

ARTÍCULO ESPACIO ABIERTO

Enseñanza escolar y subjetividad joven: de la voz de los expertos a la voz de los estudiantes. De las prescripciones a la investigación

School teaching and young subjectivity: From the voice of the experts to the voice of the students. From prescriptions to research

Fernando Cazas. Universidad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina, Universidad Centro de Altos Estudios. Argentina. fercazas@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2902-587X

Fecha de recepción: 27/6/2023. **Fecha de aceptación:** 1/9/2023. **Fecha de publicación:** 12/10/2023.

Resumen

El presente artículo forma parte del trabajo de investigación desarrollado en el marco de la tesis doctoral *Estudiantes en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2011-2021) Relaciones entre la enseñanza y la producción de subjetividad joven*. La pregunta principal sobre la que se desarrolla la investigación es «¿de qué modo participa la enseñanza de la escuela secundaria en la producción de subjetividad joven?» Se trata de una investigación

Abstract

This paper is part of the research work developed within the framework of the doctoral thesis *Secondary School students of the City of Buenos Aires (2011-2021) Relations between teaching and the production of young subjectivity*. The main question based on which the research is developed is: "in what way does secondary school education participate in the production of young subjectivity? It is a research with a hermeneutic interpretive approach that employs a quantitative

con un enfoque interpretativo hermenéutico que aplica una metodología cuantitativa. En este artículo se aborda un estado del arte en relación a cómo se ha abordado el vínculo entre subjetividad, escuela y enseñanza escolar en el campo de la didáctica. El autor avanza desde los inicios de la disciplina hasta nuestros días, poniendo especial énfasis en las investigaciones de las primeras dos décadas del siglo XXI.

methodology. This article deals with a state of the art in relation to how the link between subjectivity, school and school teaching has been addressed in the field of didactics. The author progresses from the beginnings of the discipline to the present day, placing special emphasis on the investigations of the first two decades of the 21st century.

Palabras clave: didáctica, subjetividad, escuela secundaria

Keywords: didactics, subjectivity, high school

El tema de la relación entre la producción de subjetividad joven y la enseñanza escolar no siempre estuvo presente en la agenda de la didáctica¹. No lo estuvo al menos en esos términos, más habituales en nuestros tiempos. Desde un principio, la enseñanza escolar no tuvo como único objetivo transmitir conocimientos sino también un conjunto de hábitos y costumbres. Estos promovían una *forma de ser* niño, adolescente o joven. Una atenta lectura de las principales obras del campo de la didáctica, nos permite observar esa preocupación por una enseñanza que no solo transmita conocimientos. Siguiendo la línea de esta preocupación, recorreremos (aunque sin pretensión de exhaustividad) la extensa historia de la didáctica. En primer lugar abordaremos algunas obras destacadas sobre la enseñanza en la escuela: las recomendaciones de los jesuitas, la guía de los Hermanos Lasallanos (1720) y la obra de Comenio (1717). Luego será el momento de revisar algunos textos que proponen una mirada desde la ciencia y la razón moderna sobre la enseñanza escolar, como es el caso de Herbart o Dewey. Con la llegada de la posguerra, la mirada tecnicista sobre la enseñanza nos llevará al encuentro de la Teoría curricular de Tyler (1949) y a la instrucción programada de Skinner (1968). Esta búsqueda de la eficacia y la racionalidad colisionará con los autores de la perspectiva crítica o contextualista. Así recorreremos los años 80 visitando la obra de Litwin (1997), Souto (1998) y Davini (1991), que son algunas de las autoras argentinas que abordaron la didáctica desde una perspectiva no tecnicista. Finalmente, y ya promediando la década de los 90, llegarán los trabajos sobre subjetividad y enseñanza escolar (tal como lo entendemos hoy). Autores como Sacristán (2003) y Perrenoud (2008) a nivel internacional, o Baquero (2006) y Terigi (2009) a nivel local pondrán en primer plano la cuestión. Por último, dedicaremos especial atención a las primeras dos décadas del siglo XXI en el cual se han desplegado una gran cantidad de investigaciones con relación al tema subjetividad y enseñanza escolar. En este punto tomaremos tres cuestiones en particular en el contexto de la enseñanza en la escuela secundaria: los trabajos que abordan la relación entre subjetividad y los vínculos, los que abordan la cuestión de la subjetividad y la evaluación y los que abordan la relación entre la subjetividad y las tecnologías digitales. En especial esta última cuestión nos obligará a revisar algunas producciones sobre el tema de los jóvenes y la juventud como las de Feixa (2016) o Serres (2013) a nivel internacional y las de Balardini (2000), Tenti Fanfani (2000) o Urresti (2000) a nivel regional².

En el origen, normas y prescripciones

La Europa del siglo XVI y XVII fue el escenario del cisma de la religión católica. Las llamadas reforma y contrarreforma de la Iglesia de Roma, “tuvo” un alto impacto en las sociedades europeas. Estas atravesaron un proceso de confesionalización (Dussel y Caruso, 1999). El cristianismo quedó dividido en dos confesiones: católicos y protestantes. Esta situación impulsó la necesidad en ambos sectores, de realizar acciones que garantizarán la obediencia de sus fieles. Además, sucesos

como la llegada de los europeos a América entre otros, promovían un clima de novedad que obligaba a reforzar la observancia de la moral y las buenas costumbres establecidas. Católicos y protestantes encontraron en la escuela una herramienta eficaz para sus campañas de *moralización* (Dussel y Caruso, 1999). Para ello era necesario establecer normas claras y estrictas para el desarrollo de la enseñanza en sus instituciones religiosas. Los jesuitas fueron una de las primeras órdenes de la iglesia de Roma en redactar normas para la enseñanza en sus escuelas. También los Hermanos Lasallanos redactaron directrices para la enseñanza escolar en el marco de sus escuelas³. Estas normas o prescripciones tienen por objetivo dejar en claro cuál era la forma correcta de enseñar a los niños y jóvenes que concurrían a las escuelas católicas (primero en territorio europeo y luego también en las colonias). De alguna manera se puede decir que estos textos normativos sobre los modos de enseñar en la escuela, inauguraron lo que hoy conocemos como didáctica. Sin embargo, la historia le adjudicó a un protestante moravo la paternidad de la disciplina: Juan Amos Comenio. En su texto más conocido, *La Didáctica Magna* (Comenio, 1971), enumera una serie de recomendaciones para la enseñanza de niños y jóvenes⁴. En línea con sus homólogos católicos, Comenio (1971) también prescribe una serie de procedimientos y recursos para la enseñanza escolar religiosa. Como podemos ver hasta aquí. La preocupación por la enseñanza en las escuelas nace con un fuerte sesgo normativo o prescriptivo. Así, los primeros pasos de la didáctica están teñidos por esta idea de generar normas y prescripciones para la enseñanza escolar. Aquel que quiera ser considerado un buen maestro, debe seguir dichas prescripciones establecidas por las autoridades en didáctica.

Es interesante destacar un aporte importante de los protestantes al tema que nos ocupa. Mientras los católicos proponían una estricta vigilancia espiritual exterior para sus fieles, Lutero y sus seguidores proponían una vigilancia interior (Dussel y Caruso, 1999). Cada uno de los fieles debe ser guardián de sus actos. Esto implica la existencia de una conciencia individual. La enseñanza escolar tendrá como uno de sus objetivos principales trabajar con esta conciencia interior. La escuela debe formar la conciencia de cada uno de los fieles para garantizar su obediencia a los preceptos religiosos. Para lograrlo, los fieles deben concurrir a la escuela desde niños. Hasta entonces, concurrir a clases era algo reservado a los adultos que podían acceder a una formación en un arte o un oficio. Pero ahora, la escuela no solo cumpliría un rol en la transmisión de conocimientos técnicos o artísticos. La formación de una conciencia interior ajustada a los principios religiosos, pasará a ser una meta fundamental de la escuela para niños, adolescentes y jóvenes.

Con la luz de la razón y la ciencia

Durante el siglo XVIII europeo se suceden la Revolución industrial, la Revolución francesa y la Ilustración. Este conjunto de fenómenos sociales sacude los cimientos de la sociedad europea. Uno de los principales referentes de la Ilustración es

Kant. Un filósofo que celebrará el fin de la oscura Edad Media y la llegada de la *luz* de la Edad Moderna (Kant, 2000). A partir de ahora, el hombre debe guiarse por la razón y no por la fe en una divinidad. Este cambio en la mirada sobre el hombre, tiene consecuencias en la escuela y en los modos de enseñar en ella. Con el advenimiento del siglo XIX, el siglo de la ilustración y la modernidad, la didáctica es reclamada por la ciencia. Los nuevos *especialistas* en la enseñanza escolar son filósofos y pedagogos que adhieren a la necesidad de alejar de la religión a la enseñanza escolar y ponerla bajo las prescripciones de la razón y la ciencia. Surgirán figuras como la de Herbart (1923 y 1922), que buscan establecer principios para la enseñanza escolar sostenidos científicamente. A principio del siglo XX encontramos a autores como Dewey (1995 y 2004) que continúan sosteniendo la idea de una enseñanza alejada de la razón religiosa⁵. En la Argentina, V. Mercante⁶ promovió de forma entusiasta la idea de una enseñanza basada en la ciencia moderna. Estaba particularmente impactado con las ideas de Freud, a quien conoció personalmente en un viaje a Europa en 1911. También durante esta primera mitad del siglo XX, aparecen los primeros trabajos de Tyler (1949) sobre currículum en los Estados Unidos (si bien el reconocimiento a estas ideas llegará algunos años después). Estos autores también planteaban la necesidad de una organización racional y basada en principios científicos para la enseñanza en la escuela. Durante este período del siglo XX, la enseñanza de la didáctica se consolidó como una disciplina indispensable en la formación de los maestros. Los grandes filósofos de la educación y los pedagogos, dominan las extensas listas de bibliografía de los programas de didáctica para maestros y profesores, en la Argentina⁷.

La escuela y la enseñanza escolar no son ajenas a estos cambios que promueve la modernidad. La categoría de sujeto moderno atraviesa todos los debates sobre la época. Este sujeto ya no es ese hombre atado a los preceptos de la moral cristiana, sino que se trata de un hombre libre, racional y autogobernado (Tadeu Da Silva, 1995). La condición de sujeto se opone a la de objeto. Este es exterior al sujeto y está allí para ser dominado por la razón. Esta idea es la base de la ciencia moderna. La posibilidad de la existencia de un conocimiento objetivo (externo al sujeto) como la principal finalidad de la ciencia moderna, ubicó a la subjetividad en un lugar descalificado. Las emociones, las pasiones y la imaginación deben ser dominadas por la razón para que no interfieran en el proceso de conocimiento objetivo del mundo (Giaccaglia et al., 2009). La enseñanza escolar debió ajustarse a esta nueva concepción del hombre imperante entre los pensadores europeos. Por ello el enaltecimiento de la razón y el sojuzgamiento de las pasiones y emociones humanas, serán el nuevo credo de la escuela.

La mirada tecnicista y eficientista sobre la enseñanza escolar

Al promediar el siglo XX, y a posteriori de las dos grandes guerras europeas, la escuela y los sistemas educativos nacionales son fuertemente cuestionados. Parti-

cularmente la escuela secundaria es vista como obsoleta y poco funcional a las necesidades de recuperación y desarrollo de las sociedades de la posguerra (Cazas, 2019). Así, las ideas de los grandes filósofos y pedagogos son dejadas a un lado para dar paso a una mirada sobre la enseñanza producida por técnicos especialistas. Estas nuevas ideas sobre la enseñanza sostendrán la necesidad de alinear a la educación en general, y particularmente a la educación secundaria y superior, con las teorías del desarrollo humano que imperan en el ámbito económico capitalista occidental (Aronson, 2007). Se inaugura una mirada tecnicista de la enseñanza. Una corriente dentro de la didáctica que apunta a destronar los métodos de enseñanza que habían prevalecido desde mediados del siglo XVII, para reemplazarlos por nuevos métodos racionales orientados a lograr objetivos claros y específicos⁸.

Durante la década del 60 llega a la Argentina la teoría curricular, claro exponente de la corriente tecnicista. Originada en los EE. UU. en los años 30, recién logró trascender en los años de la posguerra. Autores como Tyler (1949) tuvieron gran influencia en el campo en nuestro país⁹. Durante los años 70, el tecnicismo predominó en la Argentina y en buena parte de la región. El docente era pensado como un aplicador de los currículos diseñados por los técnicos en educación. La planificación por objetivos operativos era la herramienta clave para un correcto desarrollo de la enseñanza en la escuela. La mirada tecnicista se mostraba como la llegada de lo nuevo, de lo avanzado, de lo que estaba a tono con unos tiempos dominados por la tecnología. En este contexto surge el término *tecnología educativa*. Skinner, un psicólogo estadounidense¹⁰, impulsará su *instrucción programada*. Se trata de un método de enseñanza diseñado a partir de los avances de la psicología conductista y en perfecta sintonía con los ideales de la corriente tecnicista.

Al mismo tiempo que la mirada de los técnicos especialistas sobre la enseñanza escolar parecía imponerse de forma contundente, comienza a surgir una corriente crítica dentro del campo (Cols, 2007). Esta aporta voces disonantes con relación a la idea de dejar exclusivamente en manos de técnicos especialistas las decisiones sobre la enseñanza escolar. No acuerdan sobre la idea de pensar al docente como un mero aplicador del currículo diseñado por expertos y ver a la escuela (en especial a la secundaria) como el departamento de recursos humanos de la economía nacional. Estas voces críticas entienden que tanto la enseñanza como el aprendizaje escolar son situados (Lave, 1996). Es decir, son procesos que deben ser comprendidos en su contexto y no pueden ser aislados de este. En esta línea podemos ubicar a Freire (1987), Apple (1982) o Kemmis (1990) que de distintos modos se opusieron a la visión tecnicista de la enseñanza escolar en el momento de su mayor auge. Ya en los 80, coincidiendo con la recuperación de la democracia en nuestro país, y en la mayor parte de la región latinoamericana, la mirada crítica o contextualista sobre la enseñanza comienza a ganar terreno por sobre su rival tecnicista¹¹.

Plantear una mirada de la enseñanza como un proceso situado, implica darle relevancia a una serie de aspectos contextuales escasamente tenidos en cuenta por los tecnicistas. La mirada crítica contextualista le quita certezas al término enseñanza. Ya no es la mirada autorizada de los referentes religiosos, ni de los grandes filósofos y pedagogos, ni la de los técnicos especialistas (todos, a su manera, ideando normas y prescripciones sobre la enseñanza en la escuela desde un lugar de posesión del saber didáctico), sino una mirada sin certezas, una mirada interrogativa, una mirada que ve en la enseñanza un posible objeto de estudio. La corriente crítico contextualista abre la puerta a una didáctica que necesita investigar para saber sobre su objeto. De esta manera, se inaugura la investigación en didáctica en la Argentina. Con la corriente contextualista, no hay expertos *a priori*, sino investigadores en didáctica. Estos investigadores necesitan interrogar su objeto de estudio para poder comprenderlo. Para esta corriente, la enseñanza debe ser abordada en su contexto, por tanto, la mirada de los investigadores comienza con un recorrido desde allí. La didáctica no será la única disciplina interesada en conocer la enseñanza en su contexto. La sociología, la psicología, la antropología y la pedagogía se sumarán a la investigación de la enseñanza escolar desde sus perspectivas disciplinares.

Durante las décadas del 80 y 90, la investigación educativa en la Argentina abordará distintos aspectos que conforman, directa o indirectamente, el contexto de la enseñanza escolar. En primer lugar, aparecerán los estudios sobre políticas públicas en educación. Luego se pasará al estudio de la formación de docentes. También cobrarán ímpetu las investigaciones sobre el currículum escolar. Ya no como lo veían los tecnicistas, sino una mirada que abarca tanto la dimensión normativa como la dimensión práctica y política¹². Desde esta perspectiva crítica, el estudio del currículum no se agota en la norma, sino que debe abarcar la puesta en acto en cada una de las instituciones escolares. Esto da por tierra con la creencia de que, un currículum elaborado por técnicos especialistas, redundaría en una mejor enseñanza. Para los críticos el currículum debe ser también analizado en contexto ya que, a la llegada a las instituciones escolares, se produce una reinterpretación de este que genera una nueva versión de la norma. Ésta, muchas veces, puede resultar muy distinta de la versión original. La sociología y la pedagogía realizarán valiosos aportes en este tema que abrirá nuevos puntos de vista para comprender la enseñanza en la escuela.

Con esta nueva mirada sobre el currículum, las instituciones comienzan a atraer la atención de los investigadores. ¿Qué aspecto de las instituciones influye sobre la norma curricular? ¿Cómo impacta? Las investigaciones sobre los formatos institucionales, sus regímenes académicos y las culturas institucionales pasan a ocupar un lugar destacado en la agenda académica. Pedagogos, sociólogos y psicólogos también abordarán la cuestión institucional y su influencia sobre la enseñanza¹³.

A partir de los años 80, se consolida en el ámbito de las ciencias sociales el denominado giro hermenéutico o también el denominado giro biográfico-narrativo¹⁴. Esta perspectiva recupera al sujeto como una fuente confiable de información para el investigador. Con la progresiva aceptación de los métodos cualitativos con perspectiva hermenéutica, escuchar lo que tienen para decir los sujetos se vuelve casi indispensable. Hacia fines de los 90 la entrevista a docentes como parte de la investigación de campo en el ámbito de la didáctica se vuelve habitual. El enfoque etnográfico también será revalorizado y con ello la observación como método de recolección de información. De este modo comienza a consolidarse un modo de investigación, dentro de la didáctica, que comprenderá la entrevista y la observación como herramientas claves del trabajo de campo. Ver y escuchar a los sujetos que forman parte del contexto en el que la enseñanza escolar se desenvuelve, comienza a ser muy valorado por los investigadores del campo. Entre los trabajos de investigación que adoptan estas herramientas del enfoque cualitativo, encontramos los de M. Souto (1998) y E. Litwin (1997)¹⁵. Al entrevistar docentes y observar sus clases se abre un nuevo mundo de saberes sobre la enseñanza que no necesariamente están en textos escritos. La identificación de un saber sobre la enseñanza que es producido en el contexto escolar, enriquece la mirada didáctica sobre el objeto de estudio. Ya iniciados los primeros años del siglo XXI, las entrevistas a docentes, las investigaciones narrativas sobre el quehacer cotidiano del maestro o del profesor, aportan novedad al tradicional abordaje hecho exclusivamente desde la mirada del especialista o técnico.

Lo planteado hasta aquí, no implica que la corriente tecnicista se haya retirado de la escena didáctica. Muy por el contrario, esta ha continuado desarrollándose y actualizándose. El aporte del paradigma informático, permitió a los tecnicistas entender la enseñanza como un flujo de información entre el docente y el alumno. Además, el progreso de la computación llegó a las instituciones escolares aportando nuevos dispositivos al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, reforzando el ideal tecnicista. El currículum por competencias, resulta una versión actualizada y mejorada del currículum por objetivos de los primeros años de la década del 70. Finalmente, el auge de las evaluaciones estandarizadas en las primeras décadas del siglo XXI, tanto a nivel nacional como internacional, mantuvo a la corriente tecnicista en pie de igualdad con la crítica contextualista a la hora de los debates al interior del campo didáctico. Las investigaciones de los autores adheridos a aquella corriente, optarán por el enfoque cuantitativo y por herramientas de recolección de información del tipo estandarizadas. Por ello, los resultados de las evaluaciones internacionales serán de gran utilidad para los investigadores de la corriente tecnicista.

Hasta aquí, y volviendo a los investigadores de la corriente crítico contextualista, hay un actor clave de la enseñanza en la escuela al que no se le ha dado voz: el estudiante. Los investigadores han escuchado a funcionarios responsables de las políticas educativas, a expertos y especialistas en temas educativos, a directivos

de escuela y a docentes hablando sobre la enseñanza escolar. Los alumnos o estudiantes de la escuela debieron aguardar hasta bien entrado el siglo XXI para poder hacerse oír entre los investigadores. Si bien, desde los años 60 pueden rastrearse trabajos sobre el joven alumno de la escuela secundaria o de la universidad¹⁶ a nivel internacional, en el medio local recién toman fuerza estos trabajos hacia fines del siglo XX.

El siglo XXI y la preocupación por la subjetividad joven

Hacia fines del siglo pasado, comenzó una revalorización de la subjetividad. Esta última dejó de ser aquello que debía dominarse y ponerse bajo control de la razón moderna. Algunas disciplinas, como el psicoanálisis, comenzaron a poner la cuestión subjetiva y la producción de subjetividad en el centro de la escena (Giaccaglia et al., 2009). Como ya dijimos, en el ámbito de las ciencias sociales en general comienza a desplegarse una nueva mirada sobre lo subjetivo que abre las puertas a nuevas metodologías de investigación. El sujeto moderno, que sometía con su razón al mundo, es destronado. La unidad de ese sujeto se ha quebrado y se ha puesto en evidencia. Ahora es la producción de subjetividad la que da sentido, la que significa y condiciona así a la razón. Se trata de una subjetividad plural, que pierde las seguridades, que renuncia a todo dominio sobre la realidad. Es una subjetividad atravesada por múltiples y encontradas pasiones (Giaccaglia et al., 2009).

En ese contexto de ideas, también comenzó a repensarse la niñez y la adolescencia. Ya no se las piensa como etapas de la vida en las cuales el individuo es un *adulto incompleto* que debe estar bajo la tutela de los adultos. Ser niño, ser adolescente es ser un sujeto que está creciendo. El paso entre la niñez, la adolescencia y la juventud no es algo que se da *naturalmente*. Es producto de un proceso histórico del que dará cuenta la subjetividad (Grassi y Córdova, 2010). Este proceso conduce al sujeto hacia la autonomía y la autorganización característicos del adulto. Pero este proceso no tiene etapas prefijadas ni tiempos cronológicos preestablecidos. Hay una continuidad entre niño, adolescente y joven que está dado por la producción de subjetividad. Esta está atravesada por lo corporal, lo histórico, lo político y social, la cultura y la genealogía (Grassi y Córdova, 2010). Todo esto nos habla de un sujeto del cual poco podemos conocer *a priori*. Si queremos comprender como participa la enseñanza escolar en la producción de la subjetividad joven, no podemos prescindir de la investigación sobre y con los estudiantes.

Probablemente, una de las líneas de trabajo más populares en el ámbito local sobre la figura del alumno o estudiante sea la de la sociología francesa con su *oficio de alumno*. R. Sirota planteaba en un artículo de 1993 algunas cuestiones sobre este. Pero fueron los textos de P. Perrenoud (2006), que han tenido amplia circulación tanto entre los investigadores como entre los docentes argentinos, quien popularizó la expresión en el medio local. Hoy se escucha con frecuencia en las salas de profesores de las escuelas secundarias y también en las universidades, la expre-

sión *oficio de alumno o de estudiante*. Incluso se ha incorporado a los documentos oficiales de la reforma Nueva Escuela Secundaria, y allí se habla de *enseñar el oficio de alumno* a los ingresantes al nivel medio. Perrenoud (2006) entiende la tarea de los estudiantes en la clase escolar como un conjunto de prácticas más o menos rutinarias que pueden rotularse como trabajo escolar. Estas prácticas conforman en buena medida el currículum oculto de Jackson (2001). Así, para Perrenoud, las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (ese trabajo escolar) apuntan más a la formación de hábitos y sentido común que a la transmisión de conocimientos disciplinares específicos. El estudiante, tal como lo ve el autor, es un sujeto activo que resiste la imposición de estos hábitos y por tanto el docente se ve obligado a negociar el currículum en todas sus dimensiones. Desde esta perspectiva, el oficio de alumno termina resultando de una interacción entre docente y estudiantes en el campo de la intersubjetividad. Debemos mencionar también otros trabajos que, sin obtener el reconocimiento de los ya mencionados, fueron de los primeros en poner la mira en el estudiante. Es el caso del trabajo de G. Fenstermacher (1989), que propuso el neologismo *estudiantar* para referirse a las tareas que desarrolla el estudiante en su labor escolar. En este caso, el autor, también piensa la tarea del estudiante como un conjunto de prácticas que se van conformando solidariamente entre el enseñante y el aprendiente. La gama de actividades que despliega el docente para enseñar, se ve complementada por un conjunto de actividades que hace el estudiante para aprender. Estas últimas no siempre son visibilizadas por los docentes o por los estudiantes. Otro aporte pertinente es el de G. Sacristán (2003), que a través de un recorrido socio-histórico, formula la idea de una *invención del alumno* por parte del propio sistema educativo y de la sociedad¹⁷.

En el ámbito académico local, esta propuesta de pensar la tarea del alumno como un oficio que se aprende y se pone en acto, abrió el camino a una serie de nuevos interrogantes: ¿Cómo se aprende a ser alumno? ¿Se aprende a ser buen alumno? ¿Se aprende a ser mal alumno? ¿El éxito y el fracaso escolar son productos del mismo proceso que produce al alumno? ¿La enseñanza escolar incide en la subjetividad de los jóvenes estudiantes? Estas preguntas nos sumergen en el campo de la relación entre subjetividad y enseñanza escolar.

Pensar en la escuela y en la enseñanza escolar como productoras de subjetividad, nos obliga a prestar atención no solo a lo explícito de la experiencia escolar sino también indagar en lo no dicho, en lo implícito. En este sentido, M. Souto (1998) planteó en los 90 un programa de investigación sobre la enseñanza en la escuela media que incluía tres niveles de análisis: el técnico, el psíquico y el social. Este planteo permite ampliar el análisis de la enseñanza en la escuela e incluir, no solo los aspectos técnicos de la enseñanza sino también otras cuestiones habitualmente invisibilizadas como las emociones, los afectos o los aspectos socio-históricos. Las investigaciones de Souto, muestran como los vínculos intersubjetivos se entrelazan con los modos de enseñar y de aprender. Distintos modos de enseñar

pueden promover distintos modos de vincularse con el conocimiento y con las prácticas de aprendizaje.

En los primeros años del siglo XXI, las pesquisas científicas comenzaron a orientarse hacia la indagación sobre la cuestión de las emociones y los afectos en los procesos de enseñanza. Trabajos que abordan como se despliegan estos últimos en el marco del entramado intersubjetivo de la clase escolar ¿Cómo juegan los sentimientos en el oficio de alumno? ¿Cómo impacta en el estudiante el vínculo con los docentes? ¿Cómo impacta el vínculo con sus pares? Para muchos investigadores estos aspectos que podemos denominar subjetivos, dejan marcas reconocibles en la producción de subjetividad de los jóvenes estudiantes¹⁸. Watkins (2019), una investigadora australiana, aborda la cuestión de lo afectivo en la escuela primaria. En particular se enfoca en como los modos de enseñar del docente contribuyen a generar diferentes disposiciones respecto del aprendizaje. Watkins sostiene que los flujos afectivos que circulan dentro de la clase escolar impactan en los modos de aprender de los estudiantes. Resultan interesantes también los trabajos de Aisenson et al. (2013), quién indaga sobre la influencia de la escuela en las elecciones vocacionales de los jóvenes que cursan los últimos años de la escuela secundaria. La autora plantea que la experiencia escolar contribuye a la construcción subjetiva de los jóvenes a través de la interacción con los otros. Los vínculos que se establecen entre alumnos y docentes, a menudo, marcan fuertemente las elecciones vocacionales de los jóvenes, que muestran cierta vinculación entre las experiencias en la escuela secundaria de los jóvenes y su posterior elección vocacional en el nivel superior o universitario. En esta línea, podemos hablar de los trabajos de Diamant et al. (2016) quien pesquisa marcas en la formación de docentes producidas en el paso por las clases universitarias en su condición de estudiantes. A estas marcas las denomina *trazas didácticas*, ya que se trata de marcas o huellas que se han impreso en la subjetividad de los estudiantes referidos a la enseñanza y al aprendizaje en las instituciones educativas. Estos trabajos muestran que el paso por las clases escolares no es inocuo y que de algún modo es productor de subjetividad¹⁹.

Siguiendo esta línea de razonamiento, si el paso por la escuela y la enseñanza escolar deja marcas o trazas reconocibles en la subjetividad, resulta pertinente preguntarse hasta qué punto el fracaso o el éxito escolar no son también parte del paso mismo por el dispositivo clase escolar. R. Baquero (2006) y F. Terigi (2009) han planteado la relación entre subjetividad, enseñanza escolar y fracaso en el medio nacional. Sus investigaciones muestran evidencia empírica de una íntima relación entre esos tres elementos. En una buena proporción, las relaciones intersubjetivas que se dan al interior del dispositivo clase escolar, condicionan la producción de subjetividad en cada estudiante favoreciendo en unos casos el éxito y en otros el fracaso²⁰. Esta cuestión nos lleva, inevitablemente, a abordar el tema de la evaluación.

A partir del fin de siglo pasado, con la aparición en escena de la prueba *PISA*, el tema de la evaluación en la escuela cobró un interés notable entre los investigadores, e incluso en la sociedad en general. En los últimos 20 años podemos encontrar gran cantidad de investigaciones que abordan el impacto que tienen sobre los estudiantes los instrumentos de evaluación escolares y sus resultados. El surgimiento de pruebas estandarizadas como *PISA*, tanto a nivel nacional como internacional reavivó las discusiones hacia el interior del campo didáctico entre tecnicistas y contextualistas. Los primeros sostienen la necesidad de contar con instrumentos de evaluación estandarizados que permitan la comparación entre resultados obtenidos por distintos sistemas educativos nacionales. Esto supondría la posibilidad de detectar cuáles son las prácticas de enseñanza más exitosas y podrían así imitarse en aquellos sistemas educativos nacionales que muestren deficiencias²¹. Los segundos, los críticos contextualistas, sostienen que esto no es viable ya que se está obviando que la enseñanza escolar es un proceso situado. Los resultados no pueden ser comparados y advierten sobre las negativas consecuencias que tendría adjudicar supuestos fracasos a los estudiantes de tal o cual país. Estos supuestos fracasos incidirían negativamente sobre la producción de subjetividad en los jóvenes estudiantes, favoreciendo a los que obtienen supuestos éxitos en las pruebas²².

Otra cuestión que ha sido objeto de debate entre las dos corrientes predominantes del campo didáctico actual es el uso de las *nuevas tecnologías*. Para los tecnicistas, la tecnología al servicio de la enseñanza forma parte de su credo original. En este sentido, recordemos los aportes de Skinner a la *tecnología educativa* con sus máquinas y artefactos diversos aplicados a los procesos de enseñanza escolar. Para los críticos contextualistas, las incorporaciones de las nuevas tecnologías digitales deben ser analizadas en situación. Ninguna tecnología es buena *per se*, sino que tendrá que verse cómo hace sentido con el conjunto de un proceso de enseñanza planificado. Pero la cuestión de las tecnologías, sobrepasa el debate didáctico. Para muchos autores, las nuevas tecnologías digitales de comunicación e información, son una marca distintiva de los jóvenes de hoy en día. Tal es así, que Feixa et al. (2016) propone nominar a las generaciones con sugestivos nombres como generación @ o generación #. Serres (2013) elige llamar a las y los jóvenes *pulgarcitas y pulgarcitos* en virtud de la asombrosa capacidad de las nuevas generaciones para escribir con los dedos pulgares en los dispositivos digitales. Estas denominaciones refieren claramente a la íntima ligazón entre jóvenes y nuevas tecnologías digitales. Varias investigaciones a nivel internacional y local muestran que los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria o de la universidad son los que introducen a las tecnologías digitales en los procesos de aprender y de enseñar. De alguna manera terminan imponiendo a los docentes el uso de tecnologías como internet, los teléfonos móviles, las redes sociales, etc. F. Calderón y M. Castells (2019), en un trabajo de investigación reciente sobre Latinoamérica, hablan

de *tecnosocialización* para caracterizar la forma en que los jóvenes latinoamericanos se comunican con sus pares y con el resto del mundo. El proceso de socialización de los jóvenes actuales, según los autores, está indefectiblemente atravesado por las tecnologías digitales de comunicación e información. Con una mirada en similar sentido, Baricco (2008) habla de *los bárbaros* para caracterizar los nuevos modos de experimentar el mundo que tienen las nuevas generaciones²³.

La cuestión del uso de las tecnologías, nos obliga a considerar que los alumnos de la escuela secundaria son también jóvenes. Estas dos posiciones forman parte de un mismo sujeto, y cometeríamos un grave error al no considerarlas en su conjunto. Un estudiante de la escuela secundaria es también un adolescente o un joven, y por ello resulta relevante considerar algunas investigaciones que han indagado sobre el vínculo entre jóvenes, juventud y escuela. Varios autores coinciden en que la juventud (no los jóvenes) son un producto de la sociedad capitalista burguesa (Tenti Fanfani, 2000; Balardini, 2000). Una necesidad de este orden social, que requirió de la escuela como el lugar de producción de la juventud. Se espera entonces, que los jóvenes luego de su paso por la escuela, se comporten de acuerdo a lo que esperan de la juventud los adultos. Esto implica un reconocimiento de la capacidad de producir subjetividad en la escuela. Sin embargo, este proceso de generación de juventud no es tan lineal ni sencillo. Algunos autores han trabajado la cuestión de la formación de ciudadanos en la escuela secundaria y como esto ha ido variando de generación en generación. Otros han trabajado la relación entre culturas juveniles y culturas escolares. Una relación que en la mayoría de los casos dista de ser armoniosa y libre de conflicto. Sin duda, estas investigaciones sobre jóvenes y escuela nos aportan una mirada que no separa la condición de alumno de la de joven a la hora de analizar la enseñanza en la escuela media²⁴.

La investigación sobre la relación entre enseñanza escolar y subjetividad joven

La preocupación por la enseñanza de los jóvenes, ha recorrido un largo camino. Desde las primeras miradas de Comenio y los Hermanos Lasallanos con sus prescripciones, hasta las investigaciones actuales con foco en la subjetividad joven, pasando por las *modernizantes* miradas tecnicistas. Como hemos mencionado, una parte importante de la investigación actual (en especial en la Argentina y en la región latinoamericana), han venido profundizando en la relación entre subjetividad y enseñanza escolar, desde la sociología, desde la antropología, desde la psicología y también desde la pedagogía. Correspondería a la didáctica actual poner el foco en la relación entre subjetividad y enseñanza escolar. Esta relación aún no ha sido suficientemente estudiada. Si se plantea que la escuela es productora de juventud, deberíamos poner el acento en cómo sucede ello en la escuela secundaria. Y teniendo en cuenta que la mayor parte del tiempo que los jóvenes están en la escuela lo pasan inmersos en la clase, deberíamos preguntarnos cómo

inciden las configuraciones didácticas del dispositivo clase escolar en la producción de subjetividad. Como vimos, hasta ahora esta cuestión ha sido abordada mayormente desde la perspectiva de los especialistas o de los docentes. Pero pocos han considerado la posibilidad de preguntarle a los jóvenes estudiantes sobre esta cuestión. ¿Qué marcas o huellas ha dejado el paso por las clases escolares? ¿Cómo ha condicionado sus gustos, preferencias, afectos? ¿Cómo perciben esta cuestión los jóvenes egresados de la escuela secundaria? Las respuestas a estas preguntas pueden sumar a la comprensión de cómo se da este proceso de producción de subjetividad. A partir de esas respuestas, podrían pensarse nuevas preguntas: ¿Cómo se entran las prácticas de enseñanza con las de aprendizaje en el contexto de la clase escolar? ¿Cómo se vinculan las relaciones intersubjetivas que se dan dentro de la clase escolar con los resultados del aprendizaje? En resumen ¿Cómo participa la enseñanza escolar en la producción de subjetividad joven? Interrogantes para una agenda siglo XXI de la didáctica.

Notas

1. En este trabajo se ha procurado evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como «@», «-a/as». En aquellos casos en que no se ha podido evitar pluralizar en masculino deseamos que se tenga en cuenta esta aclaración.

2. El presente artículo forma parte del trabajo de investigación desarrollado en el marco de la tesis doctoral *Estudiantes en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires (2011- 2021) Relaciones entre la enseñanza y la producción de subjetividad joven*. Esta se encuentra en su etapa final. El tesista es el autor de este artículo y la dirección de tesis corresponde al Dr. Daniel Lesteime.

3. Los hermanos de la Compañía de Jesús redactaron sus prescripciones sobre la enseñanza en sus escuelas en la *Ratio Studiorum Oficial* (1599). Con escrupuloso detalle, los jesuitas dejaron en ese texto las reglas que debían seguir profesores y estudiantes para obtener buenos resultados. Así mismo, San Juan Bautista de La Salle legó su *Guía de las escuelas* (1720) a sus hermanos cristianos. Si bien el autor dice que no se trata de reglas sino de recomendaciones para la enseñanza a los niños y jóvenes, en la práctica tuvieron el efecto de verdaderas prescripciones. Esto generó un estilo propio de las escuelas lasallanas que también influyó en pedagogos y filósofos de la educación.

4. Comenio era un protestante, preocupado por la educación de los niños y jóvenes de su época. Al igual que los hermanos católicos, elaboró una serie de recomendaciones sobre la enseñanza. Una de sus obras más conocidas es *La Didáctica Magna*, publicada por primera vez en 1632 en lengua checa. Entre las recomendaciones del autor, figura la de armar grupos por edades (clases) o utilizar láminas u otras páginas ilustradas como recurso para la enseñanza. Para profundizar sobre estas cuestiones, el artículo *Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica* de M. E. Aguirre Lora es muy interesante.

5. F. Herbart fue un filósofo y pedagogo alemán de principios del siglo XIX. Postulaba la necesidad de hallar métodos de enseñanza basados en la ciencia, en especial en la psicología. Sucesor de Kant en su cátedra de Konigsberg y estudioso de las ideas de Pestalozzi. Es autor de *Pedagogía General* (1806) y *La psicología como ciencia* (1825). La búsqueda de un método de enseñanza basado en la razón científica, predominaría durante todo el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en el campo de la enseñanza escolar. J. Dewey fue un filósofo estadounidense que planteaba la necesidad de una reforma de la *escuela tradicional*, entendiendo por esta a aquellas cuyas formas de enseñar estaban muy ligadas a las prescripciones católicas y protestantes. Su propuesta se basaba fundamentalmente en las ideas de experiencia y democracia. Sus dos textos claves, que fueron traducidos al español son *Democracia y Educación* de 1916 y *Experiencia y Educación* de 1938. En la Argentina tuvo tantos detractores como seguidores. Entre estos últimos, muchos docentes que leyeron sus obras con avi-

dez y se sumaron al movimiento internacional de la llamada *Escuela Nueva*. Sus ideas tuvieron su momento de auge en la primera mitad del siglo xx.

6. Comenta Dussel (2006) sobre la propuesta de Víctor Mercante para reformar la escuela secundaria: «La propuesta buscaba crear una “escuela intermedia” de tres años entre los niveles primario y secundario. Esta escuela intermedia incluiría dos ejes centrales: literario y científico, por un lado, y técnico y vocacional, por el otro. Sus fundamentos eran principalmente psicológicos. Mercante pensó que el principal problema que debían enfrentar las escuelas intermedias y secundarias era “la crisis de la pubertad”, y creía que las instituciones educativas tenían que ser rediseñadas para lidiar mejor con ella. Se consideraba a sí mismo un psicólogo (o mejor, un paidólogo, como él definía a su saber), y aunque nunca obtuvo un diploma universitario, fue el fundador de la primera Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1915. El currículum, para él, debía basarse en la evidencia provista por la psicología. Propuso diferenciar el currículum según el género, y pensó que los adolescentes varones corrían mayor riesgo de ‘degeneración’ que las mujeres. Su insistencia en el trabajo manual estaba fundamentada explícitamente en la necesidad de mantener las manos de los varones ocupadas y visibles (la masturbación era uno de los objetos preferidos del pánico moral de la época). El trabajo manual ocupaba más del 30 % del calendario semanal, y se suponía que serviría para sublimar y disciplinar los instintos sexuales de los varones jóvenes (Mercante leyó a Freud, e incluso lo conoció en Viena en 1911)».

7. El artículo Un encuentro complejo entre el Psicoanálisis y el Conductismo. La formación en Didáctica para la carrera de profesorado en Psicología en la UBA durante el período 1960-1970, de Cazas (2017), realiza un análisis de los programas de Didáctica General para los estudiantes del profesorado en Psicología de la UBA durante la década del 60. Allí se observa como la llegada del tecnicismo a las aulas, va desplazando a los filósofos y pedagogos de las listas de bibliografía para dejar pasos a los técnicos y especialistas en currículum y tecnología educativa.

8. Al respecto son muy interesantes las entrevistas a Furlán y a Avolio de Cols realizadas en 2011 para la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* de la UNLP. Allí ambos entrevistados, protagonistas del campo didáctico en las décadas del 60 y 70, detallan con claridad la llegada de las ideas y autores tecnicistas con la promesa de una enseñanza más eficiente y racionalizada.

9. Ralph Tyler es considerado el sistematizador de las ideas sobre currículum en los EE. UU. Su obra *Principios básicos del currículum* (1949), fue publicada en 1973 en la Argentina y tuvo gran influencia en el campo de la formación de docentes.

10. B. Skinner renovó las ideas conductistas en el campo de la psicología. Interesado por la enseñanza y el aprendizaje, elaboró la *instrucción programada* pensada como una forma de enseñar totalmente basada en los descubrimientos científicos del conductismo. También fue un entusiasta de la tecnología educativa, a punto tal de crear su *máquina de enseñar* y promover el uso de la televisión en la escuela.

11. Sobre el surgimiento de la corriente crítica contextualista es muy recomendable el trabajo de E. Cols (2007). En él se describe el contexto en el que surge esta corriente y como se posiciona frente al avance del tecnicismo.

12. Solo a modo de ejemplo mencionaremos los trabajos de Paviglianiti (1995) y Bravo (1994) sobre política educativa, los de Davini (1991) y Braslavsky y Birgin (1992) sobre formación docente, y los de Frigerio (1991) y Feldman (1994) sobre currículum.

13. Son ampliamente conocidos las producciones de Ana Fernández (1999) sobre instituciones; la de Cristina Davini sobre formación docente (1991); las de Fluvial Terigi (2007 y 2009) sobre formatos institucionales y regímenes académicos. No pretendemos agotar la lista de producciones académicas con estas menciones, sino citar algunas de las más representativas del campo.

14. Con la expresión *giro biográfico-narrativo* nos referimos a la propuesta de A. Bolívar y Domingo (2006). Este giro reposiciona el relato de los sujetos en el centro de la escena de la investigación social. Con la entrada en crisis de las grandes explicaciones estructuralistas, lo biográfico y las subjetividades pasan a ser revalorizadas.

15. M. Souto desarrolla desde su cátedra en la UBA, un programa de investigación sobre la enseñanza

en la escuela secundaria. Estas investigaciones se realizan desde un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas y observación. Sus trabajos se cuentan entre los primeros que sostuvieron la necesidad de analizar lo que sucedía en las clases escolares considerando a esta como un entramado subjetivo. Así mismo, E. Litwin desarrolló también desde su cátedra en la UBA, un minucioso trabajo relevando las configuraciones didácticas presentes en las clases universitarias. Este trabajo también llevó a considerar cuestiones subjetivas de los docentes puestas en juego al momento de diseñar y poner en acto la enseñanza.

16. Balduzzi (2006) realiza un completo relevamiento de investigaciones que han tomado como objeto de estudio al estudiante universitario.

17. Un trabajo reciente y muy interesante es el de Delory-Momberger (2016), *Ser alumno: Entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí*, en donde retoma la idea del oficio, pero como una construcción ritual de la escuela que produce perfiles biográficos determinados. También A. Coulon (2017) trabajó en esta línea sobre el oficio de alumno universitario. Es posible consultar varias tesis desarrolladas en las últimas dos décadas que trabajan con esta idea de un oficio de alumno, desde una perspectiva sociológica. Por ejemplo, Velázquez Reyes (2007) que investiga sobre las microculturas estudiantiles en el nivel medio superior en México, o la tesis de Baeza Correa (2001) sobre los estudiantes del liceo provenientes de sectores populares, o también la investigación de Delgado et al. (2020) sobre los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes de la escuela media en las ciudades de Corrientes y Resistencia (Argentina).

18. Nóbile (2016) investiga acerca de las emociones y afectos en el espacio escolar, a partir de un análisis cualitativo de los vínculos entre docentes y estudiantes que tienen lugar en el marco del formato escolar de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Un reciente trabajo dirigido por Southwell (2020) sobre las transformaciones de la escuela secundaria y su impacto en los vínculos entre docentes y estudiantes, retoma la cuestión. Aquí los autores abordan el tema, en el contexto de reformas y cambios de los formatos institucionales y de los regímenes académicos de la escuela secundaria. También el trabajo de investigación de Ripamonti y Lizana (2020) sobre trayectorias de estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria en la provincia de Mendoza (Argentina) pone el foco en la dimensión subjetiva de la experiencia escolar. Un trabajo que destacamos, es el de Cabrera (2015), quien abordó el aspecto subjetivo de la enseñanza y la experiencia escolar en un bachillerato popular (gestión social). Resulta interesante como se ponen en juego afectos y emociones en una institución escolar ubicada *al borde* del sistema educativo oficial.

19. En un sentido similar, el conocido texto de Álvarez Uría (1997) *Escuela y subjetividad* también plantea una relación entre la experiencia escolar y la construcción de subjetividad. En ese artículo, el autor destaca los vínculos entre alumno y docente dotándolos de una fuerza que influye fuertemente en el joven Camus.

20. Los trabajos de Kaplan (2008) sobre como inciden las representaciones de los docentes sobre la subjetividad de los estudiantes y sus posibilidades a futuro también han marcado agenda en la investigación. Sumamos a esta línea el trabajo de Foglino et al. (2009) sobre la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes de sectores sociales urbanos en condiciones de pobreza en la escuela secundaria estatal en Córdoba y la tesis de maestría de Larrondo (2012) sobre el proceso de construcción de la identidad escolar en jóvenes estudiantes de escuelas secundarias con rasgos alternativos.

21. Aquí vale mencionar trabajos como los de Rivas (2015) sobre PISA o los de Llach et al. (2006) sobre cómo enfrentar los problemas de inequidad del sistema educativo argentino. Cabe destacar que, aun entre quienes se ubican dentro de una mirada tecnicista, las pruebas internacionales también generan discusiones tanto a nivel latinoamericano (Cueto, 2009) como a nivel internacional (Johanson, 2018; Eivers, 2010).

22. Leones (2015) en su tesis, describe y analiza el papel de la evaluación en el proceso de construcción de identidad o imagen de sí mismo de los alumnos como estudiantes de la educación secundaria. También hay que destacar una mayor presencia de pruebas estandarizadas en la Argentina (nacionales e internacionales) en las primeras dos décadas del siglo XXI (Ziegler, 2011). Esto es un cambio en la tradición del sistema educativo nacional, que suma una nueva arista a la investigación sobre evaluación y subjetividad. Estas pruebas tienen el objetivo explícito de influir sobre las prácticas de enseñanza (e indirectamente también sobre las prácticas de aprendizaje).

23. Skiba y Barton (2006) y Oblinger (2003) caracterizan en igual sentido que Feixa (2006) a la generación joven de inicios del siglo XXI y vinculan sus características con las formas de enseñar en la escuela secundaria y en la universidad. Odetti y Valentinuz (2017) y Tarasow et al. (2017) avanzan en la investigación de los vínculos entre nuevas tecnologías, jóvenes y escuela secundaria para el caso argentino. También en esta línea se ubican los trabajos de Dussel (2011) relacionadas con el Programa Conectar Igualdad en la Argentina. Morduchowicz (2021) realiza un planteo muy interesante relacionando el uso de internet por los jóvenes con los conceptos de participación y democracia. Bordignon et al. (2020) presenta el concepto de *saberes tecnosociales* que impactan en los modos de aprender de los jóvenes ingresantes a la universidad. Estos autores entienden que las nuevas tecnologías son una marca de época tanto para los jóvenes como para la enseñanza en la escuela media en las últimas dos décadas. Las investigaciones de Lugo y Delgado et al. (2020), desde una mirada quizás más tecnicista, sobre cómo deben utilizarse las TICs en la escuela secundaria para mejorar la calidad educativa, también hacen su aporte al tema. Otra investigación para destacar es la de Hernández González y Resendiz García (2020) que abordó los significados de internet en los estudiantes del bachillerato mexicano.

24. Aquí encontramos los trabajos de Balardini (2000) sobre el concepto de juventud y su relación con la escuela; los de Tenti Fanfani (2000) sobre culturas juveniles y culturas escolares; los de Urresti (2000) sobre participación juvenil; los de Fabbri y Cuevas (2012) sobre ser estudiante en la escuela nocturna; los de Kriger y Daiban (2015) sobre la formación de ciudadanos en la escuela pública; la investigación de Bulfón (2013) sobre la relación entre culturas institucionales y la producción de relaciones intersubjetivas en la escuela; o el trabajo de Cuevas e Ibáñez (2012) sobre las subjetividades juveniles en las escuelas medias nocturnas. Un enfoque novedoso trae la investigación de García Bastán et al. (2019) quienes realizan una revisión crítica de los estudios sobre juventudes y escuela en Argentina atravesados por los conceptos de desigualdad, violencia y conflictividad.

Referencias bibliográficas

Aisenson, D.; Virgili, N. y Polastrí, G. (2013). Construcción de experiencias, anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes que finalizan la escuela secundaria. En *Anuario de Investigaciones*, xx, 105-113. Universidad de Buenos Aires.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949044>

Aguirre Lora, M. E. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), e019.
doi: <https://doi.org/10.24215/23468866e019>

Álvarez Uría, F. (1997). Escuela y subjetividad. *Educación y ciudad*, N.º 3, 48-67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705151>

Apple, M. (1982). *Education and power*. Routledge.

Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, Año VIII, N.º 2., 9-26. Universidad Nacional de San Luis.

Baeza Correa (2001). Ser Alumno. La experiencia cotidiana del estudiante de Liceo de sector popular urbano. *Revista Chilena de Temas Sociológicos*, N.º 8, 108-132.

Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Revista Última Década*, N.º 13, 11-24. CIDPA.

Balduzzi, M. (2006). Los estudiantes como objeto de estudio. *Espacios en Blanco* N.º 16, 239-274.

Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005218.pdf>

Baricco, A. (2008). *Los bárbaros: ensayo sobre la mutación*. Anagrama.

Bordignon, F.; Daza, D.; Di Próspero, C.; Dughera, L. y Peirone, F. (2020). Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE - UNPAZ - UNSAM, *Propuesta Educativa*, 29 (53), 9-24.

Bravo, H. (1994). *La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos*. CEAL.

Braslavsky, C. y Birgin, A. (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila.

Bulfón, P. (2013). Las relaciones intersubjetivas y su vinculación con el riesgo educativo: rasgos de estilo y cultura de la escuela estudiada. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 0 (8). doi: <https://doi.org/10.35305/rece.v0i8.152>

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). Biographical and Narrative Research in Iberoamerica: Areas of Development and Current Situation. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4). doi: <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>

Cabrera, C. (2015). *Prácticas autogestivas, relaciones sociales y subjetividad: La experiencia del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos en IMPA, empresa recuperada*. Disponible en: Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires. <http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52014>

Calderón, F. y Castells, M. (2019). *La nueva América Latina*. Serie breviaros. Fondo de Cultura Económica.

Cazas, F. (2017). Un encuentro complejo entre el Psicoanálisis y el Conductismo. La formación en Didáctica para la carrera de profesorado en Psicología en la UBA durante el período 1960-1970. *Espacios en Blanco*, N.º 27, 113-128

Cazas, F. (2019). *Los modos de enseñar. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires (1984-2010)*. Teseo.

Cols, E. (2007). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En de Camilloni, A. et al. (Comps.). *El saber didáctico*. Paídos.

Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna*. Porrúa.

Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, 43 (44), 1239-1250. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>

Cueto, S. (2009). Conocer, debatir y actuar con base en evidencias empíricas es clave para mejorar la educación primaria en América Latina. *Debate*, N.º 8. SITEAL, OEI, IIPE-UNESCO.

Cuevas, V. e Ibañez, M. (2012). Ser alumno en la nocturna: entre el oficio y la posibilidad. *Revista Praxis Educativa*, 16 (2), 43-51. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153124711004.pdf>

Davini, M. C. (1991). Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano. *Revista Argentina de Educación*, N.º 15.

Delgado, P.; Amud, C.; Salas, J. (2020). Sentidos y finalidades de la experiencia escolar de estudiantes de escuelas secundarias de Resistencia y Corrientes. *Revista del IICE*, N.º 47, 219-235. doi: <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9648>

Delory-Momberger, C. (2016). Ser alumno: Entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí. En: Cardona, M. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Morata.

Diamant, A.; Cazas, F. y Duhalde, M. (2016). Formación docente, traza didáctica y subjetividad. *Anuario de Investigaciones*, Vol. 22, 99-106. Facultad de Psicología de la UBA.

Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media Argentina, *Anales de la educación común*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Año 2, N.º 4 / Filosofía política del currículum, 95-105.

Dussel, I. (2011). *Usos de las nuevas tecnologías en las aulas: experiencias y alternativas en Aprender y enseñar en la cultura digital*. Santillana.

Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.

Eivers, E. (2010). PISA: issues in implementation and interpretation. *The Irish Journal of Education / Iris Eireannach an Oideachais*, 38, 94-118. <http://www.jstor.org/stable/20789130>

Feixa, C.; Fernández-Planells, A. y Figueras-Maz, M. (2016). Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 107-120.

Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Del Quirquincho.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. (Comp.), *La investigación de la enseñanza*. Paidós.

Fernández, A. M. (1999). *Instituciones Estalladas*. Eudeba.

Fogolino, A.; Falconi, O. y López Molina, E. (2009, 3, 4, y 5 de diciembre). *Experiencia escolar y subjetividad en adolescentes en condiciones de pobreza: nuevas interpelaciones a la escuela media* [Ponencia]. 3º Foro Interdisciplinario sobre Educación: El derecho a la palabra. Mesa: Innovaciones educativas en la enseñanza media. Instituto de Altos Estudios. FLACSO Uruguay, Montevideo, Uruguay. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0798_03.pdf

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Frigerio, G. (1991). *Curriculum presente, Ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila Editores.

Furlán, A. y Avolio de Cols, S. (2011). El campo de las Ciencias de la Educación en la trayectoria de los actores: Entrevistas a Alfredo Furlán y Susana Avolio de Cols. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv05n05a06>

García Bastán, G.; Tomasini, M. y Gallo, P. (2019). Juventudes y Escuela en Argentina. Una revisión crítica de los estudios sobre desigualdad, violencia y conflictividad. *Espacios en Blanco*, 30(1), 59-79. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Giaccaglia, M. A.; Méndez, M. L.; Ramírez, A.; Santa María, S.; Cabrera, P.; Barzola, P. y Maldonado, M. (2009). Sujeto y modos de subjetivación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 10(38). Universidad Nacional de Entre Ríos.

Grassi, A. y Córdova, N. (2010). *Entre niños, adolescentes y funciones parentales*. Editorial Entreideas.

Herbart, F. (1922). *La psicología como ciencia*. Gebrüder Borntreger.

Herbart, F. (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones La Lectura.

Hernández González, J. y Resendiz García, N. (2020). Los significados de internet en estudiantes de bachillerato: Entre metáforas y prácticas culturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (85), 351-374.

Kant, I. (2000). *Filosofía de la Historia*. Fondo de Cultura Económica.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Ediciones Colihue.

Kruger, M. y Daiban, C. (2015). Del ideal del ciudadano al ciudadano en situación: un estudio sobre los modelos de ciudadanía y los posicionamientos subjetivos de jóvenes ciudadanos en la Argentina actual (Buenos Aires y Conurbano, 2011-13). *Revista Folios*, (41), 87-102.

Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, (37), 109-111. https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/resen%cc%83a_larrondo.pdf

La Salle, Juan B. (1720). *Guía de las escuelas*. https://www.es.catholic.net/catholic_db/archivosWord_db/09-guia_escuelas_lasalle.pdf

Lave, J. (1996). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.

Leones, M. (2015). *Un estudio exploratorio-descriptivo de las identificaciones que construyen los alumnos en los procesos de evaluación de la Educación Secundaria, en dos instituciones educativas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/8509>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Llach, J. J. et al. (2006). *El desafío de la equidad educativa: diagnóstico y propuestas*. Gránica.

Lugo, M. y Delgado, L. (2020). Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina. *Documento de Trabajo*, (188). Fundación CIPPEC.

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Morata.

Johansson, S. (2018). Do students' high scores on international assessments translate to low levels of creativity? *The Phi Delta Kappan*, 99 (7), 57-61.

Kemmis, S. (1990). Introducción, en Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes.

Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica

Nóbile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (26), 187-210.

<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/27/PDF26>

Oblinger, D. (2003). *Boomers Gen-Xers Millennials Understanding the new student*. EDUCAUSE Review. <http://eta.health.usf.edu/PTO/module3/unit1/BoomersGenXers.pdf>

Odetti, C., y Valentinuz, S. (2017). Jóvenes y educación: acerca de las relaciones con las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(12). doi: <https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.283>

Paviglianiti, N. (1995). *La ley federal de educación como elemento de regulación de la realidad educacional argentina*. OPFFYL.

Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.

Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata.

Ripamonti, P. y Lizana, P. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: Una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(85), 291-316.

Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015*. Fundación CIPPEC.

Sacristán, G. (2003). *El alumno como invención*. Morata

Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Fondo de Cultura Económica.

Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108: doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291>

Souto, M. (1998). La clase escolar. Una mirada desde la Didáctica de lo grupal. En: Litwin E. (Comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Southwell, M. (2020). *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria*. UNIPE Editorial Universitaria.

Skiba, D. y Barton, A., (2006). Adapting your teaching to accommodate the net generation of learners. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 11(2), Manuscript 4. DOI: <https://doi.org/10.3912/OJIN.Vol11No02Man04>

Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.

Tadeu Da Silva, T. (1995). El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? *Revista Propuesta Educativa*, (13), 5- 10.

Tarasow, F.; Sevilla, H. y Luna, M. (Coords.). (2017). *Educación en la era digital*. Editorial Pandora.

Tyler, R. (1974). *Principios básicos del currículum*. Troquel

Tenti Fanfani, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Red Académica*, N.º 40-41. UNIFE.

Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Baquero, R; Diker, G.& Frigerio, G. (Comp), *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 50, 23-39. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>

Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101023021715/10urresti.pdf>.

Velázquez Reyes, L. (2007). Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. *Tiempo de Educar*, 8(15), 37-65. Universidad Autónoma del Estado de México.

Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, Año 28 (51), 30-41.

Ziegler, S. (2011). La era de los exámenes: Bachillerato Internacional, regulaciones posburocráticas y trabajo docente. *Propuesta Educativa*, 2(36), Año 20, 45-57.