismo occidental atravesado por procesos de personalización (Lipovetsky, 2002); la emergencia de nuevas modalidades de regulación social que, a diferencia de los dispositivos disciplinarios, ya no persiguen concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo cuerpos ciertas fuerzas (Deleuze, 1995); las condiciones de vida del sujeto contemporáneo en el posfordismo (Virno, 2003) en tanto modo de producción que posee su centro en la facultad del lenguaje y en la condición de neotenia humana (Virno, 2003).

Por otra parte, entendemos que en este contexto posdisciplinario los entramados institucionales han dejado de identificar sus prácticas con un conjunto de principios sagrados, homogéneos y trascendentes impuestos a todos los sujetos por igual (Dubet, 2006). En este sentido, recuperamos la noción de declive institucional de Dubet para situar el quiebre del modelo de socialización propiamente moderno y las irrupciones/reconfiguraciones de tiempos, espacios, saberes y relaciones que estarían dando nuevas formas y sentidos a los modos de socialización escolar. Aquel programa institucional característico de la sociedad moderna, que nació con elementos de la matriz eclesiástica, se configuró como “templo sagrado” abocado a la función de instituir, socializar y subjetivar a los individuos de una manera peculiar en torno a unos principios “extraterritoriales”. En virtud de este análisis, Dubet marca las transformaciones en los patrones de socialización contemporánea que vienen evidenciando un proceso de “poliarquía de valores”, en el que la escuela ya no se identifica con el templo sagrado encargado de socializar a individuos y de formar ciudadanos bajo una homogénea identidad nacional.

A partir de esos planteos también problematizamos el agotamiento de una forma especial de gobierno y de organización de las sociedades identificada con la figura del Estado-nación y con una serie de institucionalizaciones y producciones subjetivas a las que dio lugar. En este sentido, concebimos que las prácticas educativas no son ajenas a las transformaciones sociales, culturales y económicas acaecidas en la crisis del modo de producción fordista con base en una sociedad asalariada (Castel, 1997; Alonso

1999; Bauman, 2005) y estadocéntrica. Dichas mutaciones asumieron características particulares en las estructuras sociales, en los modos de sociabilidad y de institucionalización y hasta en la configuración de los espacios urbanos. En este sentido, fueron relevantes autores que analizaron los modos de estructuración social, económica y territorial contemporáneas en el mundo, y en Argentina en particular, puesto que nos permitieron enmarcar las condiciones históricas en las que se venían conformando en las últimas décadas las prácticas de escolarización y los desplazamientos producidos en la relación Estado-sistema educativo-institución escolar. Tuvimos en cuenta para nuestros análisis la profunda reestructuración de las sociedades centrales y periféricas en el marco de los procesos de globalización, sus efectos relacionados con las transformaciones en los sistemas de Bienestar (Saraví, 2007) y con el estallido de las identidades laborales fordistas-keynesianas (Alonso, 1999) y la creación de nuevos modos de vida laboral frágiles asociados a la erosión de la ciudadanía salarial (Soldano, 2008).

Para el caso de Argentina recuperamos estudios de autores que describen transformaciones de la estructura socio-económica en las últimas tres décadas, dejando al descubierto el paso relativamente abrupto de una sociedad, cuya temprana urbanización e industrialización, significó una importante movilidad a través del trabajo asalariado y de la distribución igualitaria de bienes públicos como la educación, a una nueva composición socio-espacial enunciada como fractura social (Saraví, 2006). La situación de desprotección de los “nuevos pobres”, sectores de clase media que sufrieron los efectos de las políticas de ajuste desde la década de 1970 hasta los efectos de la crisis de 2001 (Kessler y Di Virgilio, 2008), se suma a la profundización de las condiciones de vida desfavorables de las franjas de pobreza estructural ya existentes. Además, en las últimas dos décadas las ciencias sociales abordaron las transformaciones de la estructura socio-económica en relación con la fisonomía espacial de las ciudades, acuñando conceptos como el de *procesos de insularización* (Soldano, 2008) para dar cuenta de los modos de emplazamiento de los sectores populares en espacios urbanos argentinos, donde domina una lógica de creciente aislamiento territorial, como en el caso de los asentamientos y villas. Esto, a su vez, interesa en tanto es una distribución que condiciona territorialmente las experiencias de sociabilidad, ya que el espacio se reduce a lo circundable (Fournier y Soldano, 2001), cuestión que fue central para comprender los procesos de escolarización y las prácticas didácticas analizadas. Ampliamos estos aportes con el concepto de nuevo *régimen de marginalidad urbana* (Wacquant, 2007). Analizamos cómo la condición fragmentaria de las sociedades contemporáneas tiene efectos en todos los órdenes de la vida social. Katzman (2001) nos advirtió de un proceso inédito de *estratificación de los circuitos educativos* para mostrar el progresivo debilitamiento de solidaridad y reciprocidad entre sectores sociales diferentes y la atenuación del influjo de sectores medios en el mantenimiento de la calidad del servicio. Tiramonti (2004) analizó para el caso del nivel secundario los cambios en los factores de estratificación escolar, mostrando que en realidad ya no puede hablarse de *segmentación* del sistema educativo argentino, sino de su *fragmentación*. Examinó de qué modo comenzó a descomponerse el papel de la escuela como portadora de una propuesta universalista que expresaba a una comunidad y definió un fragmento como un espacio autorreferido que carece de un centro que lo coordine. Para la autora el concepto de *fragmentación*, ligado al de *ruptura de la matriz estadocéntrica*, es el que mejor ilustra las condiciones actuales del sistema educativo. En esa clave de investigación cobró protagonismo el estudio situacional de las estrategias que desplegaban los diversos grupos e instituciones para escolarizar a los jóvenes.

Además de las cuestiones referidas a los cambios en la estructura social y educativa el presente, también nos abocamos a comprender los desplazamientos en la racionalidad estatal en lo que refiere específicamente al tratamiento de las políticas sociales y educativas. Recuperamos los alcances de un viraje inédito de la práctica estatal dado por la profunda transformación del sistema educativo suscitada por la sanción de la Ley Federal de Educación (1994). Aquí situamos el comienzo de una tendencia dominante en las políticas sociales estatales que señalaban a la pobreza como la cuestión social prioritaria a resolver y a la equidad como la premisa que debe orientar la acción (Mintegiuga y Ramírez,

2007). Estas políticas comenzaron a asumir una lógica de discriminación positiva, en la que el Estado fue reemplazando el principio igualitario de “dar lo mismo a todos”, por el de “dar a los que menos tienen”. Para Grassi (1998), Soldano (2008) y Álvarez Leguizamón (2006) entre las décadas de 1980 y 1990 se instalan en Argentina nuevas lógicas en las formas de gestión de la pobreza, donde el asistencialismo, antes marginal, cobró un protagonismo inusitado. Se inauguraron políticas de *desarrollo social*, vinculadas con un nuevo arte de gobernar originado en los organismos supranacionales que tienen injerencia en los países pobres. La crisis de la condición salarial como forma predominante de vida, la población “sobrante” pasó a ser atendida por el Estado a través de dispositivos que gestionaban territorialmente la pobreza. A partir de estos aportes pudimos pensar que en un momento dado las políticas asistenciales convirtieron a las escuelas de barrios pobres en una unidad local, barrial, desde la cual organizar el cuidado de mínimos biológicos indispensables para gestionar la pobreza en esas fronteras.

En esa misma dirección abrevamos en estudios que conceptualizan la noción de “riesgo”. La sociedad se caracteriza hoy por un sistema económico que genera múltiples instancias de riesgo: ecológico, tecnológico, social, vial, sanitario, terrorista, de magnitudes imprevisibles (Beck, 1998; Guiddens, 1994). A diferencia de la “sociedad de la seguridad social” emergente con el Estado de Bienestar y la condición de asalariado, hoy el riesgo ya no es medible por un cálculo de probabilidades. La inseguridad, la incertidumbre y la vulnerabilidad pasaron a ser nuevos sentimientos y estados de carácter público (Virno, 2003; Castel et. al., 2013) que los Estados actuales tratan de gestionar o minimizar. En esta nueva conformación social, la división social del trabajo se ha redefinido drásticamente dando lugar al debilitamiento de las jerarquías sociales, cuyo efecto no fue una emancipación de los individuos, sino una distribución generalizada de la responsabilización y la exposición a los riesgos que ahora se irradian a todos los actores sociales.

Estos análisis sociológicos, enmarcados en la denominada “nueva cuestión social”, tuvieron para nosotras amplias resonancias en función de los contextos que analizamos. En esta línea nos apoyamos en algunos aportes de Robles (2005), cuyas conceptualizaciones habilitan comprender –a juicio nuestro– el tipo de riesgo que da forma a la vida de las escuelas con las que trabajamos. Si bien el estallido de la división del trabajo industrial y de los organizadores identitarios de pertenencia (Nación, clase) es observable en diversas realidades mundiales, Robles advierte que existen diferencias en cómo los individuos asumen y tramitan el riesgo, según se inscriban en países centrales o periféricos globalizados. Muestra que la biografía de las personas se conforma dentro de marcos lingüísticos, en relaciones con otros y autoconfrontaciones consigo mismo. En el caso de nuestros contextos, los procesos de individuación se concretan actualmente en instancias atravesadas por la masificación y la generalización de la exclusión, donde la confrontación consigo mismo se realiza de manera desregulada. Estos fenómenos se vinculan, según Robles, a una hegemonía de la economía bursátil que naturalizó la percepción de que grandes capas poblacionales ya no son necesarias en el esquema de división laboral actual, coadyuvando a una política de diferenciación que ha vuelto infranqueables las distinciones entre exclusión e inclusión y a una ruptura radical de las reciprocidades e interdependencias que ligaban anteriormente a los diversos grupos entre sí. En esta dinámica los individuos se encuentran ante la tarea de armar sus biografías presionados a asumir modos de vida que combinan “autonomía” con autorresponsabilización. Incluso las redes interaccionales que suelen conformarse se establecen dentro de los límites impuestos por la misma exclusión. Sería allí la evaluación individual de situaciones vitales el elemento primordial de los planes de vida, barriendo constantemente significados comunes que tiempo atrás hacían a la construcción biográfica relativamente dependiente del ambiente social.

Teniendo en cuenta los desarrollos mencionados y en virtud del reconocimiento de rasgos de: la estructura social argentina en relación a su inserción en los procesos de globalización, de los desplazamientos acaecidos en los modos de producción capitalistas a nivel mundial, de las transformaciones producidas en la racionalidad estatal y en la trama institucional moderna, también fueron relevantes

conceptualizaciones de Foucault sobre biopoder, biopolítica y gobierno/gubernamentalidad. Estos análisis nos aproximaron al origen de formas de poder que no requieren la vigilancia y la intervención sobre los individuos en espacios cerrados y en torno a una noción de norma. La forma estatal, para extenderse e incluso reconfigurarse, requirió también montarse sobre mecanismos de seguridad que, dejando a los individuos márgenes de libertad para actuar, tomaron como objeto de intervención los movimientos vitales de la población y aspiraron a encauzarlos hacia un cierto rango esperable mediante la organización del ambiente. En *Seguridad, Territorio, Población de 1978* (Foucault, 2006) y *El nacimiento de la biopolítica de 1979* (Foucault, 2007), el autor presentó desplazamientos en su enfoque del poder, corriéndose desde el estudio de los dispositivos disciplinarios hacia el de los dispositivos de seguridad, cuya entidad se conceptualizó en términos de biopolítica.

A diferencia de la disciplina, la biopolítica surgió de un conjunto de prácticas que buscaban, en el momento de la consolidación del capitalismo, regular cuestiones de vida, natalidad, enfermedad, alimentación, seguridad, urbanización, etc., de un nuevo objeto de intervención política: la población. La población fue analizada como un sujeto emergente cuando el régimen general de los seres vivos entró en el campo del gobierno de los otros, es decir, de la gubernamentalidad política. El objetivo de la gubernamentalización fue durante los siglos XVIII a parte del XX, conducir -a una escala general y no institucional- las conductas de los individuos para mantenerlas en un nivel de aceptabilidad, cobrando un carácter regulador y no prescriptivo. La estadística, el higienismo y la economía política fueron saberes que surgieron para indicar los movimientos regulares e irregulares de la población, estableciendo no ya una distinción entre lo normal y lo anormal, sino diferentes curvas de normalidad. Fue de relevancia analítica comprender que los dispositivos de seguridad -a diferencia de los dispositivos disciplinarios- tienden a ampliar los espacios, a organizar circuitos cada vez más grandes donde lo que tratan de asegurar son márgenes de acción para los individuos mediante una circulación regulada. En este sentido, opera una búsqueda de normalización relacionada al cálculo de los riesgos, donde las nociones de caso, peligro y crisis se aplican a un campo colectivo (Foucault, 2006). Analizando los contextos de precariedad y esfuerzos desplegados en todas direcciones que mostraban los sujetos de las instituciones estudiadas, no pudimos dejar de vincular los análisis sobre biopolítica y gubernamentalidad con los espacios de acción cada vez más amplios, situacionales y autogestivos que regulaban la vida escolar allí.

Ahora bien, también fue preciso examinar desplazamientos inclusive en los dispositivos de seguridad, debido a que la producción de la vida y la necesidad de regularla hoy aparece como problema no a nivel de la población como un todo orgánico, sino a nivel molecular, lo cual nos instó a pensar sus efectos en el interior del espacio institucional. La escuela se fue ubicando contemporáneamente como una pieza central dentro de los mecanismos de seguridad en la medida en que gestiona riesgos y administran la vida, sobre todo en espacios y grupos sociales en situación de exclusión socio-económica. Autores afirman que allí "incluir" se convirtió en una estrategia biopolítica de conducción de conjuntos vivos escolarizables (Lopes et. al. 2013). En continuidad con este tipo de abordaje, fueron centrales los aportes de Silvia Grinberg para comprender las lógicas de autogestión escolar que emergen en la necesidad de administración y sostén de la vida en contextos de precariedad, cuestión que desarrollamos en el apartado siguiente.

Junto con esta línea de análisis referido a las relaciones entre biopolítica y escolarización, fue de nuestro interés abordar líneas que nos permitieran comprender de qué modo se gestan las prácticas adoptadas en la vida cotidiana escolar, de qué modo se producen y resuelven los avatares institucionales, qué tácticas y estrategias se daban los sujetos en situaciones cruzadas por la inestabilidad y la imprevisibilidad. Por un lado, recuperamos aportes de De Certeau (2010), quien propone estudiar estas prácticas a través de los relatos que se traman en las instituciones, entendiendo que todo relato es una práctica del espacio que implica el rastreo de una geografía de acciones. A través de este autor nos preguntamos por estos modos de organizar y seleccionar elementos discursivos en relación a un siste-

ma disciplinar o a un discurso normativo, puesto que éstos sólo funcionan si ya se convirtieron en relato. Tomamos su noción de “tácticas” como modos originales de composición dentro de las cuadrículas institucionales; y la de “espacios” en tanto sitios creados y practicados acordes a operaciones que los orientan, temporalizan. En este sentido, nos resultó sumamente promisorio aproximarnos a las maneras de hacer que llevan adelante los docentes y alumnos de las escuelas seleccionadas, a fin de entrever los modos en que reorganizan “espacios” al interior de la relación de enseñanza. Por otro lado, advertimos con Virno (2003) que no opera ya de la misma manera la constitución de lo institucional como “adentro” protector donde los sujetos se sienten a salvo de situaciones “exteriores” hostiles. Hoy la vida, y la vida escolar particularmente, está expuesta constantemente a lo imprevisto, al riesgo, lo cual se convierte en un rasgo constitutivo de las estrategias y tácticas institucionales.

En vinculación con ese rasgo productivo y estratégico que asumen las prácticas, y situándolo en las sociedades contemporáneas, apelamos al estudio de Gago (2015) sobre el neoliberalismo en tanto un arte de gobierno que surte efectos desde “arriba”, pero también desde “abajo”, es decir, desde los propios gobernados. La autora plantea al neoliberalismo como mixturación de elementos de formalidad e informalidad, legalidad e ilegalidad que se tejen en nuevas formas de comunidad, permitiendo el sostenimiento de un orden relativamente estable frente a la plena incertidumbre. Ese sostén se trama en pragmáticas vitales que combinan creatividad e inventiva, establecimiento de lazos comunitarios y nuevos modos en que se materializa la explotación y la desigualdad. Rasgos de esas formas organizativas comunitarias se expresaban en los espacios barriales e institucionales que transitamos, por lo que comenzamos también a recorrer la lectura de Espósito (2012). El autor analiza nuevos riesgos en los modos de organización social que se sostienen bajo los preceptos de la filosofía política neocomunitarista. Realizando una genealogía del término “comunidad” y cuestionando sus alcances en parte de la filosofía política occidental, Espósito plantea que la comunidad sólo podría definirse en base a la falta, a lo que ella no es ni podrá ser. Sin embargo, inconscientemente la filosofía política homologa cumunnus a lo propio. Así leído, lo comunitario se plantearía en defensa de lo propio, creando fronteras y corriendo el riesgo de volverse inmunitaria, no dejando entrar lo distinto, o lo que sería lo “impropio”.

Estos análisis apuntalaron las posibilidades de situar la enseñanza en procesos de escolarización que nos exigían el reconocimiento de las nuevas líneas divisorias del espacio social, donde estas identidades postconvencionales y la ruptura de la noción de reciprocidad trazaban nuevas funciones, tareas, modos de organización y de subjetivación, expectativas y regulaciones para lo escolar, quebrando la matriz epopéyica e instruccional propia de la escolarización secundaria clásica.

### **Aportes para comprender las tramas internas del formato escolar y sus desplazamientos contemporáneos**

En primer lugar, haremos referencia a los análisis de la discursividad pedagógica moderna efectuados por Narodowski en *Infancia y poder* (1994) *Después de clase* (1999). Situado en una perspectiva genealógica, en ambos textos se pregunta por las condiciones históricas y epistémicas que hicieron posible la conformación de la pedagogía moderna, así como sus instancias contemporáneas de quiebre. Entiende la publicación de la *Didáctica Magna* de Comenio como un acontecimiento que trastocó el orden de todo lo que se entendía hasta ese momento por “educación”, situando allí un hito emergente de múltiples movimientos y prácticas que venían desarrollándose en torno a la formación de la juventud en las profundas transiciones entre el medioevo y la modernidad. Específicamente en *Después de clase*, Narodowski conceptualiza la idea de “paradigma transdiscursivo” para mostrar el núcleo epistémico común de todas las líneas pedagógicas modernas. Dicho núcleo estuvo dado principalmente por: la organización de un discurso educativo totalizador y universalizante que aspiraba a brindar soluciones al desafío de “nuevos tiempos”; la emergencia de las utopías educativas que trazaban temporalidades, finalidades y regulaciones para las prácticas; la delimitación de un cuerpo infantil; la pretensión de comprender todo el saber en un espacio diferente al de la vida doméstica; la conformación de una alianza

entre familia y escuela; la relevancia crucial del método para la reforma de la sociedad; la invención de la simultaneidad sistémica con los consecuentes lugares de “no saber” para el sujeto alumno y de saber para el sujeto docente; la pertenencia de la escuela a un sistema mayor coordinado en relación a prácticas de estatalización de la educación. En contraste con estas lógicas de producción de lo educativo, el autor especifica hacia fines del siglo XX diversos virajes en los que la crisis de las utopías y la racionalidad mercantil reconfiguraron los sentidos atribuidos a la función social de la escuela, al conocimiento, a los sujetos, al tiempo escolar. En este sentido, nos detuvimos en sus análisis acerca de la operatividad hiperadaptativa y la estética performativa que caracterizan al dispositivo escolar en momentos de derrumbe de la pedagogía utópica.

Por otra parte, investigadores encabezados por Silvia Duschatzky y otros, también vienen aportando elementos para comprender las transformaciones de las tramas escolares y su productividad interna, aunque es posible reconocer desplazamientos en sus perspectivas de análisis. Textos como *Chicos en banda* (2002) y *La escuela como frontera* (2004), constituyen producciones situadas entre fines de la década de 1990 y principios de la de 2000. Aquí el interés estaba puesto en describir las dinámicas institucionales y simbólicas escolares en contextos de pobreza y de declive institucional. Luego, en trabajos más recientes, tales como *Maestros errantes* (2007), *Imágenes de lo no escolar* (2011) o *Des-armando escuelas* (2013) encontramos una mayor insistencia teórica y metodológica en dejar de mirar la escuela a través de una imagen trascendente, cuya organización está dada por principios que están más allá de la experiencia escolar misma. Lo escolar no es pensado desde su fuerza normalizadora, como antesala del ascenso social o de la inserción laboral, puesto que se reconoce la ineficacia que asume en los escenarios actuales la asociación mecánica entre transmisión escolar de enunciados y producción de subjetividad. Los territorios elegidos para las investigaciones (escuelas situadas en enclaves de pobreza urbana) que se resumen en esas últimas obras se montan sobre procesos de marginalización social y múltiples formas de despojo, pero este rasgo no constituye de por sí el dato explicativo de las experimentaciones socio-escolares que la autora busca describir. Lo escolar es definido, en cambio, como serie de territorios peculiares, conjunto yuxtapuesto de ambientes subjetivos pensantes que oscilan entre la escuela y la calle, entre el barrio y la institución, entre las estrategias del acercamiento y las del distanciamiento (Duschatzky, 2007). En este punto, y para nuestro recorrido, estos abordajes posibilitaron la pregunta por las modalidades que asumen hoy las prácticas didácticas incluyendo como parte constitutiva de las mismas las formas de producción de resortes de sostén de la vida que se gestan como parte de la enseñanza.

Además, encontramos en autores nacionales análisis próximos a la problemática que nos interesaba investigar, tratados en carácter de permanencias y o transformaciones del núcleo duro de la escuela, en carácter de prácticas alternativas a ella, en carácter de desbordes no contenidos por lo escolar. *Las formas de lo escolar*, compilación de escritos de varios autores, realizada por Baquero, R; Diker, G y Frigerio, G. (2007), nos aproxima con una mirada crítica desde cada uno de sus artículos a las diversas configuraciones y regímenes que ha tomado la escuela moderna, a las relaciones entre los discursos/ saberes pedagógicos y las prácticas educativas, a las variaciones, desbordes e inestabilidades que están recorriendo lo escolar en momentos de quiebres de ideales universalizantes, en los que emergen nuevos regímenes ordenadores del dispositivo escuela.

Aparte de estas referencias, en nuestro recorrido fue central la lectura de autores argentinos como Caruso y Dussel (1999), Caruso (2005) y Grinberg (2008; 2014; 2015), pero también del ámbito latinoamericano, como Veiga-Neto (2006, 2013a, 2013b), quienes, con acentos y matices diferentes, se vienen ocupando de analizar los dispositivos escolares y sus regulaciones de sujetos, saberes y prácticas específicamente desde la categoría foucaultiana de gubernamentalidad ya aludida. Algunos de ellos se detuvieron especialmente en aspectos de las prácticas de gubernamentalidad contemporáneas atravesadas por la emergencia de nuevos dispositivos de poder.



Aquí nos referiremos especialmente a los estudios de Grinberg, quien junto a su equipo vienen sosteniendo una línea de trabajo de investigación en escuelas públicas del conurbano bonaerense. Poniendo el eje de indagación en el concepto de gubernamentalidad de Foucault, describe prácticas sociales contemporáneas en las que el Estado de excepción fue deviniendo norma y delimita esos “contextos” de pobreza urbana de las metrópolis del sur global en los que lo escolar se hace y rehace cotidianamente (Grinberg, 2015). De allí que defina a las políticas de escolarización como los modos históricos en que, un conjunto de fuerzas, se despliegan y producen modos de escolaridad. Sus análisis, que remiten a una relación conceptual entre escolarización y sociedades de gerenciamiento, muestran de qué modos las prácticas de gobierno de los individuos y de la población actuales ya no se conforman concibiendo a la sociedad como un todo orgánico, sino que predomina la fragmentación y una regularización del estado de excepción a través del funcionamiento de una lógica de gerenciamiento, incluso al interior de la escuela.

Por su parte, en una estrategia de investigación que se aleja del tiempo presente, Dussel y Caruso (1999) y Caruso (2005) recuperan los conceptos de gubernamentalidad y biopolítica y nos ayudan a inscribir sus alcances en el devenir de movimientos y prácticas pedagógicas occidentales. Dussel y Caruso sostienen que a fines del siglo XIX los efectos del bio-poder se hicieron sentir en la pedagogía, puesto que ya no se trataba de disciplinar el cuerpo para producir efectos en la mente sino de regular un organismo vivo y sus tendencias. Localizan finalidades como la de disciplinar el cuerpo e intentar internalizar normas preestablecidas en lo que denominan “pedagogía normalizadora”. Por otro lado, identifican objetivos de acompañamiento al crecimiento y desarrollo evolutivo del individuo en las diversas corrientes escolanovistas que surcaron el siglo XX. Las oscilaciones y alternancias del gobierno de las sociedades, dadas por las tendencias a encauzar y a acompañar los movimientos vitales, tuvieron sus correlatos en técnicas de gobierno pedagógico y escolar. Rastrear estos aspectos de la relación entre gobierno-vida-pedagogía se volvió tarea central en la última etapa del proceso de investigación, puesto que una problemática que se delimitó en la sistematización de los datos de campo fue el ascenso de lo vital como punto regulador de las prácticas institucionales y de enseñanza.

### ***Aportes para la construcción del objeto prácticas didácticas***

En función de comprender las tramas internas de la enseñanza en las instituciones educativas donde recortamos el estudio, los aportes teórico-metodológicos de Foucault y Bernstein fueron iniciales y transversales para nuestro recorrido, sin dejar de reconocer las distancias teóricas y epistémicas que los separan. Mediante una resignificación de sus perspectivas de análisis, pudimos rastrear a través de sus conceptualizaciones: condiciones escolares de emergencia de las prácticas didácticas, regímenes discursivos y los principios y códigos organizadores a los que dan lugar, los puntos y modalidades en que las prácticas didácticas se afianzan o se dispersan para dar lugar a nuevas en espacios de incertidumbre, permanencias y emergencias de cronogénesis y enmarcamientos didácticos, nuevas delimitaciones y diseminaciones del aula como topos privilegiado de la enseñanza.

Por un lado, recordamos que Foucault planteó la noción de “práctica” o de “conjuntos prácticos” más bien tardíamente en sus investigaciones, luego de efectuar una serie de desplazamientos teórico-metodológicos que implicaron la reformulación de conceptos presentados en libros precedentes, como los de “episteme” o “dispositivo”. El autor mismo describió en su trayectoria de trabajo (Foucault: 2006; 2011; 2012), los momentos donde sus preguntas lo iban conduciendo a sucesivos análisis que le exigieron abrirse a lo no discursivo primero, a las relaciones de poder luego y, más allá de eso, a comprender las condiciones y las modalidades por las que una experiencia (sexualidad, locura, etc.) ponía en juego correlativamente dominios y objetos de saber, relaciones de poder y tipos de relaciones del sujeto consigo mismo. Se detuvo en “las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar (aspecto tecnológico), la libertad con la que actúan dentro de esos sistemas prácticos reaccionando ante lo que hacen los

demás y modificando las reglas (aspecto estratégico) (Foucault, 1996: 108). De esta forma, toda práctica depende o supone la correlación de tres órdenes: el eje del saber, del poder y de la ética. Esto es: cómo somos constituidos como sujetos de nuestro saber, cómo somos constituidos como sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder, cómo somos constituidos como sujetos de nuestras acciones. A su vez, el autor explicó que estos ejes u órdenes constituyen figuras históricamente determinadas por ciertas formas de problematización que en una cultura o conformación social determinada define objetos, reglas de acción y modos de relación con uno mismo.

Castro (2011), afirma que el concepto de “práctica” en Foucault es esquivo y no presenta una definición explícita, sino que su alcance debe ser reconstruido apelando a diferentes textos donde el autor brinda elementos. No obstante, puede decirse que el concepto se inscribe en una tradición de la filosofía, cuyo inicio Foucault autor ubica en Kant y tiene como referencia la conmoción cultural y social que supusieron para los hombres occidentales acontecimientos como la Ilustración y la Revolución Francesa. El autor divisó allí la apertura de una línea de la filosofía y de la crítica que por primera vez se planteó: ¿qué es nuestra actualidad?, ¿cuál es el campo actual de nuestras experiencias posibles? (Foucault, 1996). Esta línea, inaugurada por Kant, es la que ha permitido –según Foucault- comenzar una crítica permanente de nuestro ser histórico a través de la actitud de captar el presente en lo que es, es decir en su positividad y no en su comparación con una totalidad o con una finalidad trascendente. Es por ello, que Foucault propone en ese texto de 1983, indagar los acontecimientos que nos condujeron a constituirnos, a reconocernos como sujetos de lo que pensamos, decimos, hacemos. Así, el estudio de las prácticas o de los conjuntos prácticos en la perspectiva foucaultiana, tiene como dominio de referencia no las acciones de un sujeto y las representaciones que se da a sí mismo, tampoco las condiciones que lo determinan sin que éste lo sepa, sino la materialidad de las regularidades por las que un sujeto deviene tal. A diferencia de otras perspectivas que analizan las prácticas, su analítica no explora representaciones, mentalidades o condiciones superestructurales determinantes de las acciones de los hombres y tampoco busca encontrar en las prácticas intenciones tácitas o explícitas que las guían. Por fuera de todo análisis hermenéutico/interpretativo sus estudios nos brindan aproximaciones a las condiciones de emergencia y a los modos en que ciertas prácticas se configuran, se regularizan, resisten o se diversifican y diseminan a partir de convergencias y dispersiones de fuerzas plurales que producen sujetos, objetos y políticas de verdad.

Por otro lado, para abordar lo didáctico de las prácticas nos interesó, no sin desplazamientos de significados, la perspectiva con que Basil Bernstein trata la estructura interna del discurso pedagógico. Encontramos que su propuesta teórica contenía conceptos operativos para concretar la indagación que queríamos realizar. Sus conceptualizaciones cubren un espacio de vacancia dejado por las teorías críticas de la reproducción, en tanto examina en las “relaciones en” el interior de los procesos pedagógicos de comunicación, transmisión o adquisición de saberes y de actitudes y analiza las “formas” que las regulaciones propias de estos dispositivos ejercen en esos procesos. Si bien su teoría es crítica respecto de las teorías de la reproducción, los constructos que elabora se centran en la potencia del poder y del control como productores de principios de comunicación, principios que distribuyen y clasifican sujetos y saberes, al mismo tiempo que enmarcan tiempos y espacios en los movimientos de transmisión. Encontramos potente el reconocimiento que este autor realizó de la voz propia de este discurso como productor de mediaciones, recontextualizaciones y/o transformaciones del contenido de otros discursos en el ámbito escolar, cuestión que analizamos especialmente en los juegos distributivos y de enmarcamientos en las instituciones escolares seleccionadas.

Sin desconocer las diversas distancias epistémicas, teóricas y metódicas que la perspectiva de Bernstein tiene con respecto de los planteos foucaultianos, nos pareció valioso para nuestra investigación retomar la idea de que lo didáctico no es un espacio que refleje o reproduzca linealmente las relaciones de poder externas a la escuela, sino que comporta una lógica propia de organización (Bernstein, 1993).

Dicha voz o lógica plantea un orden regulativo (de tipo político/moral) en las prácticas de transmisión escolar que se articula a un orden instructivo para establecer modos en que se controlarán las comunicaciones, las secuenciaciones de conocimientos, los ritmos (el grado previsto para la adquisición de los contenidos), los textos y contextos de la enseñanza, problemática especialmente analizada en nuestra producción investigativa.

Para aproximarnos específicamente a la lógica interna del aula, reconociendo simultáneamente que es una configuración que por momentos se disemina, multiplica y desborda, Bernstein fue central, pero también lo fue Chevallard. Asumimos que los conceptos de este autor, aunque también los de Bernstein, se formularon considerando procesos de escolarización inscriptos en lógicas de institucionalización escolar y disciplinar con referencias a una base social organizada en clases y jerarquías, en las que los límites entre saberes eran más precisos. No es el caso de los rasgos del material recabado para este análisis, sin embargo, a nuestro juicio, en aportes de este autor pervive una potencia analítica que nos permitió aproximarnos a mecanismos didácticos realizados en las escuelas que estudiamos. De Yves Chevallard (1999) recuperamos el significado de su noción de transposición didáctica en sentido restringido y las nociones de estructura y tiempo didáctico y de cronogénesis y topogénesis. En la teoría del matemático francés la transposición didáctica en sentido restringido comprende un proceso ineludible que acontece en toda producción didáctica del saber a enseñar y saber enseñado. Un proceso que se realiza no solo en el aula, sino también en la noosfera y en la escuela. El sentido restringido de la transposición no necesariamente incluye otro denominado "sentido lato", que comporta el ejercicio de vigilancia epistemológica, de cuidado de legitimidad epistemológica y pertinencia cultural de los saberes producidos en el nicho de la enseñanza en sus relaciones con los nichos donde los saberes se producen y se utilizan. Recobramos, sobre todo, para nuestros análisis conceptualizaciones que permiten el análisis del meollo de la producción didáctica del texto de saber a enseñar y enseñado, como ser sus nociones de estructura del tiempo didáctico, la de topogénesis y cronogénesis. Para Chevallard la estructura del tiempo didáctico tiene como condición de funcionamiento la dialéctica entre lo viejo y lo nuevo y es esta contradicción la que distribuirá diferencialmente la posición del docente y de los alumnos en el funcionamiento didáctico (topogénesis), así como el imaginario acerca de las formas de progresión de los aprendizajes será la que determine el tiempo de la enseñanza (cronogénesis). A lo largo del análisis del material de campo nos detuvimos especialmente en la pregunta por el texto de saber que se producía en el contexto del aula, junto con las topogénesis y cronogénesis que motorizaban la relación entre profesores y estudiantes.

En líneas generales, podemos decir que mediante los aportes de estos autores nos interesó enfocar la mirada en las modalidades de emergencia contemporánea de aquellos procesos propiamente didácticos como son el orden de sucesiones o de interrupciones que adquieren los contenidos escolares, su organización, las temporalidades que se construían en el espacio escolar, las relaciones entre sujetos y los textos de saber que se producían como recorte de lo enseñable allí, las distribuciones de aquello que podía ingresar o no como parte de la enseñanza, entre otros.

### ***Delimitación de la población investigada***

Si bien a través de las experiencias de trabajos de campo de la asignatura Didáctica I, el equipo sostenía vínculos con diversas escuelas de Paraná, decidimos como parte del recorte de la población a investigar seleccionar dos escuelas secundarias públicas de la ciudad. Ellas, denominadas A y B a lo largo de los informes presentados, fueron instituciones que cobijaron nuestro trabajo de manera continuada y que consideramos territorios pujantes en la apertura de preguntas que interpelaran nuestras propias prácticas y saberes.

Situadas a unas veinte cuadras del centro cívico de la ciudad, sus barrios presentan notables acumulaciones de desventajas sociales (Saraví, 2004), siendo la precariedad un rasgo de vida que atraviesa

a las familias, a las condiciones ambientales de esas zonas urbanas y a las mismas escuelas. Las instituciones cuentan con una población escolar inestable, con edades que no siempre se inscriben en la normalidad estimada típica para cada uno de los años del nivel. Caracterizadas por un alto grado de ausentismo de alumnos y de docentes, pudimos advertir notas particulares de los ritmos y recortes de la enseñanza, aunque participen de los currículos oficiales comunes para la escuela secundaria de la provincia de Entre Ríos.

## **METODOLOGÍA: FUENTES E INSTRUMENTOS**

Como se colige, esta se trató de una investigación básica de carácter exploratorio, cuyo trabajo de campo se extendió entre 2017, 2018 y el primer tramo de 2019. En un primer momento, en 2017 y parte de 2018 concretamos recorridos y estadias en la escuela, junto con entrevistas a directivos, asesores pedagógicos, docentes, preceptores y personal de los equipos interdisciplinarios de apoyo. En una segunda etapa, desde 2018 hasta abril de 2019 nos centramos en la observación de clases, junto con la realización de algunas entrevistas a otros profesores que no habían participado en la primera etapa. Tuvimos en cuenta como fuentes de construcción de datos:

- Documentación ministerial curricular, normativa general, de capacitación docente.
- Documentos internos: circulares, notas, reglamentos alternativos internos de ingreso de docentes.
- Proyecto institucional, programas de asignaturas y proyectos especiales.
- Reuniones de equipo directivo, de asesores pedagógicos, de docentes, de padres y de alumnos.
- Movimientos de asistencia de los docentes y de los alumnos.
- Registros de actividades escolares. Jornadas completas: recreos, reuniones de docentes en sala de profesores, actividades especiales, clases.
- Clases de materias variadas: conformación de los textos de saber y enmarcamientos de la enseñanza. Temporalidades y espacialidades. Se transcribieron los registros de 26 clases de las escuelas A y B.

Como instrumentos utilizamos entrevistas en profundidad en un total de 18 y construcción de sus crónicas; observaciones de clases en un total de 26, análisis de los registros de las observaciones y la realización de un taller con docentes y directivos de una de las escuelas participantes (B).

## **SÍNTESIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

### ***Memorias de nuestro recorrido de investigación: desplazamientos y conceptualizaciones***

Como planteamos en el inicio de esta reseña, indagar las prácticas didácticas en los procesos de escolarización contemporáneos nos convocó a una serie de decisiones metódicas. La primera aproximación conceptual esbozada al principio de nuestro proyecto, aproximación que fuimos construyendo a lo largo de nuestra experiencia académica en la materia de Didáctica I de la FCE-UNER y presentada en otros trabajos inéditos y publicados (Castells, 2002); (Castells y Luna, 2006-2009), nos remitió a las prácticas que aspirábamos a analizar no como actos cristalizados sino como espacios relacionales.

En las definiciones iniciales de la investigación concebimos las prácticas didácticas como aquellas que *configuran vínculos epistémicos, políticos, morales, se ordenan a la vez que se materializan en regulaciones y/o dispersiones productoras de códigos en las que se intersectan dominios de saber y modos de subjetivación en y para el espacio escolar. En ellas, regulaciones institucionales, discursos didácticos oficiales y académicos, saberes idiosincráticos de los sujetos involucrados, discursos instruccionales, convergen y producen temporalidades y espacialidades que generan ritmos, secuencias y alternancias particulares en las interacciones escolares.*

Desde aquí abrimos un campo de objetos y construimos nuestro universo de investigación que delimitamos entre: *condiciones escolares de emergencia de las prácticas didácticas, regulaciones institucio-*

nales, procesos de estabilización o dispersión de las prácticas didácticas, prácticas de subjetivación y de relaciones de y con el conocimiento en la enseñanza, enmarcamientos, principios y códigos organizadores. Una trama de producción de sujetos y de saberes en torno a formatos peculiares de enseñanza, donde se dieron cita una serie de problemáticas escolares contemporáneas. Allí la categoría de *prácticas didácticas* mostró un carácter móvil y poroso que nuestros análisis desarmaron en su espesor, en sus alcances y en su especificidad en las escuelas estudiadas.

Como dijimos, distintos aportes teóricos, sobre todo los de Foucault, nos permitieron trabajar distantes de aquellos estudios para los cuales, por ejemplo, las nociones de escuela, de sujeto pedagógico o de currículo, entre otras, funcionan como puntos de partida, claros y acabados, a los que el investigador debía “acercarse” para conocer. Dichos aportes, en cambio, en su operatividad metodológica habilitaron abrir las nociones y categorías centrales de este proyecto a su producción en la misma actualidad histórica. En esa dirección estimamos que, en momentos de fuertes desestabilizaciones de los marcos de referencia didáctico-pedagógicos para abordar las experiencias escolares, tratar lo escolar y la enseñanza desde su conceptualización como *prácticas* nos permitiría realizar un recorrido diferente. Aquel por el que no se aceptan objetos concebidos como ya dados al investigador, aquel por el que la práctica de investigación persigue crear condiciones de inteligibilidad de las experiencias y trata de captar movimientos, a través de los cuales se constituyen y se pueden constituir posibles objetos (Foucault, 2006).

Nos movió, entonces, la intención de analizar las *prácticas didácticas* en clave no esencialista, ni exclusivamente a partir de sus condiciones de validez referidas a parámetros trascendentes a su propia dinámica de conformación. El hecho de concebirlas como espacios relacionales, móviles, como puntos de intersección de otros discursos y de otras prácticas, permitió interpretarlas en sus transformaciones y promovió lecturas que no las inscribieron en procesos de reducción o de caducidad respecto de otras prácticas que podían estar hegemonizando el espacio escolar. Así indagamos las condiciones de emergencia, los contornos, las configuraciones y transformaciones que las prácticas didácticas van asumiendo entre juegos de poder y de saber, entre nuevas institucionalizaciones e inscripciones de lo escolar en la trama social, entre especiales conformaciones de la enseñanza y del aula, de los textos y contextos de la transmisión escolar.

En el principio del recorrido arriesgamos algunas preguntas que organizaron la búsqueda: ¿qué prácticas didácticas emergen en los nuevos entrecruzamientos de regulaciones pedagógicas, jurídicas, económicas, psico-sanitarias, tecnológicas? ¿Qué diseminaciones se producen en el seno de los procesos de escolarización y qué efectos generan en la constitución de los discursos regulativos de las prácticas didácticas? ¿Cuáles son los principios reguladores de estas prácticas? ¿Qué formas adquieren los principios y las prácticas? ¿Qué discursos regulativos están instituidos y se están instituyendo en la enseñanza como parte de estas prácticas didácticas? ¿Qué nuevos sujetos y objetos de saber y de intervención se están creando en dichas intersecciones? Pero la trayectoria de nuestra investigación supuso la apertura de nuevas preguntas que intentamos responder en diversas producciones ya presentadas.

Compartimos aquí, a modo de conclusión, aspectos sintetizados que muestran parte de los desplazamientos y de las nuevas conceptualizaciones a los que arribamos. Los mismos dan cuenta de movimientos de especificación de los que fueron nuestros puntos de partida.

### **Población investigada**

Originalmente, por opción político-teórica, declinamos catalogar *a-priori* a las instituciones seleccionadas como escuelas “de riesgo social” para así ubicarlas en el concierto del sistema educativo provincial con el que comparten objetivos y regulaciones comunes. No era intención del equipo operar mediante una clasificación que ubicara estas instituciones en el orden general de una cierta distribución socioeconómica en el sistema educativo para realizar análisis comparativos; como tampoco lo era recuperar sus experiencias como “alternativas” respecto de otras instituciones. No obstante, esta caución metodológica inicial, a lo largo del recorrido de investigación tuvo que modificarse.

Las condiciones de precariedad y autogestión barriales y escolares fueron cobrando espesor en la analítica investigativa y nos situaron ante la necesidad de reconocer la fuerza que adquirirían en la configuración de regulaciones escolares y de códigos en las prácticas didácticas finalmente analizadas. En los procesos de escolarización y sus composiciones escolares reconocimos que los espacios se constituían por exigencias de autogestión en condiciones de precariedad, por la indefinición del afuera y del adentro escolar, por diversas formas de tutelaje y seguimiento de los jóvenes, por las discontinuidades vinculadas a nuevas formas de precarización laboral de los docentes, las condiciones de vida de los alumnos y de sus familias.

Particularmente en dichas escuelas, ubicadas en sectores urbanos periféricos, estos rasgos se combinaron con intervenciones estatales materializadas en diferentes programas de apoyo al autosostenimiento institucional.

### ***Nuevas prácticas de institucionalización: escuela y lo comunitario***

En nuestros análisis vimos cómo la vida escolar se halla constantemente expuesta a lo imprevisto, y son los imprevistos los que van configurando la escena educativa, no al revés (Virno, 2003). La imprevisibilidad y el riesgo ya ingresaron en estas escuelas estudiadas de un modo desmesurado. Cuando la constitución de lo institucional ya no opera como “adentro” protector los sujetos no se sienten a salvo de situaciones “exteriores” hostiles. Hoy la vida de los sujetos escolares, como la vida misma, están expuestas constantemente a la incertidumbre.

En lo cotidiano y sus avatares escolares no hay adentro y afuera distintos. Una modalidad institucional que se va estableciendo en prácticas ligadas a la subsistencia y llevan a buscar relaciones que traman procesos de comunitarización como medio de mantener su existencia. Frente ello advertimos la inauguración de regulaciones que tienden a exponer la escuela y las prácticas didácticas a un peligro. Hacer “comunidad” a modo de autosostén de la propia supervivencia -de la escuela y de los sujetos que la habitan- podría tener como efecto una clausura del encuentro con el otro y lo otro como posibilidad de “alteranos/se” (Espósito, 2012).

Hoy, en aquel programa institucional viene mutando. Los principios sobre los que se fundaba, por ejemplo, la escuela, -valores universales a impartir sobre un trabajo ampliamente autónomo sostenido en base a un método riguroso que llevaban adelante maestros y profesores-, viran hacia subjetividades menos normadas y más reguladas. El programa institucional construía las relaciones sociales a partir de un centro, un tercero cultural independiente y superior a los protagonistas que a la vez que los cohesionaba, los separaba: principios indiscutidos para evitar el mero cuerpo a cuerpo entre personas.

El trabajo riguroso, meticuloso y disciplinado toma hoy nuevas formas (Dubet, 2006). Paulatinamente la imagen de la institución como ente capaz de disciplinamiento en pos de aquel centro se desestabiliza. En su declive si bien, en las instituciones aún se encuentran rastros o segmentos en determinadas prácticas y símbolos del programa moderno, los modos específicos de relación social y de relación consigo mismo ahora se desplazan hacia nuevas prácticas de dominio y de control que hacen emerger nuevas tramas institucionales. Las regulaciones generadas a partir de la lógica del autogobierno, tanto de la institución como de sus miembros, serán parte de ellas.

Como hipótesis advertimos que frente a una intemperie del programa institucional moderno hay ciertos indicios que llevan a la escuela a constituirse en “comunidad”. Mientras vemos derrumbarse las fronteras del afuera y el adentro escolar, sus códigos regulativos se difuminan frente a lo propio de la supervivencia misma. Ante ello, los sujetos de la escuela emprenden tácticas y estrategias de “comunidad” en pos de sostener, con específicos procesos de escolarización, nuevas institucionalizaciones que construyen otras fronteras como defensa del “fragmento” que vivencian como propio.

En nuestro recorrido de trabajo de campo recabamos información que nos permitió aproximarnos a algunos de los sesgos que asumen esas prácticas de escolarización inscriptas en estas nuevas lógicas

institucionales. Lo hicimos a través del análisis de los relatos de los sujetos escolares y construyen el espacio en particulares trayectorias. Y decimos espacio a diferencia de lugar pues, como plantea De Certeau (2010), el lugar es una configuración instantánea que indica estabilidad -orden donde impera la ley-, mientras el espacio es un sitio creado, practicado acorde a operaciones que lo orientan y temporalizan a partir de ritmos propios.

Allí pudimos leer las prácticas en tanto tácticas y estrategias que, sin orientarse por aquellas referencias trascendentes del programa institucional, configuran modos de organización próximos a las nuevas institucionalidades. Las tácticas y estrategias toman forma de “trayectos” que seleccionan fragmentos de discursos y crean modos originales de composición con referencia a historias particulares y locales dentro de las cuadrículas escolares. Estas historias particulares son practicadas por docentes y por otras figuras de la escuela, quiénes junto a los alumnos, arman singulares propuestas y microproyectos. Desde ellos enfrentan los desafíos que se presentan con los recursos y libertades que las administraciones ministeriales habilitan. Entonces, se acuerdan, dentro de cada escuela, decisiones pedagógico-administrativas en las que prima el aprovechamiento de los intersticios que dejan las reglamentaciones para la vida institucional particular. Por ejemplo, tiempos de evaluación, entrega de notas, asistencias, entre otras cosas. Esas “trayectorias” se multiplican y diseminan no solo en las acciones de los docentes, sino en la de los propios alumnos y tensan aquellas prácticas didácticas en otros tiempos regidas por ordenamientos normativos generales.

También la convicción de sostener la escuela pública “por los chicos” se sustenta en las regulaciones producidas en esos pliegues conectados, no ya con normativas generales, sino con regulaciones generadas en la inmanencia de las prácticas cotidianas, en los intersticios que permiten los reglamentos escolares. Un derrotero donde el gobierno de los otros, muestra desplazamientos desde ejercicio del poder como control sobre un todo orgánico, hacia un control molecular y fragmentario: recorta unidades más pequeñas no ya con el fin de subjetivar desde normas trascendentes a la situación, sino de regular y de producir efectos contextualizados, útiles a cada fragmento.

Las escuelas que estudiamos tienen como referentes fuertes códigos locales que no se construyen ya en base a una jerarquía referencial y organizacional sino desde un creciente estado de horizontalidad. En su lugar toman como un valor importante los intereses particulares de los sujetos de aprendizaje, sobre los que docentes y otras figuras de la enseñanza se ven en constante adaptación. Estos “intereses” ligados a las cotidianas necesidades básicas y a los intereses que desde allí emergen, tienen efectos tanto en resoluciones administrativas como pedagógicas, configurando particulares terrenos escolares. En ellos, las prácticas didácticas muchas veces suscriptas a esas demandas, tendrán dificultades para introducir contrapuntos de ruptura de esas regulaciones, dificultades para inscribir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo nuevo, lo otro, que disrumpe el monopolio de intereses y demandas.

Aquellos preceptos que organizaron la enseñanza del programa moderno y dieron estructura disciplinar y normativa a la institución escuela: sistemática, simultánea, gradual, universal, aparecen en tensión con estas modalidades que se sustentan en los saberes y decisiones que las propias necesidades vitales traccionan. Una emergencia que gesta nuevas regulaciones escolares y didácticas y construye escenas fragmentadas donde los tiempos, ritmos y espacios se componen al compás de las decisiones sobre lo imprevisto, lo local y lo particular.

Las discontinuidades conviven entre las lógicas del programa institucional moderno y las inmanencias que comporta lo imprevisible. Frente a ello se ensayan estrategias y se apelan a múltiples tecnologías enmarcadas en circulares, resoluciones, protocolos y reglamentos, cuya aplicación nunca tendrá efectos totalizantes, pues en general ingresan en terrenos de excepción.

Las composiciones escolares (Luna, 2018), aquellas donde una multiplicidad de situaciones, tiempos, saberes, sujetos y problematizaciones se vienen trazando, adquirieren ciertos matices que leemos como autorregulaciones múltiples. Además, nuevas figuras aparecen con peso para sostener en la discontinui-

dad cierto correlato o sucesión de contenidos mínimos indispensables para la retención y promoción de los chicos. Es el caso de los tutores que, además, son figuras de contrato temporal. Pueden ser docentes o no docentes con antecedentes académicos y culturales. También conviven equipos interdisciplinarios encargados de intervenir en casos de emergencias ligadas a problemas socio-culturales, de territorio, y de aprendizaje, con programas para formar a docentes en la aplicación de protocolos de distinto orden: casos de abuso, violencias, etc.

Tales mecanismos pueden ser leídos como instancias que construyen seguridades frente a los riesgos que la institución enfrenta. Nuevas tecnologías de control no jerárquicas que alcanzan a todos: docentes, directivos, administrativos, personal de servicios, que como conjunto se abroquelan para organizar lo dado, alivianar la incertidumbre y dar respuestas a las necesidades.

Las condiciones de recepción escolares del mandato de inclusión, puede considerarse un enclave de sentido de estas prácticas escolares que venimos analizando.

Debemos considerar que los enunciados de la inclusión remiten a la conquista de derechos de los sectores populares, antes excluidos del sistema. Surge como nueva oportunidad que legisla resguardando el ingreso de los jóvenes de determinados sectores a la complejidad del mundo contemporáneo como superación de un estado de indefensión. Bajo el concepto de la inclusión como pilar organizador de las políticas educativas, se despliega una amplia gama de regulaciones de parte de los organismos de gobierno del campo educativo. Resoluciones y circulares son documentos que transitan asiduamente la cotidianidad de la escuela y tienen la pretensión de gestar ordenamientos. Entendemos que las condiciones de recepción escolares y didácticas de la inclusión y las estrategias y tácticas que se arbitran para conquistarla, se ponen en acto como mecanismos de seguridad frente al riesgo, como otras instancias regulativas de las dinámicas de las escuelas. Las hallamos en flexibilizaciones de los cronogramas, en los recortes de saberes, en acuerdos colectivos, en los regímenes de convivencia y sus modificaciones, así como en las temporalidades, ritmos y sucesiones de enseñanza.

En otro orden de cuestiones nos referiremos a aspectos que hacen a la informalidad en la que se encuentran las escuelas analizadas.

La precariedad de sus condiciones materiales e institucionales -cabe destacar aquí los reclamos escuchados de los directivos respecto de sus vínculos con supervisores y el Consejo de Educación- intensifica un orden escolar basado en la autogestión y el autosustento. Ello además de incrementar el riesgo como condición de supervivencia escolar, centra casi toda la actividad en la gestión de lo imprevisto. Ante ello los docentes y directivos gestionan, reclaman, se reúnen, acuerdan. Los diversos escenarios descritos que instan a asumir una "tarea comunitaria" ejercen tensiones en la definición de las finalidades y de las prácticas escolares. Entre ellas vimos la organización de redes interesuelas e intersectoriales, equipos, gabinetes, cooperadoras, experiencias de huelga asumidas junto a los alumnos, como por ejemplo una "sentada" fuera de la escuela para reclamar que arreglen sus baños. Se ensayan modos provisorios de organización de trabajo áulico, mezclando cursos para dictar la misma materia, se mezclan contenidos de años anteriores y otras materias, de maneras difusas, el conocimiento queda distante, no es ya el que impone los ritmos y espacios. Los ritmos son impuestos por la lógica misma de la economización. Los actores encuentran que no hay sostén posible de la institución si no es tejiendo redes de trabajo conjunto, para aguantar, "para tirar el carro, en las propias palabras de los entrevistados.

Pero a otro aspecto de la informalidad la encontramos en las condiciones de trabajo docente. Aquí nos es útil lo que Gago (2015) pone de relieve en el neoliberalismo como un nuevo condimento en las relaciones sociales. Ella dice que, en estos procesos, la economía y los saberes autogestivos configuran lo que denomina economías barrocas, donde lo ilegal se hace visible y da lugar a múltiples trabajos de carácter informal, no especializado. El trabajo ya no se rige por las reglas modernas de trabajo asalariado. En cambio, expone a nuevas formas de socavar los derechos laborales, con modalidades de trabajo "en negro". Gago, en su estudio, ve cómo en las prácticas neoliberales se yuxtaponen legalidades



e ilegalidades. Se mezclan condiciones de servidumbre y de empleo informal igualmente considerados como oportunidades. Algo equiparable a lo que Virno (2003) plantea como pragmáticas vitalistas, que organizan modos de subsistencia.

Múltiples figuras pedagógicas trabajan a la par de los docentes, unas y otros tienen distintos grados de informalidad en lo que respecta a los modos de contratación estatal. Contratos temporales que los obliga a concursar cada año, sin vacaciones pagas, contratos para reemplazos en materias de las que no son especialistas, por ejemplo. Todos los años, en la provincia de Entre Ríos, se retarda el inicio de clases por los reclamos históricos que llevan adelante los sindicatos: segmentos de salario en negro, los denominados contratos “basura”, la cuestión edilicia, presupuestos varios para el mantenimiento de la escuela, salario digno y resarcimiento de la pérdida del poder adquisitivo, entre múltiples demandas en respuesta a las diversas maneras que de socavar los derechos laborales, que implican un avance en la precarización de los docentes, y el derecho a la educación de los niños y adolescentes argentinos, entrerrianos.

Todo lo anteriormente expuesto suscita nuestra reflexión. Nos preguntamos entonces, si lo institucional deviene exclusivamente autogestión que convoca a hacer comunidad para lidiar con la mera supervivencia, para responder a conflictos y realidades locales, ¿tienen la escuela y las prácticas didácticas posibilidades de convertirse en un tercero cultural que trascienda la inmanencia de esas acciones?

Opuesto a estos sentidos de supervivencia, Espósito (2012) nos dice que la comunidad, al tiempo que es relación con lo otro y con el otro del otro, puede llegar a ser una herida que nos autoinflingimos y nos altera.

Por los rasgos relevados en los relatos, a las nuevas formas de institucionalización descritas en los pliegues de las prácticas escolares las podemos ubicar sobre principios neocomunitaristas (Espósito, 2012). Ellas también están fuertemente marcadas por esta convivencia entre lo formal y lo informal, lo legal y lo ilegal. Allí se mixturán modos difusos de disciplinamiento y normalización, con el “hazte a ti mismo”, con prácticas performativas que son leídas como “modelos ejemplares” cuando sus estrategias tienen éxito. Lo vimos en los ensayos que docentes y otras figuras de la escuela ponen en juego para sortear lo imprevisto, desprovistos de recursos materiales, de resguardo institucional, e incluso de legitimidad. Allí en el declive, la autoridad siempre debe conquistarse y nunca se detenta por el mero hecho ocupar un rol cuya misión trasciende los avatares de la propia institución (Dubet, 2006).

Con esto no queremos decir que las instituciones hayan perdido su capacidad de instituir. Lo que destacamos es que muchos de sus mecanismos instituyentes no reposan ya sobre valores y principios que potencien el ingreso de otra cosa que disrumpa la mera subsistencia. Así se configuran y reconfiguran escenarios con regulaciones parciales, ambivalentes y transitorias resignificadas en forma constante. Nuevas prácticas que marcan desplazamientos en las relaciones sociales, de los sujetos con los otros y consigo mismos que debilitan los agenciamientos de escolarización como práctica institucionalizadora.

### ***El ascenso de lo vital: descentramiento y diseminación de las intervenciones escolares***

Lecturas de la etnografía en las escuelas estudiadas y de las entrevistas a sus actores nos han permitido inferir que un elemento que ordena y regula las prácticas didácticas es la preocupación por el sostén de la vida de los estudiantes que, muchas veces, se expresa en la palabra de los docentes como la necesidad de que “permanezcan en la institución” como “modo de incluirlos”. Esta preocupación lleva a administrar recursos, a reconfigurar los roles institucionales y establecer criterios de actuación que para resolver conflictos permanecen en alerta sobre las problemáticas sociales, familiares. Probablemente de manera casi inédita, la escuela se ordenaría en torno a dispositivos de intervención sobre la vida de los estudiantes para generar condiciones que posibiliten la enseñanza y su permanencia en la institución.

Parece ser una constante el movimiento de directivos, docentes, equipos interdisciplinarios, tutores delimitando su trabajo en la “gestión” de condiciones vinculadas a los aspectos económicos (comedo-

res, transporte, ropero escolar, becas), edilicios (petitorios para mejoras edilicias, jornada de trabajo de remodelación de la escuela, etc.), a problemas de aprendizaje (espacios de tutorías) y problemáticas sociales o de índole familiar. Como planteamos en otros pasajes, consideramos estas pragmáticas vitales sobre las que se arman las prácticas escolares estudiadas, como parte de nuevas formas de trabajo con/ sobre los otros, desde las que también emanan criterios en los que se delimitan prácticas didácticas. En este sentido, uno de los aspectos analizados tuvo que ver con problematizar la posición que asume el aula contemporánea.

Tensamos la noción de “aula” que caracterizó el ordenamiento de las escuelas modernas con el rastreo de formas de “descentramiento” de la misma, halladas en las prácticas didácticas que analizamos. En el correlato de dispositivos de sostén escolar de la vida, percibimos que el aula como espacio instructivo estratégico y ordenador por excelencia de conducción de las conductas, se desmadejaba en un entrecruzamiento de espacios y roles institucionales que generaban, en pos del sostén vital y la permanencia de los estudiantes, procesos de “dirección” de las conductas en múltiples espacios y roles. Allí docentes, equipos interdisciplinarios de psicopedagogos, psicólogos, trabajadores sociales; tutores, preceptores, equipos directivos y organismos como el COPNAF, la Casa del Joven, el Ministerio de Desarrollo Social, el EOE, conformaban un circuito extendido de intervención sobre los estudiantes que, excediendo las fronteras de la institución escolar, cobraba en ella su punto más fuerte de apoyo para poder desplegarse.

Sin embargo, esas conducciones de las conductas no actúan como un sistema articulado. Por el contrario, su rasgo es la descoordinación. En las entrevistas pudimos percibir que los profesores, por ejemplo, no siempre conocen cómo se trabaja en los equipos interdisciplinarios, ni las redes interinstitucionales en las que la escuela participa. También se enuncia como deficitaria y escasa la intervención de los organismos estatales de salud y asistencia social. Los dichos de directivos y equipos interdisciplinarios describen esas instancias como un circuito intrincado y burocrático en el que se generan constantes derivaciones de casos de adolescentes, cuya resolución es permanentemente demorada y desplazada hacia nuevas y estériles instancias en las que se suman nuevas oficinas, secretarías, trámites, solicitudes.

En este orden de prácticas, la vida escolar hace centro en lo vincular, en lo afectivo, en la creación de lazos de confianza entre docentes y estudiantes; además de atender las problemáticas de índole familiar y socio-económica que afecta la vida de los jóvenes. Estas pragmáticas superponen esfuerzos fragmentados y modos de acompañamiento a los estudiantes en los que la figura docente, antes excluyente en la escolarización secundaria moderna, adquiere una potestad compartida y diseminada en diferentes profesionales provenientes de campos de la salud, la psicología, la justicia, el trabajo social, etc.

En las derivas de nuestro trabajo empírico en las que fuimos divisando la ascendencia de los modos de acompañamiento en las múltiples formas de intervención biopolítica, pudimos discernir que las prácticas institucionales y didácticas la exigencia de inclusión es un *operador de intercambio*<sup>1</sup> (Foucault, 2006) fuerte. Esto en la medida en que ella se establecía como uno de los nexos de inteligibilidad entre prácticas que aglutinan políticas educativas estatales que suscitan la focalización de programas para garantizar la obligatoriedad del nivel secundario; nuevas formas despojo y precariedad; modalidades de autogestión; intervenciones situadas a nivel de la reproducción local de la vida de la institución y los sujetos.

---

1. En las lecciones de 1977-78 Foucault introdujo un análisis del poder pastoral cristiano para mostrar que su irrupción constituyó el primer antecedente en Occidente de la introducción de procedimientos de la gubernamentalidad que se desarrolló a partir del siglo XVI. Se conformó con el pastorado cristiano un sujeto atado a redes de obediencia, que fue subjetivado por la extracción de una verdad interior que se le imponía. Para efectuar esta historia de las técnicas de gubernamentalidad, el autor no la redujo a una historia endógena de un poder que se desarrollaría simplemente a partir de sí mismo (Foucault, 2006: 260), sino que acude a la puesta en relación de diversos procesos sociales (problemas políticos y económicos en la Edad Media, los movimientos de rebelión urbana y campesina, los conflictos entre feudalismo y burguesía mercantil, los efectos de la Reforma Protestante, etc.) que para él conformaban un campo de inteligibilidad cuyo principio de puesta en relación es el poder pastoral. Allí, la confesión, la dirección de conciencia, la idea de pastor-rebaño y de gobierno de las almas constituyen nociones que ayudaron a componer un lazo de inteligibilidad entre acontecimientos exteriores entre sí, sin ser consideradas como meros términos que “traducen” la “ideología” pastoral cristiana.

A lo largo de nuestros análisis no inscribimos la “inclusión” en términos de una función social, una meta político-educativa, una misión inconclusa de la escuela, una corrección del desvío del sistema educativo. Intentamos, en cambio, asumir una mirada que nos posibilitara comprender de qué modos efectivos la inclusión se iba constituyendo en una racionalidad ordenadora de prácticas didácticas y de escolarización. Introducirnos en fracciones de la cotidianidad de la escuela y de la enseñanza nos permitió vislumbrar que las intervenciones estatales –la mayoría de ellas suscitadas a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación- que se concretaron para refundar la matriz o formato de la escuela secundaria considerado fundacionalmente rígido y excluyente, hicieron entrar a las instituciones en singulares juegos de prácticas, escasamente analizados como objetos de la didáctica. Juegos donde la inclusión, al menos en los casos analizados, se conformaba, por un lado, desde notables desanclajes entre la demanda social-estatal de escolarización y la demanda de conocimientos (Tenti, 2009). Por otro, se tornaba parte de una nueva matriz productora de prácticas didácticas.

### ***El carácter ubicuo de las prácticas didácticas en los procesos de escolarización***

El análisis de los datos construidos con relación a la primera etapa del trabajo de campo nos permitió especificar en la articulación empírico-teórica la coexistencia de una multiplicidad espacios/procesos de escolarización de cuyas acciones emergen diferentes sujetos y objetos (Luna, 2017; Toci, 2018; Gallo, 2018, Ajún, 2018). Ellos trazaban nuevos dominios que superponían, reiteraban, repetían, diversificaban, descentraban espacios y tiempos, ubicándonos frente a interrogantes sobre las delimitaciones efectivas del aula, sobre el trabajo de tutela de un docente a cargo de un saber especializado que autorizaba su voz.

A estos procesos de escolarización los concebimos como “rarefactores” de las prácticas didácticas en tanto las descentran, las diseminan y las recolocan y reconfiguran en el escenario escolar (informe de avance, 2018). Los registros de las voces de los integrantes de las escuelas nos aproximaron a esa proliferación de acciones que analizamos en un doble juego: de *yuxtaposición en las composiciones escolares* a la vez que de *diseminación de las prácticas didácticas*.

En efecto, en la continuidad del trabajo en terreno nos detuvimos en los diversos movimientos centrífugos que organizaban a los procesos de escolarización, atendiendo especialmente a los modos en que ellos coadyuvaban a gestar otras regularidades, no necesariamente centradas en las que en otro momento devenían de la enseñanza disciplinar, de las instruccionales y de determinadas prescripciones de la Didáctica. La coexistencia sin articulación de dominios de saberes y de prácticas que superponían al sujeto alumno otros sujetos promovidos desde los discursos de la carencia psicosocial, simbólica, afectiva y económica; al mismo tiempo que el hecho de encontrarnos con que muchos/ otros, debían/ podían/ se hacían cargo de la enseñanza en una pluralidad de espacios, figuras y modos de contratación laboral, nos llevó a hablar de movimientos de *yuxtaposición* y *diseminación* como constitutivos de las “prácticas didácticas” analizadas. Estos reguladores fueron considerados en su correlación y tensión con las nuevas composiciones escolares emergentes (Luna, 2017,2018), remitiéndonos entonces a otorgar un lugar ubicuo a las prácticas didácticas en la escena escolar que nos exigieron metodológicamente un rastreo que excediera los límites del aula.

En ese sentido, llamamos *procesos de yuxtaposición* a la coexistencia, superposición o desconocimiento mutuo de diferentes dominios de saberes, regímenes de prácticas y emergencia de sujetos en el ámbito escolar. Estos movimientos trazaban diversos vectores espaciales y temporales que configuran ámbitos en los que no siempre convergen las prácticas escolares. Por su parte, denominamos *procesos de diseminación* a los movimientos de dispersión del dominio de la enseñanza hacia otros espacios, saberes y sujetos de la escuela. Estos movimientos surgían de los corrimientos centrífugos del aula -antes eje central de la vida institucional-, a la vez que de los agenciamientos que otros dispositivos realizan de ella.

### **La construcción de texto de los saberes en la enseñanza**

En consonancia con los análisis precedentes, aparecieron preguntas por las hechuras que asumía el conocimiento escolarizado en los escenarios estudiados. Debemos decir que el conocimiento no fue abordado como cosa, como una entidad pasible de “verse o asirse”. En todo caso lo analizamos como efecto de prácticas político curriculares, institucionales, didácticas, cuyas regulaciones configuran específicas formas de saberes generados en y para la enseñanza. De esta manera, para llegar a comprender las configuraciones de saberes enseñables en las condiciones presentes fue necesario recorrer prácticas discursivas político-económicas y curriculares que traccionaron y atribuyeron sentidos al conocimiento para la escuela secundaria en orden a la función social asignada.

Así, planteamos que en los primeros tiempos de la democracia la formación del alumno del nivel secundario concibió al conocimiento como una pieza clave para su inserción social y participación ciudadana, la ampliación de horizontes de significados, la disponibilidad de lógicas y de información que le permitieran insertarse y participar de la sociedad concebida como un todo. Desde allí se dirimirían los términos de inclusión y exclusión social de las generaciones jóvenes. Aquellas finalidades que operaran como polo trascendente y organizaran el sistema educativo de la época, tuvieron en el conocimiento científico un anclaje de privilegio. Las estructuras lógicas y metodológicas de las disciplinas científicas se constituyeron en parámetros para evaluar la calidad educativa de la enseñanza. Desde ese parámetro pudieron develarse operaciones de producción escolarizada del conocimiento en los intrincados procesos de transposición didáctica (Chevallard, 1999) (Chervel, 1991); (Aisemberg y Alderoqui, 1994). Y, más que eso, el lenguaje y la disponibilidad de los contenidos y métodos próximos a los saberes científicos emergieron en normatividad instituida e instituyente de los saberes en la enseñanza escolar. Desde tal normatividad, erigida en garante trascendente de inserción social y simbólica en un mundo compartido, se podría trazar una línea divisoria entre la inclusión o la exclusión de los jóvenes de los ámbitos laborales o de los estudios terciarios en un orden social estamentalizado.

En los '90, el imperativo de ingreso de nuestro país a mercados competitivos implicó para la educación un giro hacia la formación en competencias cognoscitivas y actitudinales que permitieran a los jóvenes operar en terrenos versátiles, en constante cambio y caducidad. Los postulados de las teorías de la complejidad, de la sociedad del conocimiento, del planeamiento estratégico y del modo II de producción del conocimiento (Gibbons, et. al. 1997), junto a una particular apropiación de la perspectiva foucaultiana sobre “micro poder”, sirvieron para justificar tanto el protagonismo de la escuela en la transformación social como la pertenencia de esta institución, no ya al sistema educativo, sino a una red de interconexión y de flujos de experiencias (Castells, 2018). En lugar de plantear la escuela como sub-sistema dentro de un sistema escolar jerárquico, se la situaría en una red de relaciones interinstitucionales, abierta tanto a demandas del entorno como a subsidios externos, promotora de ofertas educativas diversificadas, responsable de las propias decisiones y proyectos.

Red, flexibilidad, innovación, apertura institucional al entorno, producción cognoscitiva en situación, -diseminaciones neopragmáticas del mundo empresarial-, fueron trazando regulaciones producidas en la inmanencia de las mismas prácticas escolares que se transversalizaron en la producción de subjetividades, de prácticas curriculares y cognoscitivas. Inscriptas en estos registros y en los estudios de micro procesos institucionales y de representaciones simbólicas de docentes y de alumnos, impulsaron además múltiples instancias autorreflexivas en docentes, directivos y alumnos como medios de facilitar su inclusión en las cadenas de transformación educativa de la época.

En este suelo, nos interesó destacar el desplazamiento del lugar del conocimiento para ser enseñado. Los rasgos de flexibilización diseminados en los órdenes económico-sociales y políticos impactaron en el tratamiento curricular del conocimiento. La focalización en las estructuras disciplinares y el aprendizaje de sus lógicas, que fuera en la década anterior, identificada con la calidad educativa, dejó lugar a los planteos sobre la enseñanza y el aprendizaje de “competencias”. Como disposiciones básicas, éstas

permitirían enfrentar los rasgos inherentes a la nueva sociedad impregnada por las lógicas de los nuevos modos de producción. En la “Nueva Escuela”, tales disposiciones no se aprenden y se enseñan solo en los niveles de abstracción delimitados por marcos disciplinares, sino en entornos de prácticas generales que promuevan resolución de problemas del mundo del trabajo y de la vida. Así las competencias definidas como “el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos [...]”. Consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, resultado de una cultura de base sólida que puede ponerse en práctica y utilizarse para explicar qué es lo que está sucediendo” (Braslavsky, 1999).

Los desplazamientos de las finalidades de la escuela como de las del conocimiento en ella, supusieron una paulatina transformación en las estructuras curriculares y en roles en la institución. La emergencia de políticas educativas compensatorias junto a la del despliegue de planes de promoción de escuelas en riesgo social, la configuración de regulaciones erigidas desde las mismas situacionalidades donde las escuelas estaban insertas, la pérdida de hegemonía de las disciplinas escolares en la trama de aprendizajes de competencias suturadas en contextos prácticos, la deriva hacia la propuesta de nudos problemáticos próximos a situaciones de experiencias vitales o laborales promovieron, entonces, estructuras curriculares abiertas y heterogéneas. Con ellas, junto a la paulatina precarización laboral de los docentes aconteció una desestructuración del ordenamiento sostenido sobre las disciplinas escolares. Y, sin haber desaparecido por completo, las disciplinas comenzaron a coexistir con espacios curriculares cuyos ejes temáticos, conectados a problemáticas móviles de candencia contemporáneas, podrían estar a cargo de profesores con títulos habilitantes y con duraciones a término.

Por su parte, hoy no podemos desconocer logros valiosos que la Ley Nacional de Educación consolidó a diferencia de las políticas educativas de los 90, decisiones que remiten a una visible ampliación de derechos ciudadanos a través de la educación. Entre ellos la responsabilidad principal del Estado hacia el sistema educativo y su abandono del papel subsidiario; el retorno del concepto de la educación como derecho y no como servicio; la extensión de la obligatoriedad escolar a todos los años de la escolaridad secundaria con el acompañamiento del Estado; una ampliación de la noción de educación que excede los márgenes de la escolarización. En esa línea se formalizan secciones de apoyo referidas a las atenciones psicológicas, psicopedagógicas, tutoriales, a interconexiones con áreas de apoyo gubernamentales para la atención a las problemáticas escolares y se promueve que la estructura de la escuela se abra a propiciar y gestar espacios de transición para jóvenes no escolarizados. Concibe al conocimiento como un bien público para ejercer el pleno derecho a la ciudadanía, acceder al mundo del trabajo y a la continuidad de los estudios, haciendo un especial hincapié en el conocimiento como recurso para la generación de proyectos de vida individuales.

En esa misma dirección, para el nivel secundario, se reafirma al conocimiento como medio para que el joven pueda comprender e intervenir críticamente en su entorno social, económico, ambiental y cultural en un mundo cambiante e incierto. Es, además, herramienta de ejercicio de derechos ciudadanos, pero sobre todo también, para poder dar forma a un proyecto personal de vida. Así, la escolarización brindará acceso al conocimiento como saber integrado, articulador de áreas y disciplinas y de experiencias extracurriculares que orienten elecciones individuales.

Introducidos ya en las escuelas, recordamos aquí nuestros análisis acerca de la pérdida de centralidad del aula en los recovecos escolares, incluso en aquellos creados para sostenerla. Describimos flujos escolares que las convertían en ámbitos porosos, indeterminados espacial y temporalmente. Sin embargo, nuestro ingreso a las aulas para las observaciones de clases nos puso ante indicios de que algo permanece en ellas ¿resistiendo con determinadas estrategias su ingreso absoluto al declive de la lógica institucional y disciplinar? ¿Pero de qué manera y bajo qué prácticas de didactización?

En las aulas de las escuelas estudiadas su arquitectura replica la conocida. Los temas disciplinares están presentes. Revolución Industrial, fordismo, técnicas de dibujo y primeras vanguardias, color, tiempos

verbales, romanticismo en la literatura argentina, el Martín Fierro, edades Media y Moderna, fracciones y ecuaciones, emergen como tópicos expuestos y desarrollados por los docentes que los alumnos copian, contestan en cuestionarios o relacionan tangencialmente con sus mismas experiencias. Los paratextos utilizados allí son exiguos: el diccionario para buscar el significado de alguna palabra, fotocopias de fragmentos textuales, recortes periodísticos o Wikipedia cuando los alumnos tienen conexión a internet. Las respuestas a los cuestionarios salen de lo copiado en las carpetas casi sin variaciones, a la manera de retener rudimentos de saberes designados como posibles de ser aprendidos y evaluados controlando fracasos que atenten la permanencia escolar.

La presencia de saberes de las disciplinas en los espacios de aula, según expresión de los docentes, remite a una previsión curricular y didáctica de lo que debe ser enseñado. Pero, en nuestras observaciones, lo propuesto en calidad de temas de las clases da cuenta de una programación de la enseñanza conectada a la presencia de un sujeto de aprendizaje, cuya escolarización precarizada en los procesos de recontextualización escolares y en las formas de vida barriales actuales, deviene parte de una temporalidad y del formato del texto de saber a enseñar y enseñado. Alejado de toda prescripción derivada de los dictámenes de la psicología evolutiva, como de la necesidad de alguna vigilancia epistemológica de las materias que se enseñan (Chevallard, 1999); más cercano a los mandatos escolares actuales de inclusión social, ese texto de la clase compuesto de “rudimentos” de los saberes designados curricularmente para ser enseñados, se inscribe en las temporalidades suscriptas de contención de sus alumnos.

La estructura didáctica tradicional que intenta sostenerse -presentación, aprendizajes, evaluación-, irremediablemente ingresa en la temporalidad discontinua de los regímenes de la escuela y en la temporalidad lenta en el dictado de las clases. Los insistentes repasos de temas dados o las repeticiones en busca de nexos significativos pocas veces logrados, la flexibilización y facilitación de las evaluaciones, son por iguales, producto de regulaciones que ordenan para los saberes disciplinares temporalidades y progresiones en la enseñanza.

Ahora, las reglas del discurso pedagógico (Bernstein, 1990) nos proponen otro ángulo de análisis del contenido. En particular las reglas distributivas que determinan a quiénes, el qué y el cómo de la transmisión didáctica, así como lo posible y lo imposible de ser enseñado y aprendido. Si bien, como lo reconocimos en anteriores análisis, los chicos se individualizan afectiva y socialmente en los múltiples espacios escolares de seguimiento y contención, en el aula emergen como sujeto universalizado didáctica y pedagógicamente. Las dinámicas didácticas del repaso y de las repeticiones en bloque de todo lo enseñando conjuran las discontinuidades temporales que introducen las ausencias y tienden a sortear los eventuales fracasos amenazantes de abandonos escolares. Sin embargo, cuando estos fracasos inevitablemente acontecen, desbordan el aula. Buscan su cauce en los espacios de apoyo complementario a cargo de figuras escolares diversas, donde rara vez la enseñanza cambia de formato. Allí, las estrategias didácticas con el conocimiento, en general replican estructuras didácticas similares, pero con grupos más reducidos o de manera más escueta e individualizada.

Aquella operación áulica de universalización subjetiva por la cual la precarización alcanza a todos, determinará las dinámicas del enseñar en función de las tasas esperadas de adquisición de los saberes enseñados. Pero además designará lo imposible de ser enseñado y aprendido, materializado en la multiplicidad y la extensión de recursos bibliográficos o digitales, en la búsqueda autónoma y diversa de respuestas de parte de los alumnos, en la lectura y el estudio, en la creación de espacios escolares para ello.

Pero, como leímos, en los escenarios áulicos los tiempos lentos de los contenidos de las materias también se precipitan por otros saberes que circulan allí. Acontecen en las voces de los alumnos en calidad de opiniones relacionadas con sus experiencias vividas, con aseveraciones que reponen su sentido común e introducen lo ya conocido. En muchas ocasiones esos juicios activan opiniones y ejemplos de los docentes del mismo tenor, diluyéndose por momentos su voz especializada y con ello la división de trabajo en el aula. Una simetría entre ambos pocas veces interrumpidas por la decisión formal de los

docentes acerca del contenido a desarrollar, los tiempos y modalidades de evaluación o los consejos morales que instan a los chicos a cumplir, no faltar, entregar trabajos adeudados, solidarizarse.

Paradojalmente, entre los textos conformados con rudimentos temáticos de las disciplinas curriculares y, los conformados por las experiencias y comentarios de alumnos y docentes, se mantiene una coexistencia paralela que, a la vez que gesta distancias, plantea cuestiones comunes. El texto de esa interacción es producto de lo ya conocido, tanto del contenido de los repasos como de lo sabido en las experiencias vividas por los integrantes de las clases. Movimientos pendulares entre definiciones y opiniones, incluso críticas personales a los textos ofrecidos, parecen circunscribir el devenir de los conocimientos en callejones sin salida.

La paradoja que destacamos entre simetría y distancia se disuelve en tanto no da lugar al ingreso de alguna diferencia que trastoque lo conocido. Estos procesos de didactización sostienen en sus interacciones la preminencia de códigos restringidos, que aluden a lo particular y lo concreto de las experiencias individuales. Allí, los fragmentos disciplinares no suturan en puntos de alteración que se impongan como saberes regidos por otros códigos promotores de mayores niveles de descentramiento, de abstracción y de universalización.

Esos movimientos didácticos producen textos de saberes enseñados que colocan en un mismo registro todos los saberes que circulan en las clases. Los momentos áulicos donde las voces de los docentes se tornan simétricas a la de sus alumnos rompen unas de las condiciones básicas del funcionamiento del sistema didáctico, planteadas por Chevallard: la contradicción entre lo nuevo y lo viejo, la oportunidad del que enseña de introducir, en el devenir de los aprendizajes de los alumnos, lo no sabido como diferencia y motor de otras prácticas didácticas con el conocimiento a enseñar.

### ***La configuración flexible de los enmarcamientos didácticos***

Ateniéndonos a los aportes de nuestro marco teórico de referencia, nos interrogamos por cómo se conformaba la voz del discurso pedagógico en las instituciones analizadas, enclavadas en escenarios de exclusiones socio-económica e insertas, al mismo tiempo, en una racionalidad gerencial de inclusión.

Nos situamos específicamente en el entramado conceptual que dio origen al concepto de enmarcamiento en la teoría de los códigos pedagógicos de Bernstein. Enfocamos parte del análisis del aula en los ejes relativos a las experiencias temporales en las que se disponían las actividades del aula y de la institución; a los ritmos y secuencias que pudimos divisar en las clases observadas; a los textos y contextos en los que se producían las interacciones entre profesores y estudiantes; a las relaciones entre los órdenes regulativos e instructivos de la enseñanza.

Fuimos trabajando en torno a la hipótesis de que aspectos de la escolarización secundaria parecían alejarse de aquella distribución temporal asignada al individuo moldeada en gran parte por la pedagogía y la didáctica estatales. Ellas se asentaban en la idea de una sucesión progresiva entre el niño, necesitado de cuidados y nutrición; el educando, necesitado de disciplina y hábitos ciudadanos básicos; y el estudiante, sujeto ya constituido en sus resortes básicos, que estaba listo para una instrucción organizada en ramas de las humanidades clásicas y las ciencias (aunque desigualmente distribuidas).

En disidencia con ese ordenamiento, por un lado, las prácticas de escolarización y didácticas secundarias que estudiamos se convierten en un modo local de gestión de tácticas de vida que va adoptando el ritmo de los sucesos vitales de los sujetos y de las comunidades circundantes, sin que opere allí la experiencia de un tiempo oficial que, coaccionando las singularidades, uniformice y sincronice las acciones. Pudimos considerar que la matriz temporal mecanicista y utópica moderna carecía de eficacia reguladora. Transitar las escuelas nos situó ante tiempos episódicos y conformados en torno a ofertas institucionales hiperadaptativas, alejados de finalidades trascendentales. La demanda social de inclusión y las formas efectivas que esta asume en las escuelas A y B doblegarían aquel régimen mecánico temporal hacia otras modulaciones que la convierten en un espacio de gestión de tácticas de vida en

sus propias contingencias. Planteamos que la institución parece ser hoy el terreno de una biopolítica de nuevo cuño, que termina tratando de continuar, de calcar, incluso para una economía de la propia supervivencia interna, los movimientos de lo vivo en cuanto tal en medio de políticas de vida de hacer-hacerse vivir (Grinberg, 2017).

Por otro lado, en referencia a las reglas de realización de la enseñanza y los ordenamientos temporales, las clases observadas nos colocaron ante la presencia de enmarcamientos sumamente flexibles y formatos interactivos opinativos. Encontramos que estos estaban estructurados en torno a la discontinuidad y la dispersión, primando la ausencia o la fugacidad de referentes comunicativos compartidos.

En el espacio del aula distinguimos dos cursos temporales. Por una parte, una ralentización que acontecía por discontinuidades vinculadas –sobre todo– a ausencias recurrentes de docentes y alumnos. Estimamos que ello impactaba en la conformación de progresiones temáticas restringidas y en la preeminencia de repasos y ejercitaciones referidos a contenidos que se reiteraban. Por otra parte, instancias de aceleración y dispersión temática al interior de clases cuando predominaba generalmente el formato opinativo. Esta situación se hacía más visible cuando el docente se sentía llamado a valorar y recoger irrestrictamente todos los aportes orales de los adolescentes, en un intento de sostenimiento de la interacción y como oportunidad de “introducir” aventadamente nuevos fragmentos temáticos de sus asignaturas. Asimismo, analizamos que esas recuperaciones en muchos casos continuaban dentro del formato de opinión descrito por Corea (2004), cuando analiza el debilitamiento de la subjetividad pedagógica y el surgimiento de la subjetividad mediática. No obstante, también encontramos otras performances docentes que intentaban frenar o contener la presencia de los dichos de los alumnos. Asimismo, notamos que aún en esos casos las descargas opinativas de los chicos doblegaban las resistencias del profesor y lo colocaban ante la necesidad de ajustar sus acciones y decisiones en función de aquellas. Estos análisis nos indicaron la existencia preponderante de enmarcamientos débiles, conformados en torno a la experiencia básica de estudiantes y docentes.

Sea por los atributos que se asignan a los alumnos por sus condiciones socio-económicas, familiares y culturales; sea por las intermitencias y dispersiones que atraviesan a la vida escolar o por el deterioro material que padecen estas instituciones, estimamos que el orden regulativo es un organizador fuerte de las relaciones entre sujetos.

Sería un rasgo sobresaliente de las prácticas didácticas de estos escenarios la conformación de enmarcamientos con altos niveles de flexibilidad que, al interior de los regímenes de inclusión examinados, muestran la primacía del discurso regulativo. Al menos en buena parte de los registros de clase recabados lo regulativo parece subordinar al orden instructivo, favoreciendo cuestiones vinculadas con la convivencia, la confianza, el buen trato, la escucha de los alumnos, la promoción de su palabra y experiencias básicas, su permanencia dentro de la institución, la atención a demandas prioritarias vitales.

### ***Relaciones de saber de la investigación: desplazamientos e interpelaciones***

Al plantearnos una reconstrucción del proceso de investigación en la última etapa del trabajo de campo, pudimos otorgar valor empírico a un acontecer de acciones, contextos, textos y temporalidades de las prácticas didácticas que cobraban formatos particulares. Aquellos hubieran resultado escasamente asibles si consideráramos exclusivamente el principio metodológico de pérdida de centralidad institucional del aula, cuestión a la que habíamos arribado en la primera etapa.

En este sentido, la clase inscripta en el espacio áulico como unidad específica de análisis dentro de las prácticas didácticas, requirió una nueva recuperación de conceptos ligados a los estudios de escolarización del saber. Estos, si bien pertenecían al marco de referencia inicial, necesitaron ser profundizados para dotar de mayor espesor analítico a ciertos fenómenos que surcaban la configuración de la enseñanza áulica. Nos referimos, sobre todo, a conceptos como el de “transposición didáctica”, “cronogénesis” de Y. Chevallard; o bien a los conceptos de “dispositivo pedagógico”, “discurso pedagógi-



co” y “enmarcamiento” de Bernstein, que nos permitieron -en su resignificación singularmente orientada hacia los escenarios estudiados- hallar elementos nuevos para comprender las prácticas didácticas.

Por último, debemos consignar que fuimos abriendo nuestra primera opción metodológica. Asumida la premisa de indagar las prácticas didácticas en su positividad, de comprender la enseñanza en los diversos cruces de prácticas y discursos de los procesos de escolarización contemporáneos, nos vimos ante la necesidad de contar con constructos que nos aproximaran a las lógicas que estaban produciendo dichos cruces y que dotaban de cierta inteligibilidad y aceptabilidad a las acciones llevadas adelante por los actores de las instituciones.

Fue así que recuperamos el concepto de régimen de verdad y de racionalidad de Foucault (2006; 2007), presentes en un tramo de sus últimas investigaciones, alentado por la preocupación en torno de las relaciones entre sujeto, gobierno y verdad. A través de dichos conceptos indagamos las orientaciones y operadores de intercambio a partir de los que se regulan unas prácticas y los modos en cómo ellas se articulan con tecnologías de saber/ poder, verdad/gobierno produciendo discursos, premisas, formas de reflexión de esas prácticas, maneras de intervención y sujetos legitimados para actuar en ellas. Desde esta perspectiva la racionalidad de una práctica no se dirime por sus fundamentos lógicos o científicos, ni su intención es delimitar lo que en una práctica corresponde a conocimientos verdaderos o falsos. El propósito de este abordaje fue dar cuenta de las articulaciones políticas, históricas y epistémicas en cuyo seno pudieron demarcarse sujetos, objetos, modos de hacer, de pensar, saberes, límites y formas de decibilidad que marcan aquello de lo que “vale la pena” hablar, por ejemplo, en relación a la escuela y a la enseñanza, y en torno a lo cual es posible reflexionar e intervenir. Estos aportes promovieron que pudiéramos interrogarnos por las demarcaciones y lógicas didácticas que se estaban produciendo en escenarios escolares que, enclavados en condiciones de múltiples formas objetivas de exclusión, se pensaban a sí mismos atravesados por exigencias de “inclusión” y de “contención”, de gerenciamiento individual o comunitario de condiciones para la supervivencia institucional y de los alumnos.

En estas derivas también nos sentimos interpeladas por las lógicas de saber del campo discursivo actual sobre enseñanza y escolarización secundaria. En él fue tomando cierta preponderancia la tesis –potente en sí misma pero no siempre debidamente sostenida- que afirma que identificados y flexibilizados ciertos formatos clásicos y elitistas, el acceso democratizado al nivel sería posible. Consideramos que en ocasiones esa hipótesis operó como un obstáculo epistemológico para la comprensión de las lógicas de la enseñanza en la escuela secundaria. En efecto, a lo largo del recorrido fuimos acusando recibo de una advertencia que en el estudio de los procesos de transposición didáctica Chevallard hace al lector, al académico, al didacta, al docente, al técnico ministerial: el nicho de la enseñanza no tiene la medida de nuestros sueños ni de nuestras intenciones. Al intentar comprender articuladamente las nuevas conformaciones societales, las inscripciones actuales de lo escolar en la trama social, las demandas y normativas que aspiran a universalizar la cobertura de la escuela secundaria, las condiciones de precariedad escolar y barrial, los cambios en las relaciones entre las instituciones y la burocracia estatal, entre otras cuestiones, tratamos de situar a la enseñanza en nuevos juegos de prácticas. Juegos que, desde la perspectiva de estudio que asumimos y los resultados a los que llegamos, no podríamos reducir al análisis de los grados de rigidez del formato y sus correlatos expulsivos; o a la inversa, sus grados de flexibilización y sus correlatos inclusivos. Nuestra inserción en terreno interpeló las relaciones de saber más aparentes y nos condujo a explorar lógicas específicas de funcionamiento del discurso pedagógico y del sistema didáctico, junto con elementos de sus noosferas y prácticas de recontextualización, mediante un estudio de producciones escolares localizadas.

A partir de allí estimamos que en la investigación en Didáctica se abre un campo promisorio sobre instancias concretas de institucionalización de la escuela, sobre los flujos y códigos de conocimientos enseñables que se gestan en los escenarios contemporáneos cruzados por la incertidumbre, sobre los sujetos que se constituyen en torno de esas lógicas, las temporalidades, sucesiones y ritmos en los que

la enseñanza se torna pensable. Asimismo, se abre un campo de trabajo urgente acerca de las tareas didáctico-pedagógicas que, en las tramas de escolarización actuales, requieren volver a pensar y construir nuevos espacios públicos.

## Bibliografía

- AJÚN, E., Luna, M. y Toci, L. (2016). El lugar del docente en los procesos de escolarización contemporáneos: un análisis de documentos del campo de recontextualización oficial de la provincia de Entre Ríos. V Jornadas Nacionales-III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Buenos Aires, 29.
- ALONSO, L. (1999). Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial. Madrid: Trotta.
- ARENDRT, H. (2003). La condición humana. Buenos Aires: Paidós
- BAQUERO, R., Dicker, G. y Frigerio, G. (2007). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del Estante.
- BAUMAN, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- BAYÓN, M. y Saraví, G. (2007). De la acumulación de desventajas a la fractura social. Nueva pobreza estructural en Buenos Aires, en SARAVÍ (ed.) De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Prometeo-CIESAS. México.
- BECK, U. (1998). La sociedad del riesgo. Buenos Aires: Paidós.
- BERNSTEIN, B. (1990) Poder, Educación y conciencia. Barcelona. Ed. El Roure.
- \_\_\_\_\_ (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_ (2001). La estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata.
- CARUSO, M. (2005). La biopolítica en las aulas. Buenos Aires: Prometeo.
- CARUSO, M. y Dussel, I (1999). La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- CASTEL, R. (1997): La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Barcelona: Paidós.
- CASTEL, R. Kessler, G., Merklen, D. y Murard. (2013). Individuación, precariedad, inseguridad. Buenos Aires: Paidós.
- CASTELLS, M. del C (2018) Impresiones sobre educación. Enunciados y saberes en torno a la crisis educativa en libros editados en Argentina en el período 1990-2005. Rosario: Ed. Prohistoria.
- CASTELLS, M. del C. (2002). El aporte de autores clásicos a la configuración del campo de la didáctica. Tesis de Maestría en Educación FCE-UNER. Inédita.
- CASTELLS, M. del C., M. Luna y otra. (2006-2009) Informes de avance y finales del proyecto "Didactización del conocimiento en asignaturas de las Carreras de Ingeniería: un análisis de las prácticas de enseñanza en la Facultad de Ingeniería Química de la UNL.". Proyecto PI N° 006-037. 12/H 432. CAI+D 2005. FIQ.UNL.
- CASTELLS, M. del C., Virginia Luna y otras (2016-2019) Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná. FCE-UNER PID-UNER 3156 en ejecución.
- CASTRO, E. (2016). Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica. Buenos Aires: UNIFE.
- CHERNIAVSKY, A. (2006). La concepción del tiempo de Henri Bergson: el alcance de sus críticas a la tradición y los límites de su originalidad. Revista de Filosofía y Teoría Política, (37), 45-68.
- CHEVALLARD, Y. (1999) La transposición didáctica. Trad. Claudia Gilman. Buenos Aires: Ed. Aique.
- CASTRO, E. (2011). Diccionario Foucault. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COMENIO, Juan (1922) Didáctica Magna. Madrid: Reus.
- COREA, C. y Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido. Buenos Aires: Paidós.
- CORNÚ, I. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. Construyendo un saber sobre el interior de

- la escuela. En Frigerio G., et. al. (1999), Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DE CERTAU, M. (2010) La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer. México. Ed. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- DELEUZE, G. (1995). Conversaciones. Valencia: Pre-Textos.
- \_\_\_\_\_ (2008). Kant y el tiempo. Buenos Aires: Cactus.
- DUBET, F. (2006). El declive de la institución. Barcelona: Gedisa.
- DUSCHATZKY, S. y Corea, C. (2002). Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y Aguirre, E. (2013). Des-armando escuelas. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (comp.) (2001). Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2004). La escuela como frontera. Buenos Aires: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2007). Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (2007) Cartografías barriales. Una aproximación a la singularidad de las instituciones contemporáneas, Buenos Aires, Propuesta Educativa Número 27 – Año14 – Jun. 2007 – Vol1 – Págs. 18 a 28.
- DUSSEL, I. y Caruso, M. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.
- DUSSEL, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: una perspectiva postestructuralista. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 305-335.
- ELIAS, N. (2010). Sobre el tiempo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ESPÓSITO R (2012) *Communitas*. Origen y destino de la comunidad. Buenos Aires: Amorrortu
- FOUCAULT, M. (1997): *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (1996). ¿Qué es la lustración? Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (2005) *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- \_\_\_\_\_ (2006). Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France 1978. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2007). El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France 1979. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2009) *El gobierno de sí y de los otros*, Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2013) *Historia de la Sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- FRIGERIO, G.; Diker, G. (comp.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Ed. Del estante.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Educación: saberes alterados*. Paraná: Ed. Fundación La hendija.
- GAGO, V. (2015). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- GALLO R. (2018) *Escuela y prácticas de gubernamentalidad en contextos contemporáneos*. Exposición en las Jornadas de Investigación Educativa. "Políticas y Prácticas de Circulación de conocimiento. Universidad Nacional de Comahue. Cipolletti, abril de 2018. En prensa.
- GIBBONS, M., et. al. (1997) *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación*. Barcelona. Ed. Pomares
- GRINBERG, S. (2006) *Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento*. *Revista Argentina de Sociología*. Año 4 N° 6 — ISSN 1667-9261 (2006), pp. 67-87
- \_\_\_\_\_ (2007) *Gubernamentalidad: estudios y perspectivas*. *Revista Argentina de Sociología*. Año 5 N° 8 ISSN 1667-9261 (2007), pp. 95-110

- \_\_\_\_\_ (2014). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educacao Unisinos*. 19 (1) pp. 23-33. Brasil. Recuperado el 14 de marzo de 2016 en <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.02/4569>
- \_\_\_\_\_ (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianidad de las escuelas. *Propuesta Educativa* 1(43) pp. 123-130. Año 24.
- \_\_\_\_\_ (2017). Vivir y estudiar en las villas del sur global: modulaciones gerenciales de las biopolíticas de la vida urbana. *Educar em Revista*, (66), 57-76.
- GRASSI, E. (2003). Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame I. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- GIDDENS, A. (1991). Modernidad e identidad del yo. Madrid: Península.
- KAZTMAN, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. *Revista de la CEPAL*. Diciembre. Santiago de Chile.
- LANGER, E y Buenaventura, R. (comps.) (2016) Usos y prospectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte. Chubut: Ediciones del Gato Gris.
- LIPOVETSKY, G. (2002). La era del vacío. Barcelona: Anagrama.
- LOPES, M. C., Lockmann, K., y Hattge, M. D. (2013). Políticas de Estado e Inclusão. *Pedagogía y Saberes*, (38), 41-50.
- LUNA, M. V. (2017) Desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria. *Itinerarios educativos* 10. UNL. ISSN 1850-3853
- LUNA, V (2018) Composiciones escolares y pragmáticas didácticas contemporáneas. Avances de un estudio exploratorio en escuelas secundarias. Exposición en las Jornadas de Investigación Educativa. "Políticas y Prácticas de Circulación de conocimiento. Universidad Nacional de Comahue. Cipolletti, abril de 2018. En prensa.
- MIGUELES, M. (2005) Cuestiones de currículo ¿oculto? Acerca de las tácticas escolares. *Novedades Educativas* N° 180. Buenos Aires. Diciembre de 2005.
- MUMFORD, L. (1971). Técnica y civilización. Madrid: Alianza.
- NARODOSWSKI, M. (1994). Infancia y poder: la conformación de la Pedagogía moderna. Buenos Aires: Ed. Aique.
- \_\_\_\_\_ (1999). Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- \_\_\_\_\_ (2011) Educación escolar y crisis del Estado. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires Del Estante - CEM.
- OSZLAK, O. (1997) La Formación Del Estado Argentino. Origen, Progreso y Desarrollo Nacional. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- PINEAU, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". En Pineau, P.; Dussel, I; y Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. Buenos Aires: Paidós.
- ROBLES, F. (2005). Contramodernidad y desigualdad social: individualización e individuación, inclusión/exclusión y construcción de identidad. La necesidad de una sociología de la exclusión. *Revista MAD* (12) pp. 1-31. Santiago de Chile.
- SARAVÍ, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*. N° 83. Santiago de Chile.
- \_\_\_\_\_ (2007). De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina. Prometeo-CIESAS. México.
- SOLDANO, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En Ziccardi, A., *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas*

- sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI. Siglo del Hombre Editores. CLACSO-Crop. Bogotá.
- TENTI FANFANI, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En Tiramonti, G. y Montes, G. La escuela media en debate. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- TIRAMONTI, G. (2004). La trama de la desigualdad educativa. Buenos Aires: Manantial.
- VEIGA-NETO, A. (2006). Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. En Rago, M y Veiga-Neto, A. Figuras de Foucault. Auténtica. Belo Horizonte.
- \_\_\_\_\_ (2013a). Biopolítica, normalización y educación. En Rutivuso, M. (comp.). Cuadernos de Pensamiento Biopolítico Latinoamericano. UNIPE. Gonet
- \_\_\_\_\_ (2013b). Gubernamentalidad y educación. Revista Colombiana de Educación, (65) pp. 19-42.
- VIRNO, P. (2003). Gramática de la multitud. Madrid: Traficantes de sueños.
- \_\_\_\_\_ (2004). Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana. Buenos Aires: Cactus – Tinta Limón.
- WACQUANT, L. (2007). Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado. Buenos Aires: Siglo XXI.

**PID 3156**

**Denominación del Proyecto**

Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná.

**Directora**

CASTELLS, María Del Carmen

**Codirectora**

LUNA, María Virginia

**Unidad de Ejecución**

Facultad de Ciencias de la Educación

**Dependencia**

Universidad Nacional de Entre Ríos

**Área o disciplina científica**

Didáctica I

**Contacto**

[virginialuna11@gmail.com](mailto:virginialuna11@gmail.com)

**Integrantes del proyecto**

Toci, Luciana; Monzón María Inés (baja 01/06/2016); Degrossi, Florencia (baja 08/11/2016); Gallo, Romina Guadalupe; Iburguren María Esperanza .

**Becario**

AJUN, Elyan

**Fechas de iniciación y de finalización efectivas**

1/12/2015 y 30/05/2019

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N° 401/19 (17/12/2019)