



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA- PROGRAMA DE DOCTORADO
EN CIENCIAS SOCIALES**

Tesis:

Escuela y subjetividad joven

**Relaciones entre enseñanza escolar y producción de
subjetividad en estudiantes de la escuela secundaria de la
Ciudad de Buenos Aires (2011 – 2021)**

Autor: Fernando Cazas

Director: Dr. Daniel Lesteime

Octubre 2024

Resumen

El presente trabajo de tesis se inscribe en el campo de la investigación sobre la relación escuela secundaria y subjetividad. Si bien, en los últimos veinte años, se ha incrementado la producción académica en torno a este tema, existe una cuestión que aún no ha recibido la debida atención. Esta refiere a cómo se produce efectivamente dicha producción de subjetividad en el entorno escolar. En este trabajo se intenta dar respuesta a este interrogante y a otros que concurren en esta cuestión: ¿Qué prácticas escolares son las de mayor poder subjetivante? ¿Cómo se reconocen las huellas o marcas que deja la enseñanza escolar en los sujetos?

Para llevar adelante esta investigación optamos por una metodología con enfoque cualitativo: la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). El trabajo de campo se desarrolló entre agosto de 2021 y agosto de 2022. Se conformó una muestra de 26 sujetos que cursaron la escuela secundaria entre 2011 y 2021 en la Ciudad de Buenos Aires. Se realizaron entrevistas a cada uno de los sujetos de la muestra. La información recogida se analizó siguiendo los procedimientos de la metodología adoptada. Para ello se contó con el apoyo del programa ATLAS.Ti.

La tesis propone, en sus conclusiones, que son las prácticas de enseñanza quienes tienen mayor poder subjetivante al interior de la escuela secundaria. También se presenta el concepto de *aprendizajes imperceptibles* que nos permitiría comprender como se produce subjetividad joven en la escuela secundaria.

Abstract

This thesis is part of the field of research on the relationship between secondary school and subjectivity. Although, in the last twenty years, academic production on this topic has increased, there is one question that has not yet received due attention. This refers to how this production of subjectivity actually occurs in the school environment. This work attempts to answer this question and others that concur in this question: Which school practices have the greatest subjectivating power? How are the traces or marks that school teaching leaves on subjects recognized?

To carry out this research, we opted for a methodology with a qualitative approach: Grounded Theory. The fieldwork was carried out between August 2021 and August 2022. A sample of 26 subjects who attended secondary school between 2011 and 2021 in the City of Buenos Aires was formed. Interviews were conducted with each of the subjects in the sample. The information collected was analyzed following the procedures of the adopted

methodology. For this purpose, the support of the ATLAS.Ti program was counted on.

The thesis proposes, in its conclusions, that teaching practices have the greatest subjectivizing power within secondary school. The concept of imperceptible learning is also presented, which would allow us to understand how young subjectivity is produced in secondary school.

Resumo

Esta tese insere-se no campo de pesquisa sobre a relação entre ensino médio e subjetividade. Embora a produção acadêmica sobre esse tema tenha aumentado nos últimos vinte anos, há uma questão que ainda não recebeu a devida atenção. Refere-se a como essa produção de subjetividade é efetivamente produzida no ambiente escolar. Este trabalho tenta responder a esta e outras questões que surgem nesta questão: Quais práticas escolares têm maior poder subjetivante? Como são reconhecidos os vestígios ou marcas deixadas pela educação escolar nas disciplinas?

Para a realização desta pesquisa optamos por uma metodologia com abordagem qualitativa: Teoria Fundamentada nos Dados. O trabalho de campo ocorreu entre agosto de 2021 e agosto de 2022. Formou-se uma amostra de 26 sujeitos que cursaram o ensino médio entre 2011 e 2021 na cidade de Buenos Aires. Foram realizadas entrevistas com cada um dos sujeitos da amostra. As informações coletadas foram analisadas seguindo os procedimentos da metodologia adotada. Para isso contamos com o apoio do programa ATLAS.Ti.

A tese propõe, em suas conclusões, que são as práticas docentes que têm maior poder subjetivante no âmbito do ensino médio. É apresentado também o conceito de aprendizagem imperceptível que nos permitiria compreender como se produz a subjetividade juvenil no ensino médio.

Palabras clave:

Enseñanza; escuela secundaria; subjetividad joven

Índice

Introducción	Pág. 1
Capítulo 1:	
Subjetividad, escuela y enseñanza	Pág. 10
- Modelar los espíritus	
- Del control del alma al control de las conciencias	
- La posmodernidad o el triunfo de la subjetividad	
- La producción de subjetividad en el marco del dispositivo clase escolar	
- Los jóvenes estudiantes en el centro de la escena	
- Referencias bibliográficas del capítulo	
Capítulo 2:	
Subjetividad joven y reformas educativas	Pág. 47
- Enseñanza y reformas en la escuela media	
- Enseñar para el desarrollo económico o para la democracia	
- ¿Cambia la enseñanza? ¿Cambian los sujetos?	
- Referencias bibliográficas del capítulo	
Capítulo 3:	
Subjetividad y formatos institucionales	Pág. 71
- Nuevos formatos para nuevas subjetividades	
- Un análisis de los cambios curriculares desde los códigos del conocimiento educacional	
- ¿Cambios para democratizar o para disciplinar?	
- Las EdR y los desafíos al formato tradicional	

- Una escuela para las subjetividades posmodernas
- La escuela secundaria actual: entre la inclusión y la meritocracia
- Los formatos institucionales y la producción de juventudes
- Referencias bibliográficas del capítulo

Capítulo 4

El pasaje de niño/adolescente a joven/adulto Pág. 101

- De niño/adolescente a joven/adulto: un sujeto que crece
- Identidad e identidades en el siglo XXI
- Las identidades en el escenario de la enseñanza escolar
- ¿Nuevas identidades para un nuevo capitalismo?
- Referencias bibliográficas del capítulo

Capítulo 5

El protagonismo de los jóvenes siglo XXI Pág. 132

- Globalización y glocalización
- Los jóvenes en la escuela secundaria: tecnosociabilidad y tecnosaberes
- La enseñanza en las escuelas secundarias de gestión social
- Referencias bibliográficas del capítulo

Capítulo 6

Los vínculos en el marco de la escuela y la clase escolar Pág. 162

- “Ser” alumno en la escuela secundaria
- El vínculo con los pares
- El vínculo con los adultos
- Empatía y enseñanza
- El respeto, los afectos y las emociones
- La pandemia y la alteración de los vínculos

- Referencias bibliográficas del capítulo

Conclusiones

Pág. 187

- Educar las subjetividades
- La escuela secundaria en la era del capitalismo cognitivo
- Subjetividad y orden social
- ¿Estudiar o aprender?
- Enseñanza para “ricos”, enseñanza para “pobres”
- La enseñanza, más allá de la enseñanza
- El dispositivo clase escolar
- Recuerdos escolares
- Las huellas de la enseñanza
- Enseñanzas implícitas, aprendizajes imperceptibles
- Discusiones y futuras líneas de investigación
- Referencias bibliográficas del capítulo

Referencias bibliográficas generales

Pág. 248

Anexo A

Anexo B

Anexo C

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.

Introducción

Alguna vez me pregunté ¿en qué momento comenzó mi preocupación por la enseñanza en la escuela secundaria? Una opción era pensar que se trataba de una predisposición innata, pero mis posicionamientos teóricos me impedían aceptarla. Evidentemente debía buscar la respuesta en mi propia trayectoria biográfica. Esta opción sí tenía que ver con mi mirada teórica sobre estas cuestiones.

Probablemente mi paso por una carrera de psicología fuertemente psicoanalítica, me llevó a buscar la escena originaria. Esa que marcó el punto de inicio de esta cuasi obsesión por la enseñanza en la escuela secundaria. Así, fue como recordé que cuando estaba en cuarto o quinto año del secundario era habitual que mis compañeros de curso me pidieran que los ayudara con las tareas. No me iba mal en la escuela, más bien todo lo contrario. Esto me convertía en el referente de mis compañeros para resolver las dudas sobre los temas explicados por los profesores. Un día estaba explicándole a uno de mis compañeros un tema que me resultaba muy sencillo. Sin embargo, a él, le resultaba absolutamente incomprendible. Al terminar y lograr que resolviera sus dudas, me pregunté por qué él no podía entender lo que yo sí. Ambos éramos de la misma edad, vivíamos en la misma ciudad, asistíamos a las mismas clases con los mismos profesores, y a pesar de ello yo entendía y él no. En ese momento aún no lo sabía, pero esos interrogantes me acompañarían hasta el día de hoy.

La búsqueda de respuesta a aquellas preguntas, me llevaron a elegir el camino de la docencia. Así comencé a trabajar como profesor en la misma escuela media en que había estudiado. En simultaneo comencé a cursar la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Buenos Aires. Dudé al momento de la elección entre la carrera de Ciencias de la Educación y Psicología. Finalmente me incliné por esta última, ya que me parecía que enfocaba sus estudios sobre el sujeto de la educación y no tanto sobre las políticas educativas. A fin de cuentas, a mí no me interesaba ser ministro o asesor en educación sino entender por qué tal o cual estudiante no podía entender lo que yo sí. Durante la cursada de la carrera universitaria, mis compañeros me miraban raro. No podían entender por qué alguien cursaba

psicología y no le interesaba la clínica. Ciertamente esta orientación era claramente predominante, pero yo había ingresado a esa carrera buscando otras respuestas.

Cuando me gradué de Licenciado en Psicología, tuve la posibilidad de acceder a un cargo de Asesor Pedagógico. Desconocía, hasta ese momento, que existía ese cargo en las escuelas y creí que estaba frente a la mejor posibilidad para resolver el enigma. Un Asesor Pedagógico es, para mí, una especie de guardián de la buena enseñanza en una escuela secundaria. Trabajé muchos años en ese cargo, y logré responder buena parte de los interrogantes originarios. Pero todavía quedaba un resto sin resolver.

Después de muchos años de trabajo como profesor, como asesor pedagógico y como directivo de escuelas medias, me incorporé a la formación docente. Pensaba que, si podía volcar en los aspirantes a docentes todo lo que había aprendido en tanto años en las escuelas, podría evitar que se produjeran esas malas prácticas de la enseñanza. Esas que hacía que chicos como mi compañero no pudieran aprender. Pero mi ingreso a la formación docente sumó nuevos interrogantes, y me llevó al campo de la investigación.

Casi 30 años después de aquella escena originaria, iniciaba mis estudios de maestría. El tema de mi tesis fue: los modos de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ahora comenzaba a tener más claro qué cosas debía hacer un profesor y qué cosas no para que todos los estudiantes de la escuela secundaria pudieran aprender. Comprendí que ciertas prácticas de enseñanzas repetidas casi patológicamente por muchos profesores, llevaban al fracaso escolar a muchos jóvenes como aquel compañero de mi secundaria. Entusiasmado por mis avances en la búsqueda de respuestas, decidí avanzar hacia el doctorado. Ahora quiero saber con mayor precisión cómo ciertas prácticas de enseñanza convencen a un joven de que no es bueno para aprender en la escuela secundaria.¹

¹ Hace un tiempo nos encontramos a cenar los viejos compañeros de curso de la escuela. Allí me reencontré con aquel compañero que formaba parte de mi escena originaria. Entonces aproveché para agradecerle su aporte a mi vida y explicarle porque no le entendía a aquel profesor el teorema de Steiner. Sentí que le debía esa explicación.

En busca de respuestas

En el año 2006 me incorporé como investigador al Programa UBACyT de la Universidad de Buenos Aires². El proyecto al cual me sumé investigaba sobre la formación de docentes en psicología en el nivel medio. En el transcurso de esa investigación fui descubriendo la impronta que dejaba la propia biografía escolar en los sujetos que luego se dedicarían a la docencia. Muchos de estos sujetos, al dar sus primeros pasos enseñando, imitaban el modo de enseñar que habían visto en sus propios docentes a lo largo de su escolaridad. Ninguno de los sujetos que conformaban la muestra de aquella investigación, tenían consciencia de esto. Esta situación influía claramente en cómo pensaban la enseñanza y el aprendizaje los sujetos docentes de la investigación. Para ellos enseñar bien era enseñar como habían visto enseñar a sus docentes. Este hallazgo me hizo pensar en la influencia que las prácticas de enseñanza podían tener en los estudiantes. Así como participar de unos modos de enseñar terminaba orientando las prácticas de los futuros docentes, por qué no pensar que también podía influenciar en otros aspectos. Y por qué no, pensar la posibilidad de que esta situación sucediera en los demás niveles de enseñanza, como el nivel medio por ejemplo.

Unos años después decidí iniciar mis estudios de maestría. Quería realizar una investigación que me permitiera relevar los modos de enseñar en la escuela secundaria. Si las prácticas de enseñanza podían influenciar a los estudiantes en ciertos aspectos de su vida, entonces era necesario conocer de qué manera enseñan los docentes en la escuela secundaria. No me interesaba lo que recomendaban los didactas y pedagogos, ni lo que indicaban los documentos oficiales, sino lo que realmente sucedía en las aulas. Así fue como desarrollé la investigación que daría lugar a la tesis “Los modos de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires entre el 1984

² Mi incorporación se dio en el marco del equipo de investigación de la Cátedra de Didáctica General de la carrera de Profesorado de la Facultad de Psicología de la UBA. La directora del equipo era la Dra. Ana Diamant.

y 2010”³. La investigación me mostró la existencia de una variedad de modos de enseñar. Cada uno de estos parecía estar pensado para unos estudiantes con determinados rasgos y características. Había modos de enseñar pensados para los estudiantes más curiosos y participativos, y los había para los más callados y atentos al dictado del profesor. Aquí comencé a preguntarme hasta qué punto los modos de enseñar estaban pensados para estudiantes con ciertas características o si, más bien, estos modos de enseñar “creaban” a sus estudiantes para que se ajustarán a las necesidades de esas prácticas de enseñanza.

En 2019 inicié un nuevo proyecto de investigación, ahora ya como Director, con el objetivo de ampliar el relevamiento de modos de enseñar. El nuevo proyecto se denominó “Los modos de enseñar en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires entre 2011 y 2018”⁴. Esta investigación no solo amplió el período del relevamiento sino que también aportó evidencia sobre la relación entre los modos de enseñar y el modo de comportarse de los estudiantes. Quedaba claro, a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes, que estos tenían comportamientos distintos según las características del modo de enseñar. Y estos comportamientos estaban muy ligados a la manera en cómo se sentían inmersos en las diferentes prácticas de enseñanza.

A estas alturas, se fortalecía mi sospecha de la existencia de una estrecha relación entre los modos de enseñar y la subjetividad de los jóvenes estudiantes. Por ello emprendí el presente trabajo de tesis. Una investigación orientada a, no solo comprobar la participación de la enseñanza en la producción de subjetividad, sino también a esclarecer los procedimientos por los cuales aquella se consumaba.

Esta tesis de doctorado sintetiza un recorrido de casi veinte años de investigación tratando de explicitar la relación enseñanza-subjetividad.

³ La tesis se desarrolló en el marco de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO-Argentina.

⁴ El proyecto de investigación se desarrolló en la UCAECE de Buenos Aires. Contó con la co-dirección del Mgter. Daniel Rey.

La investigación

La pregunta clave que da origen a esta investigación es ¿Cómo participa la enseñanza escolar (en la escuela secundaria) en la producción de subjetividad joven? La investigación sobre escuela y subjetividad no es algo nuevo, pero no abundan los trabajos que arrojen luz sobre las prácticas concretas a través de las cuales se materializa esta relación. ¿En qué situaciones se produce la producción de subjetividad? ¿Qué características tienen esas situaciones?

Para llevar adelante la investigación opté por un enfoque cualitativo. A partir de las preguntas de investigación y de la formulación del problema, elegí la Teoría Fundamentada como metodología. La entrevista fue la herramienta para la recolección de información en el campo. Armé una muestra teórica de 26 sujetos que reunían los requisitos teóricos y garantizaban una cierta heterogeneidad para evitar posibles sesgos en la investigación. El análisis de la información siguió los lineamientos de la metodología elegida y contó con la asistencia del programa ATLAS.ti para el procesamiento.

El producto de estos cinco intensos años de trabajo, está en las próximas páginas que los lectores podrán recorrer.

La tesis

El texto está organizado siguiendo el criterio de ir de lo macro a lo micro. Si bien nuestro objetivo principal es analizar lo que sucede con la enseñanza en el marco del dispositivo clase escolar (lo micro), no desconocemos que este está enmarcado en un contexto. Ese contexto tiene que ver con lo histórico, con la política educativa, con el curriculum y con las instituciones. Por eso, en los capítulos 1 a 3 abordo estas cuestiones para dar contexto al análisis de los modos de enseñar y su relación con la producción de subjetividad. En esos primeros capítulos retomo los trabajos de investigación de varios autores y también recupero producciones propias sobre la temática. Esto también permitirá a los lectores conocer los posicionamientos teóricos y conceptuales de los cuales es tributaria la presente investigación.

Los capítulos 4, 5 y 6 analizan los datos producidos en el trabajo de campo a través de las entrevistas. En estos voy ajustando el foco para concentrarnos en el dispositivo clase escolar y en sus configuraciones didácticas. Los lectores encontrarán un análisis centrado en algunos aspectos que fueron objetivos de la investigación: el pasaje de niño/adolescente a joven, las características de los jóvenes del siglo XXI y los vínculos entre pares y adultos. El motivo de poner foco en estos aspectos tiene que ver, no solo con los objetivos de investigación, sino también con lo que surgía del trabajo de campo.

En el capítulo 1 los lectores encontrarán un recorrido histórico de la relación subjetividad y escuela. Comenzando por las escuelas cristianas del siglo XVI y llegando hasta nuestros días. Quizás más de uno se sorprenda, como me ocurrió a mí, al ver cuán íntimamente ligados han estado aquellos dos términos a lo largo del tiempo.

En el capítulo 2 toca el turno de la política educativa. La escuela secundaria parece estar en un estado de permanente reforma. En nuestro país los proyectos de reforma se suceden casi sin solución de continuidad. Aquí hago especial hincapié en las reformas que se sucedieron a partir de finales de la década del '60 en la Argentina. ¿Hay lugar para la producción de subjetividad joven en las reformas educativas? A primeras vistas pareciera que no. Sin embargo, veremos que, un análisis más exhaustivo nos muestra otra cosa. Todas las reformas analizadas llevan implícito un modelo de estudiante. Las reformas apuntan claramente a formar un tipo de estudiante y, en consecuencia, un tipo de joven.

El capítulo 3 nos lleva al campo de las instituciones. La escuela secundaria argentina actual es heredera del bachillerato humanista francés. Si bien tenemos muchas instituciones que mantienen, o al menos lo intentan, el formato de aquel bachillerato tan prestigioso en su época, hay muchas otras que ofrecen formatos alternativos. En la actualidad, hablar de escuela secundaria, es hablar de escuelas secundarias. El plural se nos impone cuando revisamos la variedad de formatos institucionales que presentan las escuelas

secundarias en nuestros días. En este capítulo recorreremos algunos de esos nuevos tipos de instituciones que podemos encontrar en la Ciudad de Buenos Aires: las EMEM, los CBO, las escuelas de reingreso y las escuelas NES. Estos nuevos formatos se presentan como alternativas para los distintos tipos de trayectorias escolares de los jóvenes. Nuevos diseños curriculares, nuevos regímenes académicos que se ajustan a las necesidades de distintos tipos de jóvenes. ¿Cómo afecta la producción de subjetividad los distintos tipos institucionales? ¿Las escuelas se adaptan a los nuevos tipos de jóvenes o refuerzan características de ciertas juventudes?

En el capítulo 4 abordaremos un aspecto relevante de la relación subjetividad-escuela: el pasaje de niño/adolescente a joven/adulto. La escuela sigue siendo un escenario privilegiado de este pasaje. En el capítulo revisaremos algunos tópicos clásicos de esta cuestión como la diferencia entre jóvenes y juventud y la escuela como productora de juventud a la luz del siglo XXI. Una cuestión muy relevante para nuestros días es el cambio de concepción sobre la niñez, la adolescencia y la juventud. Durante mucho tiempo se pensó a los niños y a los adolescentes como sujetos incompletos, los menores, que debían ser tutelados por los adultos. En la actualidad esa concepción es interpelada por otra que sostiene que los niños y los adolescentes son sujetos en crecimientos y que tienen derechos como los adultos. Lógicamente esto tiene un fuerte impacto en los modos de enseñar y los modos de ser estudiante en la escuela.

El capítulo 5 nos lleva a abordar cómo se relacionan las características de la subjetividad de los jóvenes y los modos de enseñar en la escuela secundaria en los inicios del siglo XXI. Los estudiantes de la escuela secundaria son sujetos que traen una subjetividad. ¿Qué pasa cuando la subjetividad que traen los jóvenes estudiantes entra en contradicción con la subjetividad que promueven ciertos modos de enseñar? ¿Qué pasa cuando la subjetividad de los jóvenes tiene buena sintonía con los modos de enseñar? Estas son preguntas claves a la hora de entender cómo funciona la producción de subjetividad en la escuela. El capítulo rescata varios pasajes destacados sobre

esta temática de las entrevistas realizadas. También recupera algunos hallazgos de investigaciones anteriores.

En el capítulo 6 nos abocamos a los vínculos. Definimos al dispositivo clase escolar como un entramado de relaciones intersubjetivas que tiene un fuerte peso en la producción de subjetividad. El modo de vincularse dentro de la clase escolar condiciona la posibilidad de aprender los contenidos disciplinares. Los lectores encontrarán varios fragmentos de entrevistas en donde se grafica claramente la relación entre los modos de vincularse (con los pares y con los docentes), los modos de enseñar y los modos de aprender. Abordaremos la cuestión de los afectos y las emociones como parte sustancial del dispositivo clase escolar y su capacidad subjetivante.

Finalmente, llegaran las conclusiones. Retomando lo presentado a lo largo de los capítulos anteriores, aquí encontraremos un intento de explicar de qué modo concreto se produce la participación en la producción de subjetividad joven en la escuela secundaria.

Invito a los lectores a disfrutar, tanto como lo hice yo, de este trabajo de investigación.

Buenos Aires, julio 2024

Capítulo 1

Subjetividad, escuela y enseñanza

El tema de las relaciones entre subjetividad y escuela acapara la atención de todo aquel vinculado al mundo educativo. Es una creencia generalizada que la escuela tiene la capacidad de incidir sobre los gustos, los afectos y los deseos de los niños y jóvenes que transitan por ella. Esta creencia tiene profundas raíces que se insertan en la historia de la escuela como institución educativa. Casi desde su creación, la escuela fue pensada como un dispositivo capaz de encaminar a los niños y jóvenes por la senda “correcta”. La primera de las instituciones educativas pensada de esta manera fue la escuela primaria o básica. Esto no sucedió con las universidades, cuya creación antecedió a la escuela primaria en el tiempo. Aquellas instituciones educativas medievales centraban su propósito principal en enseñar determinadas artes u oficios sin pretensión explícita de “modelar” las conciencias de los jóvenes estudiantes. Las universidades convocaban a pequeños grupos de jóvenes que normalmente provenían de sectores más o menos acomodados de la sociedad. En cambio, la escuela primaria, desde sus inicios, fue pensada como una institución capaz de convocar en sus clases a los hijos de los sectores más pobres. Aquí no se trataba tanto de enseñar artes u oficios, sino de educar a los futuros adultos. De este modo se suma el componente moral a la enseñanza. Etimológicamente hablando, al término educar se lo puede relacionar con términos como criar o crianza⁵. Esto nos hace pensar en que cuando hablamos de educar hablamos de algo más que la enseñanza de un tema o un contenido o unas habilidades. Implica algo de la enseñanza sobre lo bueno y lo malo. Por ello veremos que entre los primeros en pensar la relación entre la escuela y la subjetividad están las confesiones religiosas de la Europa de la reforma. Aunque no en los términos teóricos actuales, católicos y protestantes comprendieron la capacidad subjetivante de la escuela por sobre los niños y jóvenes que asistían a ella. A partir de allí, la relación entre subjetividad y escuela se transformó en un binomio casi inseparable. Esta atravesó los vaivenes de la historia y el devenir de las sociedades sufriendo cambios, pero manteniendo unidos a ambos términos.

⁵ Etimológicamente el término educar proviene del latín educare, que significa básicamente criar. (Castello, 2005)

A continuación, realizaremos un rápido recorrido por esos vaivenes y devenires para tratar de comprender cómo llega hasta nosotros este binomio.

Modelar los espíritus

Como dijimos, durante el medioevo, habían surgido en Europa las universidades. En estas se aprendían artes u oficios. A ellas accedían mayormente los jóvenes hijos de los sectores más pudientes de la época.

En su origen alumno es quien era enseñado por un maestro en artes (pintura, escultura, etc.); implicaba seguir a un maestro. En la Edad Media, tienen la condición de alumnos sólo los pocos estudiantes de la universidad. (Sacristán, 2003)

Entre el siglo XVI y XVII, se producen los movimientos de reforma y contrarreforma en el seno de la religión católica. Esta predominaba en todo el territorio europeo. A partir de los planteos de Lutero y sus seguidores, la iglesia católica se dividió en dos confesiones: católicos y protestantes. Esto impactó en la política del continente y generó un realineamiento de los gobernantes y sus súbditos. A su vez, tanto católicos como protestantes visualizaron el peligro que significaba la posibilidad que los fieles pudieran optar entre dos confesiones. Ambos sectores decidieron reforzar la predica religiosa con la educación básica o primaria. Tanto protestantes como católicos vieron en la educación de los niños y jóvenes una poderosa herramienta para evitar la “fuga” de fieles hacia las filas de sus “competidores”. Así, las escuelas tuvieron el propósito principal de educar a los niños y jóvenes en los valores morales de las confesiones religiosas respectivas. Se estableció de esta manera una relación casi causal entre concurrir a la escuela y ser un buen católico o un buen protestante. La enseñanza escolar pasó a tener la capacidad de incidir sobre los “espíritus” de los alumnos. Esto era muy importante en particular con los hijos de los sectores más pobres de la sociedad. Propensos a seguir modos de ser impropios para la mirada religiosa, era necesario alejar a los niños de las malas influencias que provenían no solo de la calle sino también de sus propias familias. La escuela debería alejar al niño o joven de todo influjo

social que lo separara de los valores morales de su confesión religiosa. Alejarlo de las tentaciones mundanas. Para lograr eficazmente este propósito, tanto católicos como protestantes establecieron normas y prescripciones muy estrictas sobre cómo debería enseñarse a los niños y jóvenes.

(los jesuitas) ...muy pronto hubieron de comprender que para alcanzar su objetivo no bastaba con predicar, confesar, catequizar, sino que el verdadero instrumento de dominación de las almas era la educación de la juventud. (Dussel, 1999)

Para ello 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 lograr el dominio sobre las almas. 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. La clase frontal, tal como se sigue empleando hoy día en todas las escuelas, es una creación de los hermanos de Lasalle⁶.

En la Guía se trasluce que el “dominio de las almas” va de la mano del control de los comportamientos observables. El control del cuerpo del niño y del joven aparece íntimamente relacionado con la imposición de los valores morales católicos. En los siguientes fragmentos podemos verlo:

Durante todo el tiempo del catecismo los alumnos estarán sentados, con el cuerpo derecho, el rostro vuelto hacia el maestro y los ojos fijos en él, con los brazos cruzados y los pies bien puestos; no se mirarán unos a otros, y el maestro procurará que se mantengan con suma compostura. (La Salle, 1720)

⁶ Entendemos por clase frontal a la disposición de los estudiantes mirando al frente del aula en dónde se ubica el docente.

El maestro cuidará de que no crucen las piernas una sobre otra, y de que no metan las manos en los bolsillos ni en ninguna otra parte debajo de su ropa o de su sombrero, para que no puedan hacer nada contra la pureza, por leve que sea. (La Salle, 1720)

Podría decirse que, para los católicos, modelar los comportamientos observables (posición del cuerpo, de los brazos, de los ojos, etc.) era una vía para llegar a modelar las almas. Un niño o un joven que se comportaba de acuerdo a la moral católica, era alguien cuya alma también estaba en sintonía con dichos valores. Tanto los jesuitas como los lasallanos contemplaban la posibilidad del castigo corporal, de ser necesario, para las correcciones de “malas costumbres” corporales.

Los protestantes, mientras tanto, también se mostraban preocupados por educar a sus fieles desde niños. Pero a diferencia de los católicos, aquellos entendieron que era más eficaz apuntar a un autocontrol de las conciencias.

(Lutero) En vez de proponer una vigilancia espiritual exterior, propuso otra economía: en vez de un control imposible y caro para los soberanos, planteó formar la conciencia de los fieles y trabajar sobre su interioridad. (Dussel, 1999)

Es interesante destacar este aporte de los protestantes al tema que nos ocupa. Mientras los católicos proponían una estricta vigilancia espiritual exterior para sus fieles, Lutero y sus seguidores proponen una vigilancia interior (Dussel, 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 y neutralizar las “malas influencias” del mundo exterior (la calle, la familia de origen). 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, pasaría a ser una meta fundamental de la escuela para niños, adolescentes y jóvenes.

Juan Amos Comenio, un protestante moravo preocupado por la educación de las jóvenes generaciones, propuso una serie de reglas para enseñar en las escuelas. Estas quedaron plasmadas en su obra más conocida *La Didáctica Magna*. Esta contenía:

(...) principios y reflexiones que sustentan el Arte de intervenir en la naturaleza de los hombres, de civilizarlos, su didáctica, se propone como solución a los males sociales. (Aguirre Lora, 2017)

En *La Didáctica Magna*, y también en otras obras de Comenio, está clara la intención de poner la enseñanza al servicio de la educación. No se trata solo de transmitir conocimientos sino de, fundamentalmente, incidir en la “naturaleza humana”. La educación de los niños y jóvenes debe servir para “moldear” las almas y así lograr que estos se conviertan en adultos moralmente buenos.

En cierto sentido, podemos afirmar que tanto católicos como protestantes visualizan en la acción de educar una herramienta moralizadora. Un instrumento que les permite imprimir la impronta de los valores cristianos en las almas de los niños y los jóvenes. Una impronta tan potente que es capaz de neutralizar las influencias de ese mundo que se encuentra extramuros de la escuela. Un mundo cambiante y repleto de novedades, como lo es Europa en los siglos XVI y XVII, y que parece amenazar al mundo de los valores cristianos.

La educación de los niños y jóvenes implica un fuerte control tanto de las almas como de los cuerpos. Pero como nos recuerda Lora:

Es importante hacer hincapié en que el ethos ordenador del siglo XVII no fue privativo de las órdenes religiosas sino como lo señalan algunos autores (Hamilton, 2003) un movimiento generalizado de disciplinarización, vinculado con el orden que habría de prevalecer en las distintas esferas de la sociedad moderna, situación que

implicaba, en medio de una aparente libertad, mayores restricciones y normas, vigilancia y control de las posibles alteraciones del orden. Son estas vías sobre las que se construye la escuela. (Aguirre Lora, 2017)

Esta mirada sobre la educación como forma de disciplinar a las poblaciones, cada vez más numerosas, va a ser retomada por los pensadores de la modernidad.

Del control del alma al control de las conciencias

A lo largo del siglo XVIII comienza a consolidarse en Europa una nueva manera de ver el mundo y la sociedad: la modernidad. Este nuevo modo de pensar entra en disputa con las dos confesiones religiosas predominantes. El nuevo mundo moderno está cimentado en la razón y en el conocimiento científico. Es un mundo laico. Los estados modernos comienzan una transformación en la cual la iglesia católica pierde espacios de poder. En esta disputa entre la iglesia y los estados modernos, la escuela tendrá un lugar principal. La modernidad también confía en la potencia de la educación escolar para imponer sus nuevos valores morales. Así, a medida que nos acercamos al siglo XX, se van consolidando los sistemas educativos a cargo de los estados nacionales.

La modernidad va a confiar a la educación escolar el modelado de las conciencias de los sujetos.

En el siglo XVIII el orden social moderno ya no puede apoyarse en el establecimiento de vínculos de dependencia del ciudadano libre con la figura del soberano todopoderoso que mantiene el orden social y la cohesión de la unidad política. La adhesión obligada garantizada por la coerción de la fuerza se tiene que sustituir por la convicción del sujeto basada en la racionalidad, quedando a salvo la dignidad del individuo, como defiende el nuevo espíritu ilustrado. La nueva ciudadanía requiere inculcar en los sujetos el respeto por las leyes y por el orden social gracias a la interiorización de los principios que

se defienden, sustituyendo la imposición por el autocontrol. La disciplina deberá actuar fundamentalmente sobre la conducta a través de la modelación de la subjetividad, transformando el yo que deberá guiarse por motivos razonables. (Sacristán, 2003)

En algún sentido, la modernidad retoma la idea de una conciencia interior de los protestantes. Pero ahora los sujetos deben respetar los valores modernos, no por temor al castigo de Dios que todo lo ve, sino por convicción. Esta deberá estar basada en el uso de la razón.

Es importante destacar en este punto la concepción de sujeto de la modernidad. 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, como exterioridad y dominado por la razón. Esta idea es la base de la ciencia moderna. La posibilidad de la existencia de un conocimiento objetivo (es decir, externo al sujeto) como la principal finalidad de la ciencia moderna, ubicó a la subjetividad en un lugar descalificado. 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 los afectos y las emociones humanas, serán el nuevo credo de la escuela.

La suposición de un conocimiento objetivo eliminó la subjetividad del sujeto como algo digno de ser tenido en cuenta por la ciencia o por la sociedad. Las emociones, las pasiones y la imaginación debían ser dominadas al igual que la naturaleza. (Giaccaglia, 2009)

La modernidad no niega la existencia de las pasiones y emociones humanas. A diferencia de la postura de la iglesia católica que las encuadraba dentro de los pecados, la modernidad las relega a un nuevo espacio: la vida privada. Los sujetos modernos deben comportarse, obligadamente, de manera racional en el ámbito público. En el ámbito de la vida privada pueden no hacerlo. De alguna manera la modernidad acepta la imposibilidad de disciplinar las pasiones y las emociones humanas. Por eso, las oculta en los ámbitos de la vida privada.

Los pensadores de la modernidad también se van a ocupar de la enseñanza escolar. Estos desarrollan métodos de enseñanza basados en la razón y en el conocimiento científico. Por ejemplo, F. Herbart fue un filósofo y pedagogo alemán de principios del siglo XIX⁷ que postulaba la necesidad de hallar métodos de enseñanza basados en la ciencia y en especial en la psicología. Una psicología incipiente que iría consolidándose hasta llegar a ser una disciplina científica con mucha influencia en temas educativos en la primera mitad del siglo XX. Herbart coincidía con los educadores católicos y protestantes en esta idea de imponer determinados valores morales.

(...) las prioridades de Herbart eran muy claras. Primero, quería que los niños no pensarán lo que se les ocurriera sino lo que el maestro y la pedagogía juzgasen adecuado. (Dussel, 1999)

Esta idea de una educación orientada a marcar las conciencias de los sujetos con determinados valores morales se irá consolidando a lo largo del tiempo.

Durante el siglo XIX y principios del XX, se conformó una línea dentro de la pedagogía denominada normalista⁸. Esta línea de pensamiento adjudicaba a la educación escolar una potencia capaz de moldear las conciencias de los niños y jóvenes. Al igual que los educadores religiosos de los siglos XVI y XVII pensaban a la educación como una acción unidireccional que era capaz de dejar una fuerte impronta en las conciencias. Esta fuerza educadora era capaz de neutralizar las malas influencias del mundo extramuros de la escuela. Al igual que la educación confesional, los normalistas desconfiaban de “la calle” y de las familias de origen de los niños y jóvenes. Pero, a esta lista, sumaban el fanatismo religioso y las creencias en diversas divinidades.

⁷ 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 Koninsberg 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

⁸ La pedagogía normalista, muy vinculada al positivismo, tuvo gran influencia entre los educadores argentinos hasta mediados del siglo XX. Esta se proponía organizar el aula desde las necesidades de la sociedad adulta. La generación adulta establecía una norma general desde la cual se medía el desarrollo de los niños en la escuela.

Esto último, al igual que los comportamientos impropios para el espacio público, quedaban reservados al ámbito de la vida privada. En palabras de A. Puigross:

(...) el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso.
(Dussel, 1999)

En la primera mitad del siglo XX, surgió una nueva corriente de pensamiento en el ámbito educacional: los escolanovistas. Estos planteaban la necesidad de una escuela nueva (de allí su denominación). Consideraban que la mirada normalista fracasaba en su intento por imponer los valores morales modernos casi por la fuerza. Los escolanovistas, con Dewey⁹ entre sus principales referentes, planteaban la necesidad de tener en cuenta los intereses de los niños y los jóvenes. También Decroly (Abbagnano, 1980) expresaba la cuestión de los centros de interés. La propuesta era “montar” sobre los intereses de los sujetos la enseñanza de los valores modernos. Organizar la clase escolar de acuerdo a la *naturaleza* infantil. Se trataba de una propuesta de enseñanza menos rígida y más atractiva a la mirada de los niños y los jóvenes del naciente siglo XX.

Promediando la década del '60 del siglo pasado, desde distintos sectores de la sociedad comenzó a cuestionarse la eficacia de la escuela para moldear las conciencias.

La posmodernidad o el triunfo de la subjetividad

Hacia fines del siglo XX, comenzó a plantearse que la modernidad tocaba a su fin. Con ello quedaba huérfana la concepción de sujeto moderno. La pos

⁹ 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 avidez 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.

modernidad (una de las denominaciones que adoptó esta nueva época¹⁰) habilitó la posibilidad de repensar al sujeto moderno y la subjetividad como algo indeseable que debía ocultarse en el ámbito de la vida privada. Así comenzó una revalorización de aquella: dejó de ser lo que debía dominarse y ponerse bajo control de la razón moderna. Algunas disciplinas, como el Psicoanálisis¹¹, comenzaron a poner la cuestión subjetiva y la producción de subjetividad en el centro de la escena (Giaccaglia, 2009). 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 moderna. 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, 2009).

En ese contexto de ideas, también comenzó a repensarse la niñez, la adolescencia y la juventud. Uno de los criterios más utilizados para distinguir cada etapa era el etario. Al respecto Urresti señala:

Si bien términos como adolescencia y juventud definen “grupos de edad”, no se los puede demarcar con la exactitud que suponen los criterios de edad, puesto que sus límites son variables, como todo límite de edad; y sus fronteras son sociales antes que meramente etarias, es decir que están socialmente contruidos y por lo tanto, varían histórica, geográfica y culturalmente. (Urresti, 2000)

Ya no se piensa en 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 o ser joven es ser un sujeto que está creciendo. El paso entre la niñez, la adolescencia y la juventud no es algo que ocurra “naturalmente”,

¹⁰ Si bien hemos adoptado el término pos modernidad para referirnos a la actualidad, sabemos que aún no hay consenso al respecto entre los diversos autores.

¹¹ S. Freud es uno de los autores que pondrá en escena la cuestión de la subjetividad como algo digno de ser estudiado por la ciencia. Su psicoanálisis puso en un lugar central para la investigación a la palabra del paciente. El sujeto moderno se vio fuertemente cuestionado por el sujeto escindido del psicoanálisis freudiano. Esto le valió a Freud tener que sortear férreas resistencias de sus contemporáneos.

sino que es producto de un proceso histórico del que dará cuenta la subjetividad (Grassi, 2010). Este proceso conduce al sujeto hacia la autonomía y la autoorganización propias del adulto. No tiene etapas prefijadas ni tiempos cronológicos pre-establecidos. Hay una continuidad entre niño, adolescente y joven que está dada por la producción de subjetividad, que se encuentra atravesada por lo corporal, lo histórico, lo político y social, la cultura y la genealogía (Grassi, 2010). Todo esto nos habla de un sujeto del cual poco podemos conocer a priori.

En la modernidad, la escuela ocupaba un lugar principal en la producción de juventud. Balardini plantea que:

(...) lo primero que uno tiene que tomar en cuenta es que «la juventud» como tal (no los jóvenes) es un producto histórico resultado de relaciones sociales, relaciones de poder, relaciones de producción que generan este nuevo actor social. «La juventud», es un producto de la sociedad burguesa, de la sociedad capitalista, antes la juventud no existía ¿pero es que acaso antes no había jóvenes? Sí, efectivamente uno podría decir jóvenes siempre hubo mientras que juventud no, la juventud como fenómeno social en los términos occidentales que hoy lo comprendemos es un producto histórico que deviene de las revoluciones burguesas y del nacimiento y desarrollo del capitalismo. (Balardini, 2000)

La juventud es un producto propio de la modernidad y el capitalismo. La escuela secundaria fue la institución designada para la tarea de formarla en los términos que pretendía la generación adulta. Pero en la posmodernidad, con otro contexto histórico y social, el lugar privilegiado de la escuela secundaria en la formación de juventud es cuestionado. La idea de una institución capaz de “modelar” las conciencias y “neutralizar” las influencias de la calle y la familia de origen son puestas en duda, particularmente en el caso de la escuela secundaria. Si bien se le reconoce a la escuela su participación en la producción de la subjetividad joven, el contexto histórico

y social de finales del siglo XX e inicios del XXI, condiciona su capacidad.

En palabras de Tenti Fanfani:

Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca. Sus capacidades se miden en el sistema de relaciones que mantiene con la familia y las otras instancias que producen e imponen significaciones, en especial los medios masivos de comunicación y consumo cultural (J. C. Tedesco, 1995). (Tenti Fanfani, 2000)

En esta misma línea, Balardini nos plantea que:

(...) se produce la pérdida de centralidad de la escuela como lugar de producción de juventud, en el sentido de que antes se la ubicaba como el sitio excluyente que debía ser atravesado para que los jóvenes llegaran a adquirir una cierta conducta juvenil, y fueran definidos como adolescentes. Pero ahora esto no es necesariamente así, en la medida en que los medios y la calle, en paralelo a la institución escolar, se han constituido en dos ámbitos en que individuos de edades afines pueden encontrarse, intercambiar, producir prácticas y generar sensibilidades comunes. (Balardini, 2000)

La escuela en la posmodernidad ha perdido el lugar central que se le asignaba, casi desde su creación, en el “formateo” de la subjetividad. Pierde su lugar central en la producción de juventud, pero no queda totalmente fuera de ese proceso histórico y social. Ahora debe disputar ese lugar subjetivante sobre los jóvenes con otros actores (los medios de comunicación y las redes sociales)¹². También debe lidiar con una revalorización de lo subjetivo

¹² Sobre esta cuestión son pertinentes 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

(pasiones, emociones, afectos). Esto que en la modernidad era expulsado de la escuela, en la posmodernidad ingresa por la puerta principal. La intención educadora de la escuela debe enfrentarse de igual a igual con la diversidad de subjetividades que asisten a la escuela secundaria.

Ahora, en los tiempos posmodernos, las identidades múltiples ya no están en los márgenes de las cosas. Hay muchas personas que experimentan la identidad como un conjunto de roles que se pueden mezclar y combinar, cuyas demandas diversas necesitan ser negociadas. (Turkle, 1997). (Giaccaglia, 2009)

La posmodernidad devela, finalmente, que el propósito de la escuela es participar activamente en la producción de subjetividad. Este propósito incluso se ubica a la par de la transmisión de conocimientos. En el campo de la investigación educativa esta aseveración tiene consecuencias. Podemos observar un número importante de trabajos que tratan de develar cómo, de qué manera y con qué consecuencias la escuela participa de la producción de subjetividad.

Un tópico que abordan varios autores es pensar al alumno o estudiante como un producto de la escuela. De alguna manera estos autores plantean que el joven en situación de alumno es producido por la acción educativa escolar. Un aporte pertinente al tema que nos ocupa es el de G. Sacristán (2003), que a través de un recorrido socio-histórico, formula la idea de una “invención del alumno” por parte de la sociedad, la cultura y el propio sistema educativo.¹³

culturas escolares; los de Urresti (2000) sobre participación juvenil; los de Fabbri y Cuevas (2012) sobre ser estudiante en la escuela nocturna; los de Krieger (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 (2019) quien realiza una revisión crítica de los estudios sobre juventudes y escuela en Argentina atravesados por los conceptos de desigualdad, violencia y conflictividad.

¹³ 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 alumno 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 del alumno como creación de la escuela, desde una perspectiva sociológica. Por ejemplo, Velázquez Reyes (2007) que investiga sobre las microculturas estudiantiles en el

En esta “invención” están presentes los aspectos subjetivos. Así lo explica en este pasaje de su texto:

El conglomerado de imágenes, actitudes, conductas dominantes, lazos afectivos, expectativas y valores que se manifiestan en las relaciones humanas constituye un rasgo de la cultura que conforma las pautas que rigen nuestras prácticas educativas, aunque cada uno de nosotros reflejemos ese bagaje de manera idiosincrásica; es una orientación instituida que actúa como marco de las conductas individuales. Forman todo un rasgo cultural colectivo, aprendido individualmente, dotado de una cierta estabilidad que lo hace constante en el tiempo (característica que explica algunas resistencias a las reformas en los modos de ver y guiar a los estudiantes) y una dinámica peculiar (condición que explica las perplejidades de los adultos —especialmente de los profesores— ante los cambios que muestran sus pupilos). (Sacristán, 2003)

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 participan estos en el marco del entramado intersubjetivo de la clase escolar ¿Cómo juegan los sentimientos en la clase escolar? ¿Cómo impacta en el estudiante el vínculo con los docentes? ¿Y con sus pares? Para muchos investigadores estos aspectos que podemos denominar subjetivos, dejan marcas reconocibles en la subjetividad de los jóvenes estudiantes¹⁴. Watkins (2019), una

nivel medio superior en México, o la tesis de Correa (2001) sobre los estudiantes del liceo provenientes de sectores populares, o también la investigación de Delgado (2020) sobre los sentidos de la experiencia escolar en estudiantes de la escuela media en las ciudades de Corrientes y Resistencia (Argentina).

¹⁴ Algunos trabajos en ese sentido son los de Nobile (2016) que 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 (2020) sobre trayectorias de estudiantes de los últimos años de la escuela secundaria en la

investigadora australiana, aborda la cuestión de lo afectivo en la escuela primaria. En particular se enfoca en cómo 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 (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. Estas muestran, con frecuencia, 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 (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 referidas a la enseñanza y al aprendizaje en las instituciones educativas. Los trabajos mencionados muestran que el paso por las clases escolares no es inocuo.¹⁵

Siguiendo esta línea de razonamiento, si el paso por la escuela y la enseñanza escolar deja marcas o trazas reconocibles en la subjetividad luego de haber cursado, resulta pertinente preguntarse hasta qué punto el fracaso o

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.

¹⁵ 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 futuro del joven Camus.

el éxito escolar no son también parte del mismo proceso. R. Baquero (2006) advierte que:

Como ya es recurrente señalar, y aun cuando la denominación de fracaso siga sin ser la ideal, en todo caso debería advertirse que quien fracasa es la escuela, en tanto no haber podido generar en los alumnos los aprendizajes esperados. El hecho de que persista, no obstante, la idea de que son los alumnos quienes fracasan, obedece a la íntima lógica escolar y al presupuesto de que estamos analizando sobre sus supuestos déficits. (Baquero, 2006)

Para el autor el fracaso escolar (y consecuentemente el éxito escolar también) es un producto de la institución escuela y de sus modos de enseñar. El aprendizaje escolar:

(...) no se trataría de la mera adquisición de habilidades o conocimientos descritos como un proceso psicológico-individual de despliegue de una naturaleza infantil suficiente o adecuadamente estimulada, sino, que el proceso de aprendizaje en el contexto escolar debería ser visto como un potente proceso de apropiación mutua entre sujeto y cultura. (Baquero, 2006)

Es decir, que lo que sucede en la clase escolar trasciende las particularidades de la individualidad de cada sujeto. En un mismo sentido Terigi (2009) expresa que:

Seguramente es necesario aclarar que no estamos propiciando una mirada reductiva en el sentido de que no existan diferencias efectivas entre los individuos frente a las demandas del trabajo escolar. Lo que estamos diciendo es que estas diferencias resultan producidas por la propia escuela en determinados casos, y que aun en los casos en que no es así, lo que importa es la manera en que las diferencias son delimitadas y significadas por la escuela, con el auxilio de los saberes y las técnicas psicoeducativas. (Terigi, 2009)

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 fracaso escolar.¹⁶ 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 general¹⁷. 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. Algunos autores 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 deficiencias.¹⁸ Otros, en cambio, 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. Los supuestos fracasos incidirían

¹⁶ 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 y Falconi (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.

¹⁷ Es muy habitual que los resultados de las pruebas PISA ocupen las portadas de los principales periódicos y los espacios centrales de los medios masivos de comunicación. Los resultados de esta prueba suelen tener un grado de difusión en la población en general, que no es habitual para otras pruebas similares.

¹⁸ Aquí vale mencionar trabajos como los de Rivas (2015) sobre PISA o los de Llach (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 (Johansson, 2018; Eivers, 2010).

negativamente sobre la producción de subjetividad en los jóvenes estudiantes, favoreciendo a los que obtienen supuestos éxitos en las pruebas.¹⁹

Hasta aquí pudimos ver un conjunto de trabajos orientados a demostrar cómo la acción educativa de la escuela imprime determinados sentidos y significaciones a la subjetividad del estudiante. Esta acción educativa no actúa unidireccionalmente, sino que se encuentra con una subjetividad reivindicada y dispuesta a resistir. Esto obliga a la enseñanza escolar a “negociar” de alguna manera su acción educadora con las subjetividades preexistentes en el sujeto estudiante.

En ese sentido, una de las líneas de trabajo más populares en el ámbito local sobre el joven alumno o estudiante es la de la sociología francesa con su *oficio de alumno*. R. Sirota planteaba en un artículo de 1993 algunas cuestiones sobre aquel *oficio de alumno*. Sin embargo, fueron los textos de Ph. Perrenoud, que han tenido amplia circulación tanto entre los investigadores como entre los docentes argentinos, quien popularizó la expresión en el medio nacional. Hoy se escucha con frecuencia en las salas de profesores de las escuelas secundarias y también en las universidades, la expresión *oficio de alumno o de estudiante*. Incluso se ha incorporado a los documentos oficiales de la reforma Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, y allí se habla de *enseñar el oficio de alumno* a los ingresantes al nivel medio. Perrenoud 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

¹⁹ 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) para generar cambios.

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 siendo el resultado de una interacción entre docente y estudiantes en el campo de la intersubjetividad.

Debemos mencionar otros trabajos que, sin obtener el reconocimiento de los ya mencionados, también han puesto 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.

Hay una gama de actividades vinculadas con la condición de alumno que complementan las actividades de la enseñanza. Por ejemplo, los profesores explican, describen, definen, refieren, corrigen y estimulan. Los alumnos repiten, practican, piden ayuda, repasan, controlan, sitúan fuentes y buscan materiales de estudio. (Fenstermacher, 1989)

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.

Un tópico que no podemos dejar de abordar si hablamos de jóvenes en la escuela secundaria es la cuestión de las tecnologías digitales. Estas tienen una presencia contundente en las clases escolares del nuevo siglo. Las actividades de enseñanza y las de aprendizaje han visto como, cada vez más, las tecnologías digitales se incorporan a ellas. 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 (2016) propone nominar a las generaciones con sugestivos nombres como generación @ o generación #. Serres (2013) elige llamar a los jóvenes *pulgarcitas* y

pulgarritos 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 las 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 las nuevas 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 generaciones.²⁰

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 a indagar en lo no dicho, en lo implícito. En este sentido, M. Souto (1998) planteó en los '90 un programa de investigación

²⁰ Skiba (2006) y Oblinger (2003) caracterizan en igual sentido que Feixa 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 (2017) y Tarasow (2017) avanzan en la investigación de los vínculos entre nuevas tecnologías-jóvenes-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 (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 (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 (2020) que abordó los significados de internet en los estudiantes del bachillerato mexicano. Aquí se trabaja con un enfoque metodológico de similares características al de esta tesis.

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 o instrumentales de la enseñanza sino también otras cuestiones habitualmente invisibilizadas como las emociones, los afectos o los aspectos socio-históricos. Las investigaciones de Souto, muestran cómo 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. La autora desarrolló una clasificación de clases escolares en la escuela media, que da cuenta de los distintos modos en que docentes y estudiantes construyen solidariamente la configuración didáctica de la clase escolar.

La producción de subjetividad en el marco del dispositivo clase escolar

Llegados a este punto, sintetizaremos algunos aspectos relevantes en la relación escuela/subjetividad. Siguiendo la línea de trabajos citados hasta aquí, podemos afirmar que la escuela participa de la producción de subjetividad. En el caso de la escuela secundaria decimos que participa en la producción de subjetividad joven. Esta participación no la pensamos como una impronta unidireccional, sino como el producto de un entramado intersubjetivo. Una producción solidaria entre estudiantes y docentes.

Este proceso de subjetivación se da fundamentalmente en el espacio de la clase escolar. Ponemos nuestra atención allí porque, siguiendo a Souto, estudiar la clase escolar:

- Toma el acto de enseñanza, el acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Allí es donde los sucesos se producen, la enseñanza se transforma en acto, el aprender se provoca y genera. Los procesos se realizan en espacio y tiempos compartidos, pasan al acto, a la producción, devienen. En la clase escolar se manifiesta el acto pedagógico en formas diversas de concreción.

- Permite comprender los sucesos en su significatividad social, humana, real; con sentido y contenido social. (Souto, 1998)

Pensamos la clase escolar como un dispositivo subjetivante en términos foucaultianos. Este dispositivo se encuentra siempre situado en un contexto histórico y social determinado. Garcia Fanlo (2011) comenta al respecto:

Un dispositivo no es algo abstracto. En tanto red de relaciones de saber/poder existe situado históricamente —espacial y temporalmente— y su emergencia siempre responde a un acontecimiento que es el que lo hace aparecer, de modo que para hacer inteligible un dispositivo resulta necesario establecer sus condiciones de aparición en tanto acontecimiento que modifica un campo previo de relaciones de poder. (Garcia Fanlo, 2011)

Entendemos a la enseñanza escolar como un proceso situado que se da fundamentalmente en el marco del dispositivo clase escolar. Si bien no es el único espacio en el que se enseña y aprende en la escuela, la clase escolar es el espacio privilegiado.

Dentro de ese espacio, que es el dispositivo clase escolar, y a través de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, se ponen en juego las subjetividades tanto de los estudiantes como de los docentes. En ese entramado intersubjetivo se van dando las configuraciones didácticas. Estas son el modo particular que tiene el docente de favorecer la construcción del conocimiento (Litwin, 1995). Pero para poder comprender como participa la escuela (a través de la enseñanza) en la producción de subjetividad, necesitamos ir más allá de las configuraciones didácticas, ir más allá de *lo dicho*. Edgardo Castro (2004), señala que:

Los dispositivos, por su parte, integran las prácticas discursivas y las prácticas no-discursivas. El dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no-discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes. (Castro, 2004)

En este sentido la propuesta de Souto de establecer tres niveles de análisis (instrumental, psíquico y social) facilita el abordaje de las prácticas no-discursivas; es justamente a través de estas, por las que discurre la subjetividad de estudiantes y docentes.

Los jóvenes estudiantes en el centro de la escena

Sintetizando, la presente investigación, pretende aportar a la comprensión de la relación entre subjetividad y enseñanza escolar. Hemos puesto el foco en la enseñanza en las clases escolares de la escuela secundaria y en la producción de subjetividad joven. Pretendemos continuar esta tarea de precisar de qué modos concretos la enseñanza escolar de la escuela secundaria participa de la producción de la subjetividad joven.

Para lograr nuestro propósito, entrevistamos a jóvenes egresados recientes de la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires²¹. Nos pareció interesante abordar el tema de la relación entre enseñanza escolar y subjetividad desde la mirada de aquellos. En los últimos años ha crecido el número de investigaciones en temas educativos que buscan el testimonio de los jóvenes estudiantes. Es un giro importante, ya que abordar estos temas desde la perspectiva de la generación joven nos permite ver las cuestiones desde un ángulo diferente al de la generación adulta. Varios autores coinciden en la necesidad de “escuchar a los jóvenes”. Por ejemplo, Velázquez Reyes plantea:

¿Es necesario recuperar la voz del alumno? Sí porque, entre otras razones, no sabemos nada de su interioridad respecto de la escuela. Aunque, en múltiples ocasiones se habla de los alumnos, pocas veces son ellos los que hablan. (Velázquez Reyes, 2007)

²¹ El trabajo de campo lo desarrollamos entre agosto de 2021 y agosto de 2022. Durante ese período realizamos 26 entrevistas. La toma de estas se dividió en dos grupos. Un primer grupo de 10 entrevistas las realizamos en 2021 y un segundo grupo de 16 entrevistas la realizamos en 2022. Esta organización de la toma, permitió que realizáramos un análisis global de las 10 primeras entrevistas. Este análisis sirvió para realizar ajustes en la toma del segundo grupo de entrevistas. Para este trabajo utilizamos una muestra teórica. Si bien esta no pretende tener representatividad estadística, procuramos lograr cierta heterogeneidad.

También Pogliaghi se expresa en igual sentido:

(...) dentro del campo de la investigación educativa, la atención puesta sobre los jóvenes estudiantes —más aun sobre sus identidades— ha sido limitada, no solo en nuestro país (Guzmán Gómez, 2005; Weiss, 2012), sino en la mayoría de los países del mundo (Dubet & Martuccelli, 1998; García de León, De la Fuente & Ortega, 1993). (Pogliaghi, 2019)

Balduzzi fundamenta la importancia de este giro en la investigación educativa:

Los alumnos vistos como actores, las estrategias que despliegan y las significaciones que construyen, comienzan a adquirir importancia en el análisis. Ya no basta con estudiar programas, roles y métodos de trabajo, es preciso, además, atender a la manera en que los alumnos construyen su experiencia, establecen relaciones, despliegan estrategias y otorgan significación a lo que viven. La consideración del punto de vista de los alumnos pasa a ser relevante. Sin dejar de atender al contexto social y a los significados disponibles en el grupo de referencia del sujeto, se pone el acento en el modo en que éste se apropia de esos significados, puesto que - según se entiende- es esa apropiación de significados y su particular reelaboración, la que orienta la acción. (Balduzzi, 2006)

Asimismo, Pogliaghi expresa:

Los investigadores que han explorado las experiencias y vivencias en la escuela son quienes se han acercado más a comprender a los estudiantes en su condición de jóvenes, al indagar en sus prácticas en el espacio escolar, cómo se relacionan con otros actores escolares, cómo expresan verbalmente sus días en la escuela, cómo viven diferentes procesos de aprendizaje, amistad, relaciones afectivas, entre otras (Guzmán Gómez, 2005; Saucedo Ramos, 2005). Estas dimensiones permiten entender cómo se constituyen como sujetos en

procesos de interacción con otros estudiantes y en relación con la institución y los actores adultos, a la vez que dan cuenta del agenciamiento en esa construcción. (Pogliaghi, 2019)

Para nuestra investigación entendimos que el enfoque metodológico más adecuado era el hermenéutico/interpretativo²².

En cuanto a los presupuestos epistemológicos que subyacen al paradigma interpretativo, quizás el de mayor importancia es la concepción de una realidad que no existe con independencia del sujeto que intenta conocerla. Pierde sentido, asimismo, una concepción de ciencia como descubrimiento de la verdad. Las clasificaciones, habituales en el discurso científico, son analizadas en su carácter relativo, del mismo modo que otras producciones discursivas; en efecto, obedecen a los criterios adoptados por una comunidad -la científica- que tiene sus propios códigos, e insta y legitima, determinadas prácticas. No obstante, no se renuncia a la explicación sino que se proponen otras formas de explicación. (Balduzzi, 2006)

Desde este enfoque abordamos las entrevistas. Con ellas pretendemos poder acceder a los sentidos y significaciones que los jóvenes dan a las prácticas de enseñanza y a sus prácticas de aprendizaje en el seno del

²² Nos referimos al enfoque cualitativo, ligado a la hermenéutica (Gadamer, 1991). Desde esta mirada se cuestiona el concepto clásico de verdad y objetividad. Pensar en que en las ciencias sociales existe una verdad sobre el objeto de estudio a la que el investigador debe acceder a través de sus instrumentos de observación y medición, no resulta pertinente. La relación entre el sujeto y el objeto en el ámbito de las ciencias sociales resulta una relación de implicación. El sujeto es parte del objeto y este es parte de aquel. No existe la posibilidad de una separación entre uno y otro. Esto trae como consecuencia que el ideal de una racionalidad objetivante como criterio de verdad (Gadamer, 1991) es inviable. La verdad, desde la perspectiva hermenéutica, se construye en el accionar del investigador. En una entrevista, entrevistado y entrevistador construyen solidariamente una nueva versión de la verdad. No necesariamente la definitiva ni la más completa. Una versión que avanza sobre otras. Desde el enfoque cualitativo nos planteamos que la verdad no es objetiva ni única. Hablamos de versiones de la verdad que se complementan, se superponen, colisionan entre sí. Tomando algunas ideas del psicoanálisis freudiano, podemos pensar que a la verdad hay que desocultarla, descifrarla, develarla. Esto es lo que nos permite encontrar los significados que nos conducen a la verdad. El investigador actúa como un intérprete de los datos que recoge, y su tarea es develar los significados a través de la interpretación. La verdad surge en la comprensión de los significados.

dispositivo escolar. Entendemos que comprender los sentidos y las significaciones de las practicas echará luz sobre la producción de subjetividad en la escuela secundaria.

La experiencia estudiantil construye actos, otorgando sentido, en tanto que actor, el estudiante se encuentra inserto en una trama de significados. (Velázquez Reyes, 2007)

Por ello las entrevistas son abordadas, no como una búsqueda de información sobre una verdad objetiva, sino como búsqueda de la verbalización de las significaciones. Acordamos con Mariño en que:

(...) el grado de verdad recogido en el testimonio no es una cuestión central. Por el contrario, toda expresión es verdadera en tanto que verbaliza pensamientos y representaciones constitutivas de la subjetividad. (...) El producto resultante de la entrevista no surge de una acción de autorreflexión por parte del entrevistado sino de una confrontación cara a cara, en la que el entrevistador participa no sólo realizando las preguntas y por lo tanto orientando el rumbo de las reflexiones del entrevistado sino también provocando la emisión de opiniones o juicios de valor que cobran realidad expresiva para el entrevistado, definiendo su lugar de pertenencia. (Mariño, 2007)

Desde esta perspectiva, les preguntamos a los entrevistados sobre su paso por las clases escolares, por aquellas cosas que ellos sienten que les dejaron una marca. Atendiendo a las investigaciones que nos han antecedido, pusimos especial atención en ciertas cuestiones. Indagamos sobre los vínculos entre los pares y también en el vínculo con los docentes. Sabemos que hay varias investigaciones que destacan la cuestión de los vínculos como productores de subjetividad. También preguntamos sobre las clases escolares que incluían tecnologías digitales. Como ya se dijo, estas son una marca propia de los jóvenes del siglo XXI y se le adjudica un potente poder subjetivante. Asimismo, indagamos sobre la cuestión de las evaluaciones. Un tema recurrente en la investigación sobre enseñanza y subjetividad. En particular

hicimos hincapié en las evaluaciones del curriculum (como PISA) que generan un fuerte debate al interior del campo de la didáctica.

A lo largo de este trabajo iremos recorriendo los distintos espacios y momentos en los cuales, creemos, se produce la subjetividad joven en la escuela secundaria. Sin pretender ser exhaustivos, hemos seleccionado aquellos que se destacaron en los relatos de los jóvenes.

Referencias bibliográficas del capítulo

Abbagnano, N. y Visalberghi (1964) *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.

Aisenson, D.; Virgili, N. y Polastri, 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>

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.

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>

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.

Castello, L. y Mársico, C. (2005) *Diccionario de términos usuales en la praxis docente*. Altamira.

Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. UNQ-Prometeo. Bernal-Buenos Aires.

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>

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. (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.

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

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]. 3^{er} 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

Gadamer, H. (1991) *Verdad y Método I*. Ed Sígueme.

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.

García Fanlo, L. (2011) “¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben”, en *A parte Rei Revista de Filosofía* Nro 74.

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 Bornträger.

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.

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

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.

Mariño, M. ; Giuffra, L. y Bottarini, R. (2007) *Los jóvenes en la escuela: configuraciones de la subjetividad.* CPIPE.

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>

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.

Pogliaghi, L. (2019) Las identidades juveniles en el bachillerato mexicano. *Revista del IICE* Nro. 46.

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>

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.

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

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, en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 30 a 41.

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

Capítulo 2

Subjetividad joven y reformas educativas

Si pensamos en la escuela secundaria argentina, no podemos dejar de pensar en los innumerables intentos de reformas que se han propuesto. Son muchos los autores que han trabajado sobre este tema. Algunos lo han hecho desde la perspectiva de la política educativa, otros desde la perspectiva de la pedagogía incluso también desde la historia. Nosotros, nos proponemos aquí hacerlo desde la subjetividad joven. ¿Cómo aparece en las reformas esta cuestión? ¿Los cambios en la escuela secundaria argentina tienen alguna relación con los cambios en la subjetividad joven? ¿Qué sucede con la capacidad subjetivante de la escuela secundaria en las reformas?

El tema de las reformas y su relación con la subjetividad joven es de nuestro particular interés. El período sobre el que trabajamos, 2011-2021, está atravesado por la reforma nacional de la Escuela Secundaria Obligatoria. La versión local en la Ciudad de Buenos Aires es denominada Nueva Escuela Secundaria o también Escuela del Futuro. Los jóvenes que han conformado nuestra muestra cursaron la escuela secundaria en el contexto de la implementación de esta reforma NES-Escuela del Futuro. Por ello, nos parece relevante comprender qué tipo de cambios impulsa, en especial, en lo referente a las prácticas de enseñanza.

Enseñanza y reformas en la escuela media

Hace algún tiempo (Cazas, 2015 y 2019), propusimos la idea de pensar los cambios y las permanencias en la escuela secundaria como el resultado de la puja entre dos fuerzas: una modernizadora o modernizante y, otra, democratizadora o democratizante. Estas dos fuerzas actuarían simultáneamente y tanto los cambios y como las permanencias que podemos observar serían la resultante de esta acción simultánea. Esta resultante es dinámica, es decir, que los efectos que producen una u otra fuerza sobre la escuela media varían de acuerdo con cómo se va resolviendo la tensión entre ambas fuerzas. Podemos afirmar que los cambios y permanencias que se observan en un determinado momento en la escuela secundaria, nos muestran una fotografía de la relación de equilibrio en el marco de esa tensión entre fuerzas (modernizadora y democratizadora). De algún modo, este planteo

retoma una idea que Tedesco expresaba en el *Proyecto Educativo Autoritario* (1983). En ese ya clásico texto, plantea que las reformas al nivel medio durante la década del '60 y principios de los '70 estaban encuadradas por “las teorías y políticas desarrollistas y modernizadoras vigentes” (Tedesco, 1983). También refiere que durante el lapso 1973 – 75, las reformas del nivel medio “se justificaron más en términos democratizadores que en términos económicos.” (Tedesco, 1983). Existen puntos en común con lo que plantea Tiramonti (2018) cuando habla de reformas o cambios con “El mercado como modelo de organización” (en referencia a las reformas de los '90 en la Argentina) y lo que aquí llamamos fuerza modernizadora e incluso cuando la autora habla de “Las propuestas diseñadas bajo el imperativo de la inclusión” y lo que aquí hemos denominado fuerza democratizadora.

A partir de los años '60, las fuerzas modernizadoras y democratizadoras alternan períodos de mayor influencia llegando hasta nuestros días. Estas dos fuerzas parecen haber surgido como reacción a un modelo de escuela secundaria que predominó casi desde la misma creación del nivel medio. Desde el siglo XIX el modelo de la escuela secundaria argentina fue el bachillerato francés:

La escuela secundaria argentina nació, durante el siglo XIX, al amparo del modelo del bachillerato francés, admirado tanto por las clases pudientes de Buenos Aires como por las aristocracias terratenientes de las provincias. Un bachillerato humanista y enciclopedista que formaba hombres cultos para integrar la elite dirigente del país. (Cazas, 2017)

Hasta mediados del siglo XX, ser alumno de la escuela secundaria equivalía a pertenecer a una verdadera aristocracia. El nivel medio se conformaba con un reducido grupo de jóvenes y un reducido grupo de establecimientos educativos. A diferencia de la escuela primaria que había nacido con la pretensión de un alcance universal, la escuela media estaba pensada para una verdadera élite. Tanto los que adhieren a los cambios en línea modernizadora como democratizadora parten de una dura crítica a ese

bachillerato con aires aristocráticos. En los ´60, las reformas a la escuela media se apoyaban en varios elementos: la obsolescencia de los contenidos, el predominio de los enfoques enciclopedista y humanistas, y docentes con serios déficits en su formación científico-técnica. A partir de 1973 se producen nuevas propuestas de reformas, sobre estas Tedesco sostiene que:

En relación al diagnóstico desarrollista (el nuevo gobierno) mantuvo la vigencia de algunas categorías, entre ellas la inadecuación con respecto a los requerimientos del aparato productivo, la obsolescencia de los contenidos, el predominio de orientaciones y concepciones tradicionales, la desarticulación interna, la inadecuación administrativa, etc. (Tedesco, 1983)

Es decir que tanto los cambios en línea modernizadora - que se habían propuesto durante los ´60 y principios de los ´70- como los cambios que se propusieron entre 1973 y principios del 76 - en línea democratizadora-compartían una posición crítica con respecto al modelo del bachillerato humanista y enciclopedista; incluso sus críticas tenían puntos en común. A pesar de estas coincidencias, las propuestas de cambios para superar al viejo modelo aristocrático, son sustancialmente diferentes en una línea y en otra.

Nos interesa en particular observar cómo se han ido desarrollando las prácticas de enseñanza en relación con las propuestas de reformas del nivel medio que se gestaron entre 1968 y 2018 en la Ciudad de Buenos Aires. Para presentar nuestras ideas a lo largo de este capítulo, nos apoyaremos en dos investigaciones desarrolladas entre 2016 y 2020²³ que han relevado las prácticas de enseñanza en escuelas de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires. En un caso el relevamiento abarca el período 1984 – 2010 y en el otro el periodo 2011 – 2018. Para llevar adelante ambos trabajos de investigación se recurrió a la toma de entrevistas a docentes y estudiantes que participaron

²³ Se trata de las siguientes investigaciones: *Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 1984 – 2010*. Tesis de maestría (FLACSO) Autor: F. Cazas y *Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 2011 – 2018*. Proyecto de Investigación (UCAECE) Director: F. Cazas.

activamente en las configuraciones de clases escolares de los períodos ya mencionados. Desde el punto de vista metodológico, los entrevistados fueron tomados como verdaderos testigos²⁴ de lo que efectivamente sucedía en el día a día de las aulas. De esa manera, se recogieron casi cincuenta testimonios de alumnos y docentes en donde relataban lo que habían visto y vivido al interior de las clases escolares con relación a la enseñanza y el aprendizaje. Cabe destacar que, tanto el marco teórico como el enfoque metodológico, son coincidentes con los adoptados para este trabajo de tesis.

Enseñar para el desarrollo económico o para la democracia

En este apartado, iniciaremos un recorrido por varias reformas educativas que afectaron a la escuela media en la Ciudad de Buenos Aires a partir de la década del '60 y hasta el 2018. Nos detendremos en los documentos elaborados por el ministerio nacional y luego, por el jurisdiccional²⁵. También prestaremos atención a los testimonios de estudiantes y docentes (en los casos en que disponemos de estos) que darán cuenta de las prácticas de enseñanza bajo cada una de las reformas impulsadas por los gobiernos.

La Resolución 994 de octubre de 1968, sanciona una reforma de todo el sistema educativo argentino, la primera con esa característica. Nos interesa subrayar los aspectos que refieren a la escuela secundaria. La norma establece la creación de la escuela intermedia²⁶ fundamentada básicamente en los conocimientos que provee la psicología en relación con las etapas madurativas y de evolución de la inteligencia en niños, púberes y adolescentes (en los términos planteados por J. Piaget en los años '50). Entre los documentos referenciados en la norma de reforma se citan producciones de la

²⁴ Se tomaron los aportes de la Historia Oral y de la Historia reciente para el abordaje de los testimonios.

²⁵ Se toman los documentos de ambas jurisdicciones ya que hasta 1991, las escuelas medias estaban en la órbita nacional y a partir de 1992 pasaron a la jurisdicción de la ciudad. Igualmente, el Estado Nacional mantiene un cierto grado de injerencia sobre la educación media atento al esquema de gobierno federal que establece la Constitución Argentina.

²⁶ Uno de los impulsores de la idea de crear una escuela intermedia que abarcara el período de la pubertad tal como lo definía la psicología de la época, fue Víctor Mercante.

UNESCO y de la CONADE²⁷ y, también, de otras dependencias del gobierno. Aparece claramente comprometida con las ideas del desarrollo económico y ubica al sistema educativo en consonancia con la teoría del capital humano (Aronson, 2007). La norma expresa que se buscará racionalizar y hacer más eficiente al sistema educativo para ponerlo al servicio del desarrollo económico de la nación. Esta reforma rompe claramente con el paradigma del bachillerato francés basado en una formación humanista y de cultura general, para presentarse como una iniciativa que busca modernizar y hacer eficiente al sistema educativo atendiendo a los cambios en el mundo y a las necesidades del país.

El 3 de marzo de 1970 se sanciona la ley 18614 que será conocida como ley del Proyecto 13. Esta norma había surgido a partir de una iniciativa de un grupo de inspectores de las escuelas nacionales de nivel secundario²⁸. De este modo los profesores del nivel medio pasaron a tener horas rentadas para participar de proyectos institucionales, capacitaciones y talleres extracurriculares. Esta modificación al régimen laboral, repercutió en las escuelas dando lugar a la aparición (o bien, dándoles mayor impulso) de proyectos institucionales²⁹ que incidían en forma directa en la mejora de los aprendizajes. A pesar de las evidentes ventajas del nuevo régimen laboral, el Poder Ejecutivo de entonces limitó su aplicación a un pequeño grupo de escuelas a modo de experiencia piloto. Esta permaneció en dicha condición y nunca se amplió a la totalidad de las escuelas del sistema³⁰. En el caso de la

²⁷ CONADE: Comisión Nacional de Desarrollo. Era un organismo gubernamental que tenía entre sus finalidades orientar las políticas públicas bajo los postulados de las ideas desarrollistas de la época.

²⁸ El Proyecto 13 no tenía la intención explícita de reformar la escuela media (así lo expresaba una Inspectora Nacional quien coordinó la comisión encargada de redactar la norma, en una entrevista realizada por el autor en el año 2011), pero el cambio en el régimen laboral docente trajo como consecuencia variaciones en algunos aspectos de la propuesta curricular tradicional.

²⁹ Se institucionalizan, por ejemplo, proyectos como los de tutorías de cursos o clases de apoyo. Al contar con tiempo rentado para los docentes, estos proyectos se consolidan ya que dejan de depender de la buena voluntad de los docentes que realizaban, históricamente, estas tareas en forma ad honorem.

³⁰ En 1981 el número de establecimientos incorporados al proyecto apenas llegaban al 7% del total país, según el informe producido por el Grupo de Trabajo creado por la Res. 245/81 coordinado por Inés Aguerro.

Ciudad de Buenos Aires, las escuelas que mayormente participaban de este proyecto recibían estudiantes de sectores sociales medios y medios altos.

Esta reforma iniciada en 1968, muestra todas las características de lo que hemos denominado una reforma con fuerte predominio de la fuerza modernizadora. No llegará a terminar de implementarse completamente. En 1973 se produce un cambio de gobierno y, también, un cambio en las formas de pensar el nivel medio.

El nuevo gobierno constitucional, elabora un plan trienal para el área de educación. Acuerda mayormente con el diagnóstico (Tedesco, 1983) realizado por el gobierno de facto anterior en lo que refiere al bachillerato humanista y enciclopedista. Pero, los cambios que propone, irán en una dirección totalmente distinta. El citado plan trienal, contiene un apartado denominado *Renovación y democratización de la Enseñanza media*. A diferencia de la reforma del '68, no está orientada por los principios de la economía desarrollista, sino que se orienta hacia una democratización de la escuela secundaria.

La inadecuación institucional y la vigencia de prácticas tradicionales fueron analizadas no en términos de funcionalidad y eficiencia sino en términos de mayor o menor nivel de democratización introducido en las relaciones pedagógicas. De allí que la 'adecuación' fuera expresada dentro del diagnóstico populista a través de una mayor participación tanto del proceso de aprendizaje como en la dinámica institucional. (Tedesco, 1983)

En esa clave podemos leer algunos de los puntos que integran el apartado:

- Ampliación de la matrícula y de la cantidad de establecimientos.
- Acciones para reducir la deserción y la repitencia.
- Renovación de los contenidos, métodos y sistemas de evaluación.
- Servicios socio-escolares para el alumnado (servicios médico-asistenciales; creación de gabinetes psicopedagógicos; sistema de becas para estudiantes de bajos recursos)

- Consolidación y expansión del denominado Proyecto 13.
- Establecimiento de un ciclo básico y ciclos superiores especializados para los bachilleratos.
- Implementación de la coeducación.

En el *Calendario Escolar Único del Ministerio de Educación y Cultura* de 1974, se establece la realización de actividades de apoyo para los estudiantes que deben rendir examen final en las mesas examinadoras del mes de diciembre. Si bien en el *Régimen de Calificaciones, Exámenes y Promociones*³¹ de 1972 vigente establecía un período de apoyo, este lo dejaba sujeto a la factibilidad en cada establecimiento, cuestión que no ocurría en el calendario 1974.

Estos cambios propuestos para la escuela secundaria, cuya puesta en práctica fue mínima por los vaivenes políticos y sociales de la Argentina, muestra claramente una orientación que se condice con lo que hemos denominado como fuerza democratizante. El objetivo está puesto en la ampliación del acceso y permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria. Uno de los pilares para el logro de este objetivo es la participación activa de aquellos en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

En marzo de 1976, un sangriento golpe de estado pondrá fin al gobierno constitucional de 1973. Durante este período:

(...) podemos reconocer dos grandes líneas en el campo pedagógico que actuaron, en especial, sobre la escuela secundaria. Por un lado, los tradicionalistas y ultraconservadores (Pineau, 2006) preocupados por restaurar el orden alterado por las intenciones democratizadoras de los anteriores gobiernos populares. Había que reinstalar los alicaídos valores cristianos, base de la formación de los adolescentes y jóvenes y reponer la autoridad vertical. Por otro lado, estaban los sectores modernizadores-tecnocráticos (Pineau, 2006) partidarios de una segmentación del sistema educativo que se ajustara a las

³¹ Se trata del Decreto 825/72

necesidades del mercado y del modelo económico capitalista. Ambas posturas tenían en común desbaratar todos los cambios e innovaciones que se habían realizado con el objetivo de democratizar el sistema educativo y la escuela secundaria en particular. (Cazas, 2019)

El diagnóstico oficial sobre el que se tomaban decisiones fue que en la escuela media había desbordes del participacionismo y ruptura del orden jerárquico (Tedesco, 1983). Fruto de los desacuerdos entre los tradicionalistas y los tecnocráticos, en la práctica se reforzó la idea de volver al prestigioso bachillerato humanista francés al cual “el país le debe sus investigadores, profesionales y también la clase dirigente que parece extinguida” (Tedesco, 1983). Así, de este modo, la idea de una escuela secundaria aristocrática parece volver al centro de la escena educativa. Durante este período podemos asegurar que la fuerza modernizadora tiene una débil presencia y la fuerza democratizadora queda temporalmente desaparecida de las políticas oficiales.

En diciembre de 1983, asume un nuevo gobierno constitucional. Casi inmediatamente comienza una revisión del sistema educativo y en particular del nivel medio. Entre las primeras medidas que se toman en relación a la escuela media se deroga el examen de ingreso, la obligatoriedad del uniforme escolar y se promueve la coeducación para facilitar el acceso de todos los jóvenes. Claramente, los cambios que se impulsan se condicen con la fuerza democratizadora. Hay una fuerte crítica al modelo aristocrático del bachillerato humanístico y a la herencia que ha dejado la dictadura cívico-militar. En este sentido, se implementa un ciclo básico y ciclos superiores especializados para los bachilleratos. Uno de los cambios más destacados por su peso en el sistema educativo y en la tradición de la escuela media, es el cambio del régimen de calificación y promoción de los alumnos. Para el ciclo lectivo 1985, se reemplazan las tradicionales mesas examinadoras de los meses de diciembre por un período de recuperación. Ya no se trata de rendir examen frente a un tribunal examinador compuesto por tres profesores, sino asistir a un curso de apoyo a cargo del profesor de la materia. Además, se

elimina la tradicional escala numérica de 0 a 10 por una evaluación de tipo conceptual. Los documentos nos muestran la preocupación de las autoridades nacionales por avanzar hacia nuevas formas de enseñar que dejen atrás los formatos autoritarios y de restricción de la participación de los estudiantes. Veamos algunos ejemplos:

1. Replantear la organización de la clase y la necesidad de utilizar distintas técnicas que permitan la participación de los alumnos y la evaluación del proceso de aprendizaje. 2. Organizar problemáticas de aprendizaje, a través de los Departamentos de materias afines, que requieran la integración de las distintas asignaturas, favoreciendo el enfoque interdisciplinario. (Boletín CONET Nro. 962 / 11 de marzo de 1985)

Aparece la cuestión del trabajo integrado de las distintas asignaturas.

Plantear el problema de la interdisciplinariedad que supone: articulación de distintas disciplinas; organización de programas flexibles y funcionales; criterios de evaluación compartidos; propuesta de técnicas, recursos, procedimientos adecuados. (Boletín CONET Nro. 962 / 11 de marzo de 1985)

También la cuestión de la disciplina es puesta en revisión:

Toda disciplina apunta a ordenar las actividades y los procesos que se ocupan de diferentes funciones. La concepción prevaleciente en educación con respecto a la disciplina ha sido autoritaria, dogmática, en donde la norma y la sanción son carentes de toda significación y compromiso de parte de quienes deben aceptarla y acatarla (Disciplina Escolar. Cuadernillo 1 1985 ME y J).

Interesa ahora ver que sucedía en el día a día de las escuelas. Veamos que nos dicen los testimonios de esa época con respecto a cómo era la vida en las aulas:

Dictado. Mucha copia del pizarrón...no había una interacción, era más el profesor dictaba, copiabas, y no había trabajos en equipo y esas cosas...no existían. (estudiante)

Eran profesores que venían de la época de la dictadura. Entonces las clases eran rígidas, los profesores eran muy militarizados (vamos a decir). (estudiante)

Si, ya empezaba a aparecer la diferencia entre los profesores que venían de la época militar y los que tenían la otra onda. Pero en las clases concretas mucho no se notaba. (estudiante)

Según estos entrevistados, los cambios que promovían los documentos no parecían reflejarse en las clases escolares.

La evaluación era bastante formal, o sea con escrito y con las lecciones orales. (...) Escrito individual, riguroso individual, los orales y participación en clase. (docente)

(...) no con mucha opinión, digamos. No para explayarse demasiado sino para recordar de memoria lo que decía el libro. (estudiante)

En materia de evaluación, tampoco las prácticas de enseñanza parecerían estar en la misma línea que las intenciones gubernamentales. Se podría decir que mientras las políticas educativas del gobierno se encuadrarían claramente en una línea democratizadora, la práctica escolar estaría bastante más cerca del tradicional bachillerato humanista y enciclopédico.

A partir de 1990, con un nuevo gobierno constitucional se plantea una nueva reforma al sistema educativo y en particular a la escuela media. El nuevo ministro de educación nacional deroga el régimen de evaluación, calificación y promoción de los alumnos. Se implementa un nuevo régimen que reinstala la escala numérica 1 a 10 y el sistema de promedios para poder promocionar las asignaturas. En 1993 se sanciona la Ley Federal de Educación que plantea una serie de cambios; entre ellos se modifica la estructura académica del nivel medio dividiéndolo en dos espacios: la EGB 3

y el Polimodal. Este último adopta el formato de un bachillerato con orientaciones. Se actualizan los contenidos curriculares, presentando esta acción como una forma de “modernizar” los obsoletos contenidos de la vieja escuela secundaria y ponerlos a tono con las demandas del mundo moderno. Así:

El Ministerio de Educación y Cultura tenía el objetivo explícito de orientar al sistema educativo para promover la competitividad internacional de la economía nacional e incrementar la productividad³². Acorde con las políticas económicas reinantes en esos años en gran parte de América Latina, la educación secundaria debía priorizar la adquisición de competencias³³ en los jóvenes para facilitar su inserción al mercado laboral. (Cazas, 2019)

En la Ciudad de Buenos Aires, las autoridades educativas también entienden que la escuela debe actualizarse:

Nuestra hipótesis es que ellas (las escuelas) han perdido la capacidad de constituirse en ámbitos donde se generen aprendizajes que posibiliten dar respuestas a nuevas exigencias que son expresión de los cambios en la sociedad. (Aprendizaje y acción docente: desafíos para Asesores Pedagógicos. DEM de la MCBA. Abril 1994.)

Podemos sostener que la nueva reforma retoma la línea modernizadora, aunque con variantes respecto a los años '60 y '70. Ya no es la perspectiva más tecnicista de la enseñanza, vinculada al conductismo, la que predomina

³² Para ampliar estos temas se pueden consultar algunos documentos oficiales de la época como *Aplicación de la Ley Federal de Educación* elaborado por el Ministerio de Cultura y Educación nacional en 1994. Este documento se enviaba a todas las escuelas del país.

³³ El diseño del currículum basado en competencias ha generado adhesiones y resistencias en la Argentina. Ambas posiciones, paradójicamente, basadas en la misma característica: el diseño por competencias propone alinear los aprendizajes escolares con las necesidades del mercado y el desarrollo económico. Quienes adhieren ven beneficioso para la empleabilidad de los jóvenes esta alineación, en cambio quienes no adhieren ven esta relación estrecha como una conversión del sistema educativo nacional a un amplio departamento de recursos humanos para las empresas.

en sus argumentos, sino que hay un acercamiento a las posiciones más contextualistas vinculadas al constructivismo:

Promover actividades que modifiquen la concepción frontal de la enseñanza. El aula como centro de recursos de aprendizaje de los alumnos. (Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI. MCyE. Junio 1995)

Lo dicho en el fragmento anterior, implica: “Variadas propuestas de organización del trabajo grupal en distintas instancias; Material de apoyo para el proceso de aprendizaje (diferentes fuentes de información, guías de trabajo autónomo, juegos, etc.; Evaluación de procesos y productos; *El docente como facilitador y orientador del proceso de aprendizaje.*” (Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI. MCyE. Junio 1995)

¿Por qué todas las actividades de enseñanza-aprendizaje han de tener la misma duración y ubicación dentro de la jornada escolar, semana tras semana? (...) ¿Por qué todas las actividades de enseñanza-aprendizaje, o casi todas, se han de hacer en un mismo espacio escolar? (Seminario Nacional El aula, un espacio de aprendizaje en la escuela. MCyE. Agosto 1994)

Veamos que dicen los entrevistados contemporáneos a estas reformas implementadas en los años '90:

Mucho tiempo de profesores hablando y hablando, eran horas... y tomando nota... (estudiante)

Era rutinario...la profesora que entraba daba la clase y...respondíamos hasta cierto punto...no sé si daba tanto lugar al intercambio. (estudiante)

Pareciera que los entrevistados no dan cuenta de cambios con relación al modelo de las clases del bachillerato humanista. Sin embargo, algunos

testimonios de la segunda mitad de la década empiezan a mostrar algunas novedades:

Hacíamos un trabajo práctico en grupo, pero era como lo de menos, porque después lo exponíamos entre todos, lo poníamos en común, y ahí lo íbamos corrigiendo juntos. (estudiante) (Referencia a una profesora con una propuesta de clase diferente)

(...) en esas sí había mucho trabajo en equipo, incluso los espacios cambiaban porque el secundario tenía un espacio de radio (...) (...) Esas clases eran mucho más interesantes, sino era la profesora que venía llenaba el pizarrón, uno copiaba y no mucho más. (...) Se trabajaba en grupo, se elegía, se debatía, porque el proyecto de los dos años era una revista...una revista entera por año. (estudiante) (La entrevistada refiere a las clases del ciclo superior orientado en Comunicación Social)

Las evaluaciones en principio eran *múltiple choice* o verdadero falso, mal hechas y a partir del cambio...mi cambio en la mirada para dar la materia...y de cambio en la metodología de trabajo, empecé a armar otro tipo de evaluaciones en las que pedía...o el análisis de alguna situación concreta...como lo veían ellos. En general a libro abierto. (...) les hacía la devolución de la evaluación (...) (docente)

Aquí podemos observar que aparecen tímidamente algunos cambios en las clases escolares. Estudiantes y docentes comienzan a mencionar propuestas de enseñanza que se alejan de la clase frontal enciclopedista y de la evaluación de corte memorístico.

Luego de una profunda crisis política y social por la que atraviesa la Argentina, en 2003 asume un nuevo gobierno constitucional. Nuevamente se pone en marcha una reforma del sistema educativo y en particular de la escuela secundaria. Quizás la principal novedad de esta reforma es la

extensión de la obligatoriedad a la totalidad de la escuela secundaria³⁴. Pero no será la única novedad:

...el parlamento deroga la LFE y sanciona la nueva Ley de Educación Nacional (LEN). Esta nueva ley vuelve a la estructura anterior a 1993 conformándose nuevamente un nivel primario (de 6 o 7 años) y un nivel secundario (de 5 o 6 años)³⁵. Desparece así la EGB y el Polimodal. A diferencia de su antecesora, esta reforma no se funda en las necesidades del aparato productivo del país o en el desarrollo del mercado sino en la construcción de una ciudadanía fuerte y con un rol protagónico en la vida política de la nación. El artículo 10 prohíbe expresamente que el Estado Nacional firme acuerdo o tratados internacionales de libre comercio que consideren a la educación un bien de mercado. Se retoma, de alguna manera, los argumentos de democratización e inclusión que sostuvieron los cambios al nivel medio en los ´80. La educación es considerada un bien público del cual el Estado es el garante. Esto implica garantizar financiamiento, accesibilidad, inclusión y un enfoque pedagógico. (Cazas, 2019)

La nueva reforma se enmarca claramente en la línea democratizadora. Se busca garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos los jóvenes en la escuela secundaria. Esto trae aparejado una nueva revisión de las prácticas de enseñanza. Tanto el ministerio nacional como el jurisdiccional elaboran diversos documentos con recomendaciones para la enseñanza:

³⁴ En la Ciudad de Buenos Aires la obligatoriedad de la escuela secundaria se estableció en el 2002, es decir cuatro años antes que en el nivel nacional.

³⁵ La ley 26206 es la que se conoce como “Ley de Educación Nacional”. Esta deroga la Ley de Educación Federal y por tanto su estructura. Dada la diversidad de formas en que la ley había sido aplicada en las distintas jurisdicciones, la nueva ley contempla distintas posibilidades para volver al modelo primaria-secundaria. Por ese motivo algunas jurisdicciones educativas pudieron adoptar el modelo de 6 años de primaria y 6 de secundaria y otras el de 7 años de primaria y 5 de secundaria.

- Ofrecer variedad de experiencias de aprendizaje en cuanto a organización de la tarea – grupal e individual- formas de estudio, ritmo, tipo de tarea, formas de acceso, materiales utilizados, etc.
- Ofrecer la posibilidad de que, en forma creciente, los alumnos realicen opciones con respecto a formas de trabajo, administración del tiempo, actividades a realizar, y áreas de conocimiento a profundizar en función de los propósitos planteados, sus intereses, el tiempo disponible, los materiales, etc.
- Ofrecer a los alumnos instancias de evaluación de su tarea, de la tarea de los demás, y de su proceso de aprendizaje.
- Ofrecer experiencias que aproximen al alumno a diversos modos y procesos de trabajo (laboratorio, taller, huerta, periódico, etc.)” (Incluido en la introducción a los programas de las asignaturas producidos entre 2003/4 por el GCBA)

¿Qué sucede cuando en un aula se detecta que los puntos de apoyo previstos no han sido elaborados por todos los alumnos? Corresponde a la escuela responsabilizarse de esta cuestión propiciando una enseñanza que tenga en cuenta que la diversidad es parte de la realidad de las aulas. De esta manera, la escuela estará en mejores condiciones de revertir la imposibilidad que experimentan muchos alumnos frente a esta disciplina. (Orientación para la planificación de la matemática. GCBA. 2009).

Tener la posibilidad de reflexionar acerca de los orígenes de los ‘errores’ que cometen los alumnos a la hora de resolver problemas permite tener la posibilidad de operar sobre ellos. Muchos de nosotros solemos culpar a los alumnos de los malos resultados que obtienen, sin embargo, vale la pena preguntarnos si les hemos ofrecido posibilidades de construir los conocimientos, entendiendo

por esto brindarles variedad de problemas, diferentes sentidos y la búsqueda de razones que les dan sustento. Si nuestros alumnos resuelven los problemas de manera mecánica, sin saber qué están haciendo ni por qué, entonces no tienen control sobre lo que hacen. Las herramientas que permiten controlar la propia producción se aprenden y se enseñan. ¿Lo hacemos? (Recomendaciones para la enseñanza de la matemática. MECyT. 2008)

Estas orientaciones y recomendaciones oficiales empiezan, lentamente, a reconocer al estudiante como un sujeto que debe ser tenido en cuenta. La mirada sobre la enseñanza, ya no es solo desde los adultos.

Observemos ahora lo que los entrevistados pueden aportarnos sobre cómo se desarrollaban las prácticas de enseñanza en la vida cotidiana de la escuela:

Trabajar con material cinematográfico, con lecturas de algunos otros materiales...textos no solamente de los libros de psicología que tenían los chicos o que estaban en la biblioteca, sino buscar algún otro material como una película que sirva de eje motivador (...) (Vimos la película...) 'La guerra del fuego' porque trabajamos un proyecto de antropología. (...) trabajamos algunas cuestiones de autores...con Serrat y lo vinculamos con algunas escuelas filosóficas...bueno era casi un taller... (docente)

(...) aprendo con lo que pueden aportar los propios alumnos. (...) ellos con las nuevas tecnologías, permanentemente aportan información, datos... (docente)

Se evalúa a través de un trabajo práctico. La evaluación...la evaluación no es una evaluación tradicional. Una evaluación que puede ser domiciliaria, a carpeta abierta...(docente)

Intenté con trabajos prácticos, con una evaluación escrita...y me di cuenta que mucho sentido no tenía. Había trabajo grupal, trabajos en

pareja... fue toda una exploración sobre la evaluación en secundario.
(docente)

Yo siempre digo que la Biología es importante, pero también hay otros aspectos de la materia, que también no son menos importantes, como el trato con el chico. Tratar de que aprenda desde algún lugar, desde lo que le guste. (docente)

Estos testimonios nos muestran a un conjunto de docentes en la búsqueda de nuevos formatos para sus clases, de nuevos modos de enseñar. Unos modos que parecen tener en cuenta a los estudiantes en su condición de jóvenes. No se trata de imponer un modo de enseñar sino de contemplar la mirada de los jóvenes. No significa que no siguieran existiendo docentes que continuaran aplicando la clase frontal tradicional, pero ahora aparecen docentes experimentando nuevas configuraciones de clase que se muestran en sintonía con lo que recomiendan los documentos oficiales.

En marzo del 2009, el Consejo Federal de Educación sanciona dos resoluciones que establecen una nueva reforma a la escuela media bajo el nombre de Escuela Secundaria Obligatoria (ESO)³⁶. Esta normativa nacional, va a encontrar su reflejo en la Ciudad de Buenos Aires en la reforma conocida como Nueva Escuela Secundaria (NES, por sus siglas) o también Escuela Secundaria del Futuro³⁷. El gobierno de la ciudad le asigna esta denominación a la aplicación en la jurisdicción de la reforma ESO. En el documento ministerial denominado *Claves para la práctica docente* en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2013), se plantea que:

El contenido de este documento está inspirado en prácticas actuales llevadas a cabo en las escuelas por docentes de diversos niveles y modalidades del sistema educativo.

³⁶ Las Resoluciones 84 y 93 del Consejo Federal de Educación del año 2009 son la base normativa de la denominada Escuela Secundaria Obligatoria (ESO).

³⁷ Si bien el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires cambió en varias oportunidades el nombre de la reforma en cuestión, utilizamos el que tuvo mayor repercusión en los medios y en la comunidad educativa.

Es decir que la nueva reforma está basada en buena parte en prácticas de enseñanza que ya se están produciendo en las aulas. Hay aquí un reconocimiento a esos docentes que han iniciado una búsqueda de nuevos modos de enseñar, como veíamos en los testimonios. Tanto en los documentos de la ESO como en los de la NES/Escuela del Futuro se plantea que la nueva reforma de la escuela secundaria se basa en la sistematización y organización de prácticas de enseñanza que ya están experimentando muchos docentes.

En el documento ya citado, se define la forma de aprender:

Se destaca la importancia de promover en los alumnos la habilidad de ‘aprender a aprender’, a través del aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico. También se subraya la necesidad de realizar un seguimiento de los aprendizajes y una retroalimentación continua que permita a los alumnos ser conscientes de sus dificultades y avances.

También se destaca que se busca un docente que:

Utiliza distintos métodos de intervención para contribuir a que los alumnos se apropien del contenido, establezcan relaciones entre conceptos e ideas, y manifiesten sus dificultades de comprensión.

Diseña e implementa instancias de evaluación con diversos formatos: evaluación a cargo del docente, evaluación entre pares y autoevaluación.

Observemos ahora que sucede en las clases escolares mientras se plantea esto en los documentos oficiales:

Las materias troncales, eran como más teóricas, como las típicas clases (...) eran cuadernillos, libros, pizarrón (...) y las que eran de la especialidad eran como más prácticas (...) más proyectos y más trabajo en grupo. (estudiante)

Hacemos una ronda o algo para que ellos se puedan ver. La idea es que no solo se comuniquen conmigo sino entre ellos también...que puedan charlar y verse la cara. (docente)

Tengo varias formas (de evaluar). No es solo la individual (...) también los evalúo en clase, los hago participar mucho, les he pedido trabajos, exposiciones. Tengo varias formas de evaluar, no es solo la individual la única. (docente)

Tuve un profesor de Historia, a mí no me gusta la historia, pero que estuvo muy bien. (...) No dictaba. Te proponía mucho la investigación (...) te contaba la historia desde otro lugar (...) y funcionaba hacerte investigar a vos. Te hacía generar un debate, y el disparador y proponía dos o tres cuestiones y a investigar. (estudiante)

En estos testimonios podemos ver que se acentúa la tendencia que veníamos viendo a partir de los años 2000. Docentes experimentan otros formatos de clase (que difieren de la clase frontal), que se preocupan por lo que el estudiante aprende y siente, que buscan instrumentos de evaluación, para ayudar a aprender, y no para establecer un orden meritocrático o para castigar a aquel que no estudia. También, además podemos ver que, en los testimonios de estudiantes, hay un reconocimiento a esos “nuevos” modos de enseñar como mejores y más eficaces formas de aprender. Unos modos que ubican al estudiante en un lugar activo, de mucha participación. No podemos dejar de mencionar la coincidencia de los documentos y de los testimonios en una línea democratizadora.

Si retomamos los objetivos propuestos en el Plan Trienal de 1973 mencionados al principio del texto, podremos observar que en el caso de la Ciudad de Buenos Aires se han cumplido todos. Ese plan nacional pensado para cumplirse en tres años, llevó algo más de treinta en la jurisdicción porteña para su concreción. En los '70, las propuestas del Plan Trienal estaban muy lejos de lo que sucedía realmente en el día a día de las escuelas. Sin

embargo, hoy nos encontramos con una reforma ESO (Escuela Secundaria Obligatoria) cuyas recomendaciones para la enseñanza encuentran muchas coincidencias con lo que sucede al interior de muchas clases escolares. Podríamos sostener que la fuerza democratizadora de cambios se consolida en las configuraciones de clases escolares. No solo parece contar con el apoyo de muchos docentes, sino también con el de muchos estudiantes. Esto nos lleva a pensar que, probablemente, las prácticas de enseñanza en clave democratizadora se llevan mejor con la subjetividad joven del siglo XXI. Los cambios en los modos de enseñar que promueven las reformas educativas no son inocuos.

¿Cambia la enseñanza? ¿Cambian los sujetos?

Las políticas educativas que promueven cambios en la escuela secundaria no suelen incluir referencias a la subjetividad joven. Como vimos, los cambios se fundamentan en cuestiones sociales, históricas, políticas, pero no se hace una referencia explícita a dicha subjetividad. Sin embargo, cada reforma tiene implícita una forma de pensar en los jóvenes. Cada reforma tiene un “joven ideal” para su “estudiante modelo”. Una de las cuestiones claves que diferencian las reformas en línea modernizadora de las que están en línea democratizadora, tiene que ver con la participación de los estudiantes. Como ya referimos, estas tienden a darle un lugar activo y participativo en las decisiones que se toman en la escuela secundaria. Se proponen modos de enseñar en los cuales, los estudiantes, tienen un protagonismo principal. Las reformas en línea modernizadora requieren de un estudiante receptivo. Alguien atento a lo que enseña el docente, y respetuoso de la autoridad. La participación no aparece como algo principal en ese tipo de reformas. En algún sentido podemos pensar que los cambios en esta línea tienen una concepción del estudiante más en clave de un menor (Grassi, 2010). Es decir, un adulto incompleto que requiere de tutela para alcanzar la mayoría de edad. Esa tutela, en la escuela secundaria, la da el docente en tanto adulto responsable. Mientras que, las reformas en línea democratizante piensan al estudiante como sujeto de derecho. Un sujeto que está creciendo, y no alguien

que debe ser tutelado por los adultos. En estas reformas el docente promueve y estimula al joven a crecer; a apropiarse del conocimiento y no a ser un consumidor de él.

Estamos acostumbrados a pensar que las reformas surgen por iniciativa de los gobiernos, sin embargo ¿sería factible pensar que las reformas educativas también surgen por iniciativa de los jóvenes? Cuando en el texto normativo de la ESO se habla de nuevos modos de enseñar que ya están siendo aplicados por muchos docentes ¿no podemos pensar que esos docentes iniciaron una búsqueda a partir de la experiencia con los jóvenes en la clase escolar y así surgieron estos nuevos modos de enseñar? No nos parece tan desatinado. Como ya vimos en varios fragmentos de entrevistas, los docentes refieren a sus experiencias con los estudiantes como “motorizadores” de los cambios en las prácticas de enseñanza. Si adscribimos a una subjetividad joven en el siglo XXI que busca ser protagonista, que reclama un lugar en la toma de decisiones, esto cobra sentido. Incluso tenemos manifestaciones claras al respecto cuando observamos el fenómeno de las “tomas de escuela”³⁸. La implementación de la reforma ESO las motivó en varias jurisdicciones del país. En muchos casos, lograron incidir en las decisiones políticas sobre los cambios previstos en la escuela secundaria. La subjetividad joven predominante en los inicios del siglo XXI busca ser protagonista y no solo un mero espectador de la toma de decisiones que afectan a los jóvenes estudiantes.

³⁸ Las denominadas “tomas de escuelas” son una medida de protesta utilizada por los estudiantes en la Ciudad de Buenos Aires con cierta frecuencia. Esto les permite lograr la atención de los adultos y ser escuchados en sus reclamos.

Referencias bibliográficas del capítulo

Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. En *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año VIII n. 2. Pp 9-26. Univ. Nacional de San Luis.

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)*. Ed. Teseo.

Cazas, F. (2017) La escuela secundaria argentina (1960 – 2010). Fuerzas y tensiones en sus prácticas de enseñanza. En *Revista de História e Historiografia da Educacao*. Vol 1 Nro. 3. Pp 255 – 277. ANPUH.

Cazas, F. (2015) Moebius o la ilusión de una escuela secundaria para todos. En *Multiárea Revista de Didáctica*. Nro. 7. Pp 167-182. UCLM.

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

Pineau, P. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*. Ed. Colihue.

Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO – GEL.

Tiramonti, G. (Directora) (2018) Introducción. En *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. FLACSO.

Documentos citados:

Disciplina Escolar. Cuadernillo 1 (1985) Documento producido por la Subsecretaria de conducción educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Distribuido a todos los establecimientos de nivel medio nacionales.

Boletín del CONET Nro. 962 (11 de marzo de 1985) Documento producido por el Consejo Nacional de Educación Técnica. Distribuido a todos los establecimientos de educación técnica nacionales.

Aprendizaje y acción docente. Desafío para Asesores Pedagógicos. (1994) Documento producido por la Dirección de Área Educación Media de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Distribuido a los Asesores Pedagógicos de las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires.

Seminario nacional El aula, un espacio de aprendizaje en la escuela, una organización que aprende. (1994) Documento producido por el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Seminario Taller innovaciones educativas. (1995) Documento producido por el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Matemática. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. (2008) Documento producido por el Ministerio de Educación de la Nación. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio del país.

Matemática. Orientaciones para la planificación de la enseñanza. (2009) Documento producido por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio de la jurisdicción.

Claves para la enseñanza y el aprendizaje. (2013) Documento producido por la Dirección General de planeamiento educativo del GCBA. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio de la jurisdicción.

Capítulo 3

Subjetividad y formatos institucionales

Desde la recuperación de la democracia en la Argentina, se han dado varias experiencias sobre variaciones al formato institucional de la escuela secundaria. Particularmente en la ciudad de Buenos Aires, desde principios de los años '90 se llevaron adelante varias experiencias. En este capítulo vamos a analizar tres de ellas: las EMEM, las Escuelas de Reingreso y la NES/Escuela del Futuro. En cada caso se implementaron novedosas modificaciones al régimen académico y al currículo. Cada una de estas experiencias se fue dando en un determinado contexto de época, e incluye nuevas formas de pensar a los jóvenes y a la juventud.

Nuevos formatos para nuevas subjetividades

El primer caso para analizar, respetando el orden cronológico de surgimiento, es el de la Escuelas Municipales de Educación Media (conocidas por sus siglas EMEM). En la fundamentación de la norma que les da origen³⁹ se explicita que la creación de estas escuelas en zonas seleccionadas por el gobierno municipal de la ciudad, obedeció a un importante desequilibrio entre la oferta y la demanda de vacantes para la escolarización secundaria. Las escuelas se ubican mayoritariamente en barrios populares de la ciudad con la intención de facilitar el acceso a la escuela secundaria a sectores sociales que lo estaban demandando y que históricamente encontraron dificultades para lograrlo. Al momento de elaborar el currículum para estas escuelas, se repiensa el currículum “tradicional”⁴⁰ de la escuela media argentina. De esta manera se introducen algunas novedades en su formato:

- Talleres optativos: dentro del currículo aparecen espacios en los cuales la institución o los alumnos pueden optar. Sucede con los talleres de artes y con los de tecnología.
- Espacio de acción y reflexión: aparece una asignatura con esta denominación que apunta a generar un espacio que revaloriza la

³⁹ La norma de creación de las Escuela Municipales de Educación Media (EMEM) es el Decreto 1182/MCBA/90. Si bien luego se promulgaron otras normas complementarias, estas siguieron los lineamientos fundantes de la primera norma.

⁴⁰ Aquí con tradicional nos referimos al currículum humanista característico del bachillerato francés del siglo XIX.

palabra de los estudiantes permitiéndole proponer los contenidos que desean trabajar en esta materia.

- En la norma de creación de las EMEM, se establece que los alumnos participarán de una evaluación de la planificación de clases a realizarse a mitad del ciclo lectivo.
- Se asigna a los docentes horas de trabajo por fuera del dictado de clases. Esto significa que se remunera la actividad docente más allá de las horas al frente del grupo. Así, los docentes participen en actividades institucionales diversas (proyectos, reuniones, capacitaciones, etc.)

Así como aparecen estas novedades⁴¹, hay algunas cuestiones que no cambian. La división por disciplinas del currículum, se mantiene igual que en el modelo tradicional. El sistema de evaluación y promoción, permanece casi sin cambios.

La segunda experiencia es la de las Escuelas de Reingreso (EdR) creadas en 2004. Se fundan considerando el gran número de alumnos que abandonan la escolaridad media⁴². En la norma de creación puede leerse que, con estas escuelas, se busca reinsertar en el sistema educativo a aquellos jóvenes que no lograron concluirla. También menciona que es interés del Estado facilitar a estos jóvenes el acceso a conocimientos y capacidades (tanto para lo académico, como para lo laboral, y su inserción en la sociedad). Estas escuelas también se ubican mayoritariamente en barrios populares con

⁴¹ Cabe aclarar que las novedades que aparecen con las denominadas EMEM, en parte ya habían sido implementadas en forma parcial. A través de la Ley nacional 18614, se implementó una experiencia piloto conocida como Proyecto 13. Esta experiencia implementó una modificación al régimen laboral docente que introdujo la novedad de las horas rentadas para realizar diversas tareas por fuera del dictado de clases. Esto permitió que en las escuelas seleccionadas para su implementación surgieran nuevos formatos de clases como talleres u actividades optativas para los estudiantes. En la experiencia de las EMEM, se retomaron las ideas de la Ley 18614 y se sumaron a los cambios curriculares propuestos. Si bien el Proyecto 13 no tenía la intención explícita de reformar la escuela media, el cambio en el régimen laboral docente trajo como consecuencia variaciones en algunos aspectos de la propuesta curricular tradicional.

⁴² La ciudad de Buenos Aires estableció la obligatoriedad de la educación media en el año 2002 a través de la Ley 898. Como consecuencia de ello se iniciaron una serie de acciones tendientes a cumplir con la nueva norma. Las Escuelas de Reingreso surgen en este contexto. La Resolución ministerial 814/MEC/04 es la que da marco legal a estas.

población con alta vulnerabilidad social. En la propuesta curricular aparecen varias novedades:

- Se modifica el sistema de aprobación por año completo de estudios. Los alumnos cursan y aprueban por materias.
- Se reducen las horas de cursada. Esto implica dejar afuera algunas áreas del conocimiento. Las que se mantienen dentro del currículum, en una posición de importancia, son las ciencias exactas y naturales y el área de lengua.
- Hay espacios opcionales que son definidos por la institución y por los alumnos. Estos espacios corresponden al área de artes, deportes y formación profesional. Este último tiene que ver con la posibilidad de que los alumnos deseen ser formados en algún oficio.
- La norma de creación de las escuelas prevé horas de trabajo para los docentes por fuera del dictado de clases. Estas se destinarán a clases de apoyo, tutoría y proyectos institucionales.

Si bien esta experiencia presenta muchos cambios en el formato curricular, también pueden verse continuidades. La división por disciplinas se mantiene y el régimen de evaluación y promoción se sostiene en gran medida.

Finalmente, la Nueva Escuela Secundaria (conocida por sus siglas NES)⁴³, o Escuela del Futuro vuelve sobre la necesidad de mejorar el acceso al nivel secundario y profundizar su democratización. La norma nacional de la reforma ESO (2009), que da origen a la NES, deja en claro que su intención es asegurar el derecho a la educación secundaria, democratizar el acceso a los saberes y favorecer la construcción de una ciudadanía plena. Entre los aspectos que más interesan se destacan:

⁴³ Como ya mencionamos en un capítulo anterior, la NES/Escuela del Futuro es la denominación que adoptó, en la ciudad de Buenos Aires, la reforma nacional de la Escuela Secundaria Obligatoria. Esta encuentra su marco legal en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación Nro. 84 y 93 del año 2009.

- Propone una amplia participación de los estudiantes y docentes en las distintas instancias de trabajo. Se habla de participación de los jóvenes en la experiencia escolar.
- Si bien no rompe con la organización curricular por disciplinas, recomienda una extensa variedad de alternativas que si lo hacen (talleres, seminarios, actividades multidisciplinarias, etc.)
- Propone la revisión del régimen académico de las instituciones educativas del nivel.
- Si bien no cambia el régimen de evaluación vigente, propone una serie de alternativas de evaluación, promoción y acreditación que están en línea con la idea de democratizar el nivel medio.

En esta experiencia de reforma no se pone el acento en los contenidos de la enseñanza. El énfasis parece estar puesto en las formas de enseñar otorgando mayor participación a docentes y estudiantes en la reformulación de los modos de enseñar y aprender.

Durante el ciclo lectivo 2022 y en el marco de la profundización de la NES, el gobierno de la ciudad de Buenos Aires implementó una serie de modificaciones al régimen académico que resultan pertinentes mencionar. Algunas de ellas son:

- Creación del Taller Areal. Un espacio para que docentes de diversas disciplinas elaboren proyectos inter áreas. Esto tiende a romper con la división del conocimiento en materias o asignaturas aisladas.
- Incorpora la nota conceptual (no numérica). De esta manera deja de tener vigencia el estricto promedio de notas.
- Se flexibilizan las normativas para promocionar una asignatura⁴⁴. Se avanza en la supresión de la repetición en el sentido tradicional.

⁴⁴ El nuevo régimen académico ofrece al estudiante varias modalidades para aprobar la materia. Además del formato tradicional (rendir un examen con el profesor de la asignatura) se habilitan otros programas o espacios a través de los cuales se pueden acreditar los aprendizajes (Escuela de invierno y verano, CATE, Terminalidad, Jornada extendida). También se instala la figura de la permanencia que desplaza a la repetición del año escolar.

- Se crea la Promoción Asistida o Acompañada⁴⁵
- Se incorpora la posibilidad de recurrar una asignatura reprobada de manera virtual (modo no presencial)
- Se crea el Equipo de profesores de curso. Este es un espacio para la toma de decisiones de manera colectiva sobre cada grupo clase.

Nos parece interesante destacar la valorización que hace esta reforma sobre el trabajo en grupos o equipos (tanto de docentes como de estudiantes) y de la promoción del trabajo interdisciplinario. Se trata de dos aspectos “resistidos” en el curriculum “tradicional”. La Resolución 970/22 del ministerio jurisdiccional resalta la cuestión.

El presente régimen académico (en adelante RA) representa una actualización de las regulaciones académicas de la escuela secundaria, enfatiza las prácticas docentes colaborativas y la evaluación colegiada como ejes para el seguimiento de las trayectorias escolares y promueve el desarrollo de propuestas de enseñanza innovadoras. Contempla los principios de la educación inclusiva, entendida como aquella que procura dar la mejor respuesta a la diversidad a través de asegurar y aumentar el sentido de pertenencia y la participación de todas/os los/as adultos/as, jóvenes y adolescentes.

Incluso, desde el nivel nacional, se promueve una modificación del puesto de trabajo docente⁴⁶ para favorecer el trabajo por equipos. Así lo podemos leer en el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (2017).

Una nueva organización de los aprendizajes requiere consolidar equipos docentes comprometidos con la vida institucional de la

⁴⁵ El equipo de profesores del curso puede definir la promoción acompañada para el caso de un estudiante que debe pasar del ciclo básico hacia el primer año del ciclo orientado. Esto se implementa cuando el estudiante excede las dos asignaturas pendientes de aprobación que permitía el régimen académico tradicional. Así, un estudiante que tiene 3 o 4 asignaturas pendientes de aprobación puede “pasar” de año y no “repetir”.

⁴⁶ La modificación propuesta va en línea con Ley nacional 18614 del denominado Proyecto 13, que ya mencionamos anteriormente.

escuela y con oportunidades para el trabajo colaborativo. Para ello, se considera apropiado avanzar hacia la concentración horaria y/o la conformación de cargos.

Este cambio se hizo efectivo en el caso de la ciudad de Buenos Aires. Implica que, los docentes de escuela secundaria, contarán con tiempo rentado para la realización de tareas conjuntas con otros docentes. Estas estarían orientadas a desarrollar proyectos interdisciplinarios o tareas de evaluación colegiada de estudiantes. D. Rey (2023) refiere al respecto:

De esta manera, la organización institucional y pedagógica incluyó una nueva forma de agrupamiento docente a partir de la integración de diferentes unidades curriculares posibilitando el trabajo colaborativo mediante un proyecto pedagógico común. Con ello, la interdisciplinariedad buscó mecanismos para que los profesores incrementen sus cargas horarias en los establecimientos educativos del nivel. En esta línea, el trabajo en comunidades de práctica docente se propone enriquecer el aprendizaje de los estudiantes mediante nuevas configuraciones de enseñanza.

Las variaciones al curriculum apuntan directamente al tradicional que, pensado por disciplinas, favorecía la separación de los conocimientos en cubículos estancos. Este formato está muy arraigado en la gramática de la escuela secundaria. La propia normativa reconoce el desafío:

Sin embargo, algunos aspectos de la matriz tradicional siguen operando. Modificar esta matriz escolar tradicional, darle nuevos sentidos al aprendizaje y pensar en una escuela para todos/as, en el marco de la obligatoriedad, demanda transformar la cultura escolar y las lógicas y dinámicas institucionales: las normas, el uso de tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje, el lugar asignado a los/as jóvenes en la escuela, el lugar de adultos/as y educadores/as, el de la comunidad, las relaciones de poder hacia el interior de la escuela, los tiempos y espacios de trabajo, las

relaciones entre asignaturas y áreas, entre otros aspectos. (Resol. 970/22)

Hay que destacar que la reforma NES/Escuela del Futuro generaliza y profundiza, para todo el nivel medio, muchas de las características ya experimentadas en las EMEM y en las Escuelas de Reingreso. En especial aquellas que tienen que ver con el trabajo cooperativo y la mirada interdisciplinaria. Esas características, que tuvieron calidad de experiencias piloto en los '90 y en los primeros años del 2000, parecen haber superado esa condición en la actualidad. Estos cambios curriculares aparecen como claves a la hora de pensar la escuela secundaria como un derecho y no como una obligación para los jóvenes. Esto implica también un cambio, desde una parte de la generación adulta, en la mirada sobre los jóvenes y la juventud.

Un análisis de los cambios curriculares desde los códigos del conocimiento educacional

La categoría de código de conocimiento educativo fue propuesta por B. Bernstein con el propósito de abordar el análisis del currículum escolar. Su interés se centraba en identificar como circulaba el poder al interior de estos. Así, Bernstein (1988) define que:

El término 'código del conocimiento educativo' (...) se refiere a los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación.

Podemos identificar dos tipos de código: el agregado y el integrado. El primero refiere al currículum diseñado como una colección de disciplinas que muestran escasa o nula relación entre ellas. En cambio, el segundo, tiene que ver con aquellos diseñados como un conjunto de asignaturas con fuertes vínculos interdisciplinarios. Los currículum que responden al código agregado están asociados a formas de organizar la enseñanza dónde el poder circula de manera vertical. En cambio, en el código integrado, el poder circula de manera horizontal. Siguiendo a Bernstein, este favorece la

democratización de la enseñanza. En cambio, el código agregado, tiende a promover relaciones jerarquizadas y menos democráticas.

Si se toma como punto de partida el currículum de la que se ha denominado escuela secundaria “tradicional” en Argentina (es decir, la heredera del bachillerato francés del siglo XIX), podría decirse que la tendencia democratizadora⁴⁷ es acompañada por una tendencia curricular que va de un código agregado hacia un código integrado. Existen elementos que surgen del análisis de las experiencias que permiten aventurar esa idea. Las relaciones que se delinean entre currículum, pedagogía y evaluación en la escuela secundaria “tradicional” parece responder con claridad a lo que Bernstein llama código agregado. Una organización del conocimiento por asignaturas que mantienen una relación cerrada; una fuerte jerarquización de los contenidos y un rol principal para el docente con una relación educativa jerárquica y altamente ritualizada caracterizan a la escuela media “tradicional” y también al código agregado. El análisis de las experiencias parece marcar una tendencia hacia un código integrado. En este las asignaturas mantienen una relación abierta y el conocimiento se organiza en torno a una idea relacional. Los vínculos entre docentes y estudiantes resultan más flexibles y abiertos. Los estudiantes tienen más participación sobre las formas de enseñar y aprender. Puede decirse que habría una tendencia que lleva desde un código agregado con una clasificación del currículum fuerte y una enmarcación de las formas de enseñar fuerte, hacia un código integrado con una clasificación débil y una enmarcación débil. Si bien esto no se desarrolla en forma pareja y homogénea en las tres experiencias, el análisis de conjunto parece confirmarlo.

En principio, el código agregado parece ser compatible con la tendencia que se ha denominado “tradicional” (una tendencia basada en una visión aristocrática del conocimiento, compatible con lo que hemos denominado fuerza modernizante, en donde el acceso debe regirse por cuestiones de mérito

⁴⁷ Aquí retomamos lo planteado en el capítulo 2 en referencia a pensar los cambios en clave de dos fuerzas: una modernizadora y otra democratizadora.

y origen de clase) y el código integrado parece convivir mejor con la tendencia democratizadora (basada en una visión democrática del acceso al conocimiento). Pero aquí también el elitismo y la meritocracia pueden encontrar formas de subsistencia. Resultan muy pertinentes los planteos que realiza Bernstein (s/f) con relación a lo que él denomina pedagogías invisibles. Estas se encuentran asociadas a una clasificación y una enmarcación⁴⁸ débiles, mientras que las pedagogías visibles lo están a una clasificación y enmarcación fuertes. El planteo que hace Bernstein (s/f) es que las pedagogías invisibles promovidas por lo que él llama la nueva clase media, no modifica las relaciones de clase sino su forma de reproducción. Si esto es así, lo que se ha denominado aquí tendencia democratizadora podría serlo solo ante una mirada superficial. Por tanto, aparecerían novedosas formas de reproducción, pero no nuevas formas de relación entre clases sociales.

En la sociedad argentina actual se debate fuertemente sobre las reformas necesarias del sistema educativo y, en especial, de la escuela secundaria. Como ya mencionamos, desde 1984 en adelante, se han realizado numerosas experiencias de reformas de las cuales se han analizado tres. Pero los cambios en la vida cotidiana de la escuela secundaria se hacen esperar. Quizás, las resistencias a los cambios promovidos tanto a nivel del curriculum como a nivel de los regímenes académicos podrían estar enraizadas más en las resistencias a cambiar las formas de concebir a los jóvenes y a la juventud que a cuestiones técnico-pedagógicas.

¿Cambios para democratizar o para disciplinar?

Una primera lectura de las normas educativas nos permite ver que el conjunto de finalidades de la escuela media encuadra en lo que Williams (2003) describe para las escuelas inglesas:

Los inicios de la educación inglesa muestran con mucha claridad las íntimas relaciones entre la capacitación para una profesión, la

⁴⁸ En Bernstein el término clasificación refiere a la permeabilidad de las fronteras que delimitan las asignaturas en un curriculum. Mientras que el término enmarcación se aplica a la flexibilidad de los modos de enseñar.

formación de un carácter social y la enseñanza de una civilización específica.

Podría verse a estas experiencias innovadoras navegando entre estas tres finalidades de la escuela media. También, decir que se observa una propensión a avanzar hacia el objetivo de enseñar en la escuela secundaria “lo que necesita un miembro de una democracia educada y participativa.” (Williams, 2003). Planteada una tensión entre una fuerza democratizadora y otra modernizante⁴⁹, Resulta posible pensar que las reformas analizadas avanzan en el sentido de la primera. En una educación democrática, en términos de Dewey (1967) caracterizada por el fácil acceso, la libre circulación y los intercambios de los conocimientos, parece correcto suponer la avanzada de la fuerza democratizadora. Sin embargo, también sería válido pensar que este avance hacia el acceso a la escuela tiene que ver con la preocupación de ciertas elites por la presencia de lo que Bauman (2005) llama “gente sin amos”. Obsérvese que las dos primeras experiencias descriptas (las EMEM y las Escuelas de Reingreso) apuntan directamente a sujetos de sectores sociales vulnerables o marginales que entrarían en esa categoría. En el caso de la reforma ESO se apunta principalmente a la incorporación de los jóvenes de sectores populares en general. La democratización del acceso a la escolaridad secundaria podría leerse como una necesidad para mantener un orden social existente. De cierto modo esto puede interpretarse en consonancia con la idea de democratización funcional de la que habla Elías (1994).

Por una parte el analfabetismo ha desaparecido prácticamente de los países más desarrollados y, si todavía está bastante extendido en algunos otros países, también en ellos está disminuyendo. Libros baratos, prensa relativamente accesible, junto con la radio y la televisión han contribuido a derribar algunas barreras que obstaculizaban el acceso al conocimiento. Es esta una de las tendencias de la eclosión del conocimiento característica del siglo

⁴⁹ Tal como lo planteamos en el capítulo 2.

XX que forma parte de un proceso de democratización funcional, de un creciente poder potencial de las masas (...) La educación obligatoria, y un nivel educativo más elevado alcanzado por las masas, si lo comparamos con siglos anteriores, son requisitos indispensables de la industrialización avanzada y de la mecanización de la guerra.

Las ideas de una escuela secundaria funcional a un orden social y de producción capitalista y la de una escuela orientada a la democratización de la sociedad se encuentran vigentes hoy. Estas dos posturas subyacen en los debates sobre la implementación de estas reformas y, las instituciones educativas, no son ajenas a estas. En este contexto, las reformas no tienen el camino allanado. Dice Moreno (2008) al respecto:

Como se ha sugerido, el currículo escolar, particularmente en el nivel secundario, es un campo de batalla político, donde intereses diferentes y opuestos chocan los unos con los otros, y a menudo convierten los esfuerzos de reforma curricular en pesadillas para los ministerios de Educación.

En la misma línea, I. Goodson (2008) plantea que:

Las escuelas son grandes áreas de interacción colectiva y socialización en las que la memoria social está profundamente arraigada. Reestructurar la escuela podría resultar tan complicado como reestructurar Kosovo⁵⁰.

Estas tres experiencias son una clara muestra de lo señalado por Goodson. La división y la jerarquización de las disciplinas del conocimiento parecen una herencia (profundamente arraigada) que las normas curriculares analizadas intentan revisar. No por nada se ha considerado a esta organización del currículum como una de las patas del “trípode de hierro”⁵¹ (Terigi, 2006)

⁵⁰ La región de Kosovo fue epicentro de un terrible enfrentamiento bélico (1998-1999) a consecuencia de la desintegración de Yugoslavia. La región fue fuertemente afectada y quedó destruida casi en su totalidad, transformándose así en sinónimo de debacle total.

⁵¹ Terigi plantea que: “*en su desarrollo histórico, la escuela media se estructuró en torno a tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de*

que resiste a cualquier reforma del nivel medio. No obstante, la ESO intenta avanzar sobre esto proponiendo alternativas a la forma tradicional del dictado de clases.

Las EdR y los desafíos al formato tradicional

Nos interesa ahora, destacar algunas cuestiones de la experiencia de las EdR. Como mencionamos anteriormente, en la primera década de este siglo, las autoridades educativas de la Ciudad de Buenos Aires tomaron la decisión de declarar a la escuela secundaria nivel obligatorio para toda la población. Esta decisión política tomada en el año 2002⁵² generó una serie de medidas complementarias que permitieron hacer efectivo el mandato de la citada norma. Una de esas medidas fue la creación de un conjunto de escuelas destinadas a captar a los jóvenes que, por su edad, deberían estar en la escuela secundaria pero no lo estaban. Se puso el foco en aquellos jóvenes que mostraban trayectorias escolares con recurrentes fracasos (repetencia reiterada, abandono de los estudios). Sobre la base de investigaciones disponibles sobre el tema, las entonces autoridades educativas, tomaron la decisión de probar con un nuevo formato escolar. Este pondría en cuestión “a aquellas coordinadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que son el núcleo duro de alterar” (Ziegler, 2011). Este núcleo duro estaría conformado por: la gradualidad de los cursos, la agrupación de los alumnos por edades, la organización curricular por disciplinas y la promoción por año aprobado completo. Como explica Terigi (2009) se trata básicamente de modificaciones sustanciales al régimen académico. Estos cambios a las reglas de juego de la escuela se fundan a partir de la opinión de varios autores, que identifican a este tradicional modelo de régimen académico, como un

los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase.” Estos tres componentes constituyen, para la autora, un “trípode de hierro” muy difícil de modificar.

⁵² Atento a la conformación federal de la Argentina, algunos años antes de que el gobierno nacional determinara la obligatoriedad del nivel secundario para todo el país, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ya la había establecido para su territorio. La Ley de la ciudad 898 del año 2002, anticipó la obligatoriedad de la escuela secundaria para todos los jóvenes de Buenos Aires. La norma legal puede consultarse en <http://www.cedom.gov.ar/es/legislacion/normas/leyes/ley898.html>

obstáculo para las trayectorias escolares de muchos estudiantes⁵³; en especial, aquellos provenientes de sectores sociales que históricamente no accedían a la escuela secundaria. Esta población es, justamente, el objetivo principal de aquellas políticas educativas inclusivas.

A partir de estos datos, se diseñó un nuevo formato para las EdR. Con el fin de facilitar, no solo el acceso, sino también la permanencia y la terminalidad de los estudiantes, adoptó las siguientes características:

- Promoción y acreditación por asignatura y no por año completo. Esto implica que el estudiante puede ir aprobando las distintas materias en forma separada de las restantes.
- Reconocimiento de las materias aprobadas en cursadas de escuela media (en formato tradicional), aun cuando se tratara de materias aprobadas en un curso que el alumno había repetido. Esto permite que el alumno no pierda asignaturas aprobadas como consecuencia de haber reprobado otras materias.
- Cumplimiento de los mínimos de asistencia a clase por materia y no por año completo. Esto facilita la cursada a aquellos alumnos que trabajan o que tiene situaciones familiares y/o personales complejos.
- Un seguimiento y acompañamiento por parte de los docentes focalizado en la trayectoria escolar individual de cada alumno. Para ello, las EdR fueron diseñadas como instituciones pequeñas (tanto ediliciamente como en cantidad de alumnos y docentes).

Como puede verse, el nuevo formato apunta a la modificación sustancial de ese núcleo duro del formato escolar: el régimen académico. Pero aquí retomamos el interrogante ¿son cambios para democratizar o para disciplinar? Estas escuelas se orientaron desde su inicio hacia jóvenes de sectores sociales desfavorecidos (Terigi, 2009). ¿Son escuelas que proponen una innovación a la educación secundaria o se trata de una política compensatoria para pobres? Terigi (2009) ilustra al respecto:

⁵³ Aquí podemos referir los trabajos de varios autores ya citados como: Terigi, Dussel, Tiramonti, Ziegler o Baquero entre otros.

De tal modo, la tensión expresada en el sello de identidad de la experiencia y tramitada de modo diferencial por sus actores, pasa por constituirse en un formato escolar alternativo al tradicional, pero con el riesgo de ser significado como una experiencia remedial o compensatoria.

Al referirse a una política claramente enfocada hacia sectores sociales vulnerables, la posibilidad de visualizar a la EdR como “escuelas para pobres”, es alta. De hecho, en la actualidad, la población que concurre a las EdR son, efectivamente, jóvenes de los sectores sociales más desfavorecidos de la ciudad (Arroyo, 2011).

Sin embargo, algunas de las características de estos nuevos formatos en la escuela media, también son tomadas por escuelas que atiendan a sectores sociales altos. Tiramonti y Ziegler vienen desarrollando un conjunto de investigaciones sobre la educación de las élites en Argentina y han podido corroborar cómo algunas de las características del formato de las EdR, pueden encontrarse en escuelas que atienden a jóvenes provenientes de sectores acomodados (Ziegler, 2011). Por consiguiente, no es el formato lo que hace que las EdR pudieran ser catalogadas como escuelas para pobres.

En el contexto del surgimiento de las políticas socioeducativas, Giovine (2014), al analizar la legislación básica en materia de reformas del sistema educativo en Argentina, propone una periodización en tres momentos. Un primer momento (1990 – 1999) en el que, dentro de la escuela, se focaliza políticas compensatorias para la población escolar con más necesidades. Un segundo periodo (2000 – 2006) en donde comienza a vislumbrarse la conformación de lo socioeducativo. Las escuelas dejan de ser el eje central de las políticas educativas y comienzan a tejer redes junto a organizaciones sociales. Un último período (2006 -2013), en el cual lo socioeducativo pasa a convertirse en objetivo estratégico de la regulación estatal. Las EdR bien podrían ubicarse aquí.

Estos momentos descriptos en las políticas de reformas del sistema educativo, muestran que la preocupación por reformar la escuela (y en especial la secundaria), pasa de ser una preocupación exclusivamente por lo

educativo / escolar y pasa a convertirse claramente en una preocupación social y educativa. Se observa entonces que el siglo XXI muestra un avance del denominado gobierno de la pobreza (Giovine, 2014). Se trata de desarrollar tecnologías de gobierno que permitan trabajar con las comunidades más vulnerables. Lo socioeducativo surge en este contexto como el entramado entre políticas educativas y políticas de la pobreza. Por un lado, hay una atención a las demandas de las comunidades más vulnerables por tener acceso a la escuela y, por otro, una atención a las demandas de los sectores medios y altos de la sociedad que reclaman el control y regulación de las comunidades más pobres.

En el caso de las EdR, la reforma del formato tradicional de la escuela secundaria no tendría por objetivo principal actualizar los contenidos curriculares o modificar el tipo de vínculo de los estudiantes con la ciencia. Más bien podrían ser enmarcadas en esa lógica de gobierno de la pobreza. Estas instituciones educativas favorecen la inclusión social de los sectores más pobres de la ciudad, pero también buscan la reducción del riesgo social y el disciplinamiento de esas comunidades pobres (Ziegler, 2011). Es decir, que las motivaciones de esta innovación en materia de formatos escolares, está fundada tanto en cuestiones escolares/educativas como en cuestiones sociales. Por esto, resulta pertinente hacer un análisis de la experiencia de las EdR, no solo en clave de una reforma escolar, sino en clave de una reforma contextualizada en ese espacio denominado socioeducativo (Giovine, 2012).

Una escuela para las subjetividades posmodernas

Esta experiencia de las EdR, se dan en un momento histórico particular. Si bien varios autores han tratado de nominar a este período, pocos son los acuerdos a los que se han llegado. En lo que sí parecen estar de acuerdo es que se trata de un período post; para algunos postmoderno, para otros postestructuralista, para otros postsocialista, postfordista, etc. Parece ser muy temprano aún para poner nombre a esta época, que además se presenta como difícil de asir.

Para el caso latinoamericano, Arditi (2009) habla de una era de postliberalismo. Arditi plantea que se ha dado un cambio cognitivo en los

individuos y que este preformatea las políticas de los gobiernos latinoamericanos más allá de su signo partidario. Se produce una agenda de demandas en la cual el acceso a la educación y el reconocimiento de las necesidades comunitarias ocupan un lugar privilegiado. Aunque, por cierto, el avance de los sectores de ultraderecha en algunos países de la región pone nuevamente en cuestión la nominación de la época.

Otro de los autores preocupados por caracterizar esta época, es Rose (2007) quien define a este período como un momento en el que lo social ha mutado dando lugar a lo comunitario. Las relaciones colectivas se han ido configurando de manera tal de brindar mayor preminencia a lo comunitario por sobre lo social. Pareciera que los grandes relatos nacionales de la modernidad y la identificación con una sociedad nacional han dado paso a identificaciones comunitarias.

En algún punto, en la misma línea, Fraser habla de una era postsocialista, en la cual lo grupal/comunitario ha desplazado a lo social. En un análisis de las políticas de reconocimiento y redistribución, Fraser (2000) plantea una situación paradójica:

El resultado es que las políticas de reconocimiento y las de redistribución parecieran a menudo tener objetivos contradictorios. Mientras que las primeras tienden a promover la diferenciación de los grupos, las segundas tienden a socavarla. Por consiguiente, los dos tipos de exigencia se ubican en mutua tensión; pueden interferirse e incluso obrar uno en contra del otro.

Las políticas de redistribución no solo refieren a bienes económicos sino también a la redistribución de bienes culturales como la educación. En este sentido, cabe destacar las políticas de ampliación del acceso a la educación secundaria que se dieron en la región latinoamericana:

Una tendencia clara de las nuevas leyes [de educación] es la de ampliar la obligatoriedad, abarcando la educación secundaria (excepto Nicaragua), y parte o la totalidad del nivel inicial (excepto Chile). Es así como en estos países se llega a ciclos obligatorios de

12, 13 o 14 años. [...] En el tránsito desde metas educativas que apuntaban al acceso y permanencia en el nivel primario, y que eran las que prevalecían antes de los años noventa, hasta estas nuevas metas, se describe una clara redefinición de las expectativas que las sociedades tienen con respecto a la educación de las nuevas generaciones” (López, 2008; Citado en Gentili, 2009).

Estas políticas de ampliación del acceso a la escuela secundaria se dieron en el marco de las demandas de las sociedades latinoamericanas en el contexto de esta era posmoderna⁵⁴. Pero también se trata de atender reclamos comunitarios que exigen políticas que consideren las necesidades particulares de los grupos sociales menos favorecidos. Los sectores más pobres reclaman que se atiendan sus necesidades particulares para garantizar un real acceso a la educación secundaria. Los sectores medios y altos también coinciden con estos reclamos comunitarios, pero no tan preocupados por la equidad en el acceso sino en tanto que la escuela sirve como tecnología de gobierno de la pobreza: “Es mejor que los pobres estén en la escuela”.

Las EdR permiten esta doble lectura. Por un lado, son parte de una política socioeducativa que atiende los reclamos de las comunidades más vulnerables de la sociedad, reconociendo su derecho a la educación y generando una alternativa acorde a sus particulares necesidades. Por el otro, pueden ser vistas como parte de las tecnologías de gobierno de la pobreza, en tanto esas escuelas pueden encargarse del control y del disciplinamiento social de ciertas comunidades en ocasiones percibidas como peligrosas para la seguridad de otros sectores sociales.

El riesgo de transformar a las EdR en escuelas para pobres es una posibilidad concreta. Paradójicamente, y en cierto sentido siguiendo a Fraser, se genera una situación contradictoria en el momento de aplicar políticas de redistribución y de reconocimiento. El reconocimiento de las particulares necesidades de las comunidades más vulnerables de la ciudad da lugar a la

⁵⁴ En los próximos capítulos también abordaremos una mirada más actual sobre la posmodernidad. Veremos la posición de algunos autores que sostienen que nos encontramos en un nuevo orden social: el capitalismo cognitivo o informacional. En este los reclamos de reconocimiento y redistribución parecen focalizados en el individuo, habiendo desplazado a lo social o a lo comunitario.

creación de escuelas especialmente pensadas para aquellas. Pero esto parece socavar las posibilidades de una real redistribución del conocimiento. Los jóvenes de sectores medios y altos concurren a otras escuelas secundarias que mantienen su tradicional formato. Un formato que se encuentra comprometido con la vocación hegemónica de la elite cultural de la ciudad desde sus mismos orígenes. Tanto unas como las otras son escuelas secundarias iguales ante la ley, pero la diferenciación de las poblaciones de jóvenes a las que están destinadas parece atentar contra una vocación democratizadora de las políticas socioeducativas. Dice Gentili (2009) con relación a esto:

El proceso de expansión de la escolaridad, de hecho y de derecho, ha sido una constante en toda América Latina y el Caribe desde la promulgación de la DUDH (Declaración Universal de los Derechos Humanos). Sin embargo, la realidad regional pone en evidencia ciertas tendencias que en algunos casos debilitan y en otros obstaculizan los avances democráticos aquí presentados.

A pesar de este cambio cognitivo del que habla Arditi, que preformatea las políticas en la región, pareciera ser que, en materia de educación media, se mantienen sutiles (y no tanto) formas de exclusión educativa (Giovine, 2014).

La escuela secundaria actual: entre la inclusión y la meritocracia

La escuela secundaria actual puede entenderse como un auténtico producto del devenir histórico. El formato tradicional de la escuela media está íntimamente ligado al de la universidad. La idea de una escuela que, preparada para los estudios universitarios, motivó una configuración de la escuela secundaria en clave propedéutica. El bachillerato francés del siglo XIX modeló la escuela media en la Argentina y en la región. Este bachillerato, pensado para los estudios superiores, se caracterizó por:

- Una organización curricular por disciplinas.
- Un enfoque de la enseñanza enciclopedista.
- Un criterio de selección de sus estudiantes fuertemente elitista.

Con el correr del siglo XX, y en particular en el contexto de esta era posmoderna, los sectores sociales más desfavorecidos pujaron por ingresar a la escuela media. Los gobiernos adoptaron un discurso de inclusión educativa y se avanzó la mejora de las condiciones de acceso. Si bien el nivel medio ha crecido de forma exponencial, cuando se observan las estadísticas relativas a repetencia y abandono, puede verse que garantizar la igualdad en el acceso no basta. Pareciera que se incluye y al mismo tiempo se excluye. Al respecto resulta muy interesante el planteo de Gentili (2009):

La combinación de algunos factores define lo que en otros trabajos hemos identificado como un proceso de escolarización marcado por una dinámica de exclusión incluyente; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas.

Cuando se dice que se corre el riesgo de transformar a las EdR en “escuelas para pobres”, se dice en este sentido de una exclusión incluyente. Las reformas no se realizan sobre una *tabula rasa*. Las reformas se instalan en instituciones con historia. Y esta historia (que incluye mandatos fundacionales y tradiciones), operan sobre las reformas hibridándolas⁵⁵.

Para el caso de la escuela media, pensamos en dos fuerzas que actúan tensionando el formato. Por un lado, una fuerza ligada a preservar el mandato fundacional; ese que prescribe una escuela secundaria de elite, una escuela secundaria para aquellos sectores sociales que “se lo merecen”. Podría pensarse a esta forma de concebir a la escuela media dentro de la línea modernizadora con acento en lo meritocrático. Una fuerza que tracciona el formato escolar hacia una forma fuertemente selectiva en función del mérito

⁵⁵ Los autores que se han preocupado por la innovación en los sistemas educativos, señalan que los cambios en las prácticas escolares resultan reacios a las iniciativas de quienes gobiernan el sistema. (Ezpeleta, 2004; Escolano, 2005; Viñao, 2003)

y el origen social. Por otro lado, podría identificarse otra fuerza hacia una escuela incluyente y abierta a todos los sectores sociales, en especial aquellos históricamente excluidos. Hablamos de la fuerza democratizante. La resultante de la acción de ambas produce, en buena medida, la escuela media actual.

Esa escuela resultante, parece haber avanzado a favor de una democratización. El crecimiento de las tasas de escolarización del nivel, la aplicación de políticas socioeducativas tendientes a favorecer iguales condiciones de acceso y permanencia en el nivel, los nuevos formatos escolares, dan cuenta de importantes avances en esta línea.

Sin embargo, la recreación de sutiles formas de exclusión, también avanzan a favor de una meritocracia. Los sectores sociales medios y altos abandonan la escuela pública en pos de la oferta privada, o buscan establecer circuitos diferenciados a los de los sectores más pobres⁵⁶. A la segmentación de finales del siglo XX (Braslavsky, 1985), se sumó la fragmentación de principios del siglo XXI (Tiramonti, 2009 y 2011). El concepto de expansión condicionada de Gentili (2009), resulta muy claro:

Por “expansión condicionada” entiendo al proceso mediante el cual los sistemas nacionales de educación han tendido a crecer en el marco de una intensa dinámica de segmentación y diferenciación institucional, que otorga a los sujetos que transitan por los circuitos que constituyen estos sistemas un estatus y un conjunto de oportunidades altamente desiguales.

Las innovaciones, como el caso de las EdR, pueden ser traccionadas por esta fuerza modernizante de carácter meritocrático, y transformar una propuesta potente para la democratización, en un circuito diferenciado que favorece la creación de recorridos con acceso a diferentes calidades de educación (Canevari, 2014). De esta manera, a los sectores vulnerables:

⁵⁶ Las elevadas cuotas y la ubicación en barrios de clase alta de las instituciones privadas dificultan el acceso de los sectores populares a estas.

(...) se les niega este derecho al no ofrecerles otra alternativa sino la de permanecer en un sistema educativo que no garantiza ni crea condiciones para el acceso efectivo a una educación de calidad (...)
(Gentili, 2009)

En este punto podríamos preguntarnos por qué las clases acomodadas buscan generar circuitos diferenciados para la educación secundaria de sus hijos. ¿Se ofrece en las escuelas para “ricos” el acceso a contenidos escolares exclusivos? ¿Poseen estas escuelas recursos tecnológicos para la enseñanza que no poseen las escuelas para “pobres”? ¿Cuentan con configuraciones didácticas exclusivas las escuelas para “ricos”? Para pensar estos interrogantes vamos a revisar algunas investigaciones desarrolladas sobre la temática.

Sandra Ziegler, como ya mencionamos, integra un grupo de investigación que desde hace varios años se ocupa las denominadas escuelas de élite⁵⁷. En un artículo publicado en 2012, Ziegler analiza el proceso de personalización en las prácticas de enseñanza de dichas escuelas. Ella lo define de la siguiente manera:

Al referirnos a la personalización aludimos al proceso mediante el cual los profesores sostienen una labor de acompañamiento y seguimiento de carácter relativamente permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes. Aludimos aquí a la labor de acompañamiento que comprende tanto dimensiones de corte cognitivo, como también el conjunto de los compromisos y tareas más amplias que competen al logro de una escolaridad de acuerdo a lo que la escuela secundaria demanda.

Cuando Ziegler compara los hallazgos de su investigación con los de otra que había trabajado con las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (Nobile, 2011), la sorprendió la coincidencia de las prácticas de enseñanza en este proceso de personalización. Tanto en las escuelas de élite

⁵⁷ Según la autora, las escuelas de elite son aquellas “(...) que procuran la formación de sectores de elite, especialmente en un conjunto de instituciones que se proclaman como establecimientos que demandan elevadas exigencias académicas a sus estudiantes y reciben alumnos de sectores medio-altos y altos.” (Ziegler, 2012,1)

estudiadas (instituciones de gestión privada) como en las escuelas de reingreso (instituciones de gestión pública⁵⁸) había algunas prácticas muy similares⁵⁹. No estamos diciendo que no existan diferencias entre unas y otra, en ese sentido coincidimos con el planteo de Sandra Ziegler (2012):

Más allá de las profundas distancias y diferenciaciones identificadas, que dan cuenta de la dinámica de fragmentación del sistema educativo, hemos registrado una serie de continuidades dentro de estas diferencias (...)

Los procesos de segmentación del sistema educativo descriptos por Braslavsky (1985) y los de fragmentación descriptos por Tiramonti (2011), dan cuenta de una diferenciación dentro del sistema educativo argentino, por el cual los jóvenes de las clases altas y medias altas desarrollan su escolaridad por circuitos de instituciones educativas (mayormente de gestión privada) distintos de los circuitos por los que transcurren los jóvenes de las clases medias y bajas (mayormente escuelas de gestión pública). Esto no está en duda. Sin embargo, las diferencias no parecen estar en los contenidos curriculares o en los recursos tecnológicos disponibles.

Victoria Gessaghi (2016), en la investigación que realizó para su tesis doctoral, indagó sobre la educación de la clase alta argentina. Para ello realizó una serie de entrevistas a familias de ese sector social. La autora comenta que “(...) me resultó llamativo que la mayoría destacase la escasa calidad académica de los colegios que eligen, pese a sus cuotas elevadísimas.”. Una alta calidad académica implicaría, entre otras cosas, recursos tecnológicos de última generación y el acceso a contenidos científicos novedosos. Sin embargo, no parece que las escuelas de gestión privada elegidas por las familias de clase alta entrevistadas se distingan demasiado del resto de las

⁵⁸ En la Argentina el sistema educativo es público. Sin embargo, la Ley de Educación Nacional (2006) prevé tres tipos de gestión de las instituciones educativas: pública, privada o social.

⁵⁹ Aquí la autora se refiere a las prácticas de acompañamiento de parte de los docentes hacia los estudiantes en su tarea de aprender: “(...) registramos un seguimiento minucioso de los profesores en cuanto al proceso de aprendizaje de los estudiantes en cada asignatura. La estructura de acompañamiento está además muy presente en el conjunto de la actividad escolar, ya sea mediante las tutorías, las clases de apoyo, los informes a las familias, etc.” (Ziegler, 2012, 2)

escuelas en lo que hace a las configuraciones didácticas de clases escolares. ¿Por qué, entonces, las familias de clase alta envían a sus hijos a determinadas instituciones educativas de gestión privada? ¿Qué los guía en su elección? Gessaghi (2016) llega a una conclusión “Por sobre cualquier objetivo académico, estas familias eligen el colegio por ‘la cosa social’.”

Podría pensarse entonces que la diferencia entre las escuelas de gestión privada (que reciben a sectores altos y medios altos) y las de gestión pública (que reciben predominantemente a sectores medios y bajos) no se encuentra en las configuraciones didácticas. La diferencia entre escuelas secundarias de uno u otro sector sucedería por esto que Gessaghi (2016) denomina “la cosa social”. Pareciera que los sectores altos y medios altos buscan una institución educativa en la cual sus hijos aprendan los modos de comportarse propios de su clase social. Aprender a hablar como los de su clase social, aprender a pensar como los de su clase social, aprender a sentir como los de su clase social. ¿Por qué es necesario este aprendizaje? porque esto les abrirá el mundo de las “relaciones” con los de su clase social. De lo contrario, aun cuando reúna los mejores méritos académicos, le será difícil acceder a los puestos de poder y a las posiciones económicas privilegiadas reservadas a los de su clase social. Los jóvenes hijos de las clases altas y medias altas deben ser educados para ser aceptados por el resto de los miembros de su sector social. Norbert Elías, en su libro *Establecidos y marginados* (2016), hace referencia a estas cuestiones:

La opinión interna de cualquier grupo con un alto grado de cohesión tiene una influencia profunda sobre sus miembros como fuerza reguladora de sus sentimientos y de su conducta.

En estos sectores sociales, lo que se espera de una “buena escuela secundaria” es que ayude a los jóvenes a sentir y a comportarse de acuerdo esa “opinión interna” de la que habla Elías. Eso es lo que le garantizará el acceso al grupo y a los beneficios que implican esa pertenencia. La escuela tendrá que contribuir a la transmisión de ciertos modos de ser que son distintivos de un determinado grupo social. En palabras de Elías (2016):

“(La posibilidad de subsistencia de un grupo social) requiere de un contexto en el que las familias tengan la oportunidad de transmitir estándares distintivos de manera continua por varias generaciones.”

Desde esta perspectiva comienza a ganar sentido el por qué las escuelas a las que concurren los sectores sociales altos y medios altos no necesariamente muestran contenidos curriculares innovadores o modernísimos recursos tecnológicos. Lo más importante que deberían enseñar no pasa por aquello, sino por contribuir a la herencia sociológica que desean transmitir las familias a sus hijos. Elías (2016) denomina herencia sociológica justamente a estas formas de sentir y de comportarse que distinguen a los individuos de un grupo social de otro. Así como se reconoce una herencia biológica que transmite ciertos rasgos físicos que permiten considerar a alguien como heredero de un determinado grupo de personas, existe también una herencia sociológica que transmite ciertos rasgos del comportamiento que permiten identificar a alguien como parte de un grupo. Una buena escuela secundaria debe aportar a fortalecer esa herencia sociológica para el caso de los grupos de clase alta y media alta.

En consonancia con lo mencionado se encuentra la denominación de Bourdieu (2014) de capital social:

El capital social es el conjunto de recursos actuales o potenciales ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo (...)

Las familias de las clases acomodadas transmiten a sus hijos, no solo su capital económico y cultural, sino también ese capital social. Esto les va a permitir ser reconocidos por los otros miembros del grupo y allanándoles el camino hacia los lugares reservados a los de su clase, dentro del orden social imperante.

Podría pensarse que las escuelas para “ricos” participan en la producción de un tipo de juventud distinta a la que producen las escuelas para “pobres”. Resulta pertinente pensar que, lo que realmente está en juego aquí, no es el

acceso a contenidos curriculares exclusivos sino el acceso a un tipo de juventud; uno reservado para un sector social medio alto y alto.

Los formatos institucionales y la producción de juventudes

Sintetizando lo desarrollado hasta aquí, podemos visualizar dos posiciones. Una es mantener la escuela secundaria en su formato tradicional y promover su acceso a todos los sectores sociales. Otra es diseñar formatos institucionales pensados para determinados grupos de jóvenes. Los que adhieren a la primera posición, critican a la segunda por favorecer la segmentación del sistema y ofrecer propuestas educativas de “baja intensidad”. Los que apoyan la segunda posición, critican a la primera por generar la ilusión de que todos pueden ir a la misma escuela y creer que el éxito escolar está ligado exclusivamente al mérito personal.

Pero la disputa por los formatos institucionales de las escuelas secundarias parece esconder algo más. Podríamos pensar que cada formato institucional participa de manera diferente en la producción de juventud. Las escuelas tradicionales favorecerían la producción de un tipo, mientras que formatos como las EMEM o las EdR favorecerían otro.

La reforma ESO y su versión porteña la NES, también generó críticas similares a las que habían recibido las EMEM y las EdR. Quizás porque esta reforma tiene un espíritu similar. Se trata de democratizar la enseñanza escolar, de promover en los jóvenes estudiantes una participación activa, de buscar nuevos modos de enseñar que faciliten la apropiación del conocimiento y de establecer vínculos que resulten empáticos con los estudiantes. Quizás lo que en verdad se discute es si a todos los jóvenes les damos la posibilidad de acceder a la misma juventud.

Referencias bibliográficas del capítulo

Arditi, B. (2009) El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal? en *Ciências Sociais Unisinos* 45(3), setembro/desembro, São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de reingreso. En Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens.

Bauman, Z. (2005): Educar al pueblo, en Bauman, Z.: *Legisladores e intérpretes*, Universidad Nacional de Quilmes.

Bernstein, B. (1988): Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo.

<http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L0JpYmxpb2dyYWbtYV9Db21wbGV0YS8xLl8wMi1fQ3VycmljdWx1bV8tX0Jlcm5zdGVpbi5wZGY%3D&cidReset=true&cidReq=FP001>

Bernstein, B. (s/f): Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles.

Disponible en:

http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein06.pdf

Bourdieu, P. (2014) *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.

Braslavsky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila.

Canevari, J., Falcone, J. y Montes, N. (2014) Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: características, oferta educativa, asignaturas pendientes. En *Actas Pre Alas Patagonia Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad*, El Calafate.

<http://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/4>

[6/Territorios%20de%20mayor%20vulnerabilidad%20social%20y%20educativa%20en%20la%20ciudad%20de%20Bs%20As.pdf](#)

Dewey, J. (1967): *Democracia y educación*. Losada.

Elias, N. (1994): *Conocimiento y poder*. La Piqueta.

Elias, N. y Scotson, J. (2016) *Establecidos y marginados*. Fondo de Cultura.

Gessaghi, V. (2016) *La educación de la clase alta argentina*. Siglo XXI Editores.

Escolano, A. (2005) Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. En *Pro-posições*, vol. 16, n° 1, Campinas, São Paulo.

Ezpeleta, J. (2004) Innovaciones educativas En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9 Nro. 21.

Fraser, N. (2000) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En *Revista Pensamiento Crítico contra la dominación*, N° 0. Akal.

Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos) en *Revista Iberoamericana de Educación*. N°49. <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>.

Giovine, R. y Martignoni, L. (2014) Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En Corbalán (comp.) *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Biblos.

Giovine, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

Goodson, I (2008) Procesos sociohistóricos de cambio curricular, en Benavot, A. y Braslavsky, C.: *El conocimiento escolar en una perspectiva*

histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Granica.

Moreno, J. (2008): La dinámica y desarrollo del curriculum, en Benavot, A. y Braslavsky, C.: *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria.* Granica.

Nobile, M. (2011) *Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización.* Tesis de la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES – UNSAM).

Rey, Daniel (2024) El trabajo docente colaborativo en la profundización de la nueva escuela secundaria. Algunas reflexiones desde la teoría de las representaciones sociales y la psicología institucional. En *El Cardo* N.º 20.

Rose, N. (2007) ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. En *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, N° 8.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a07.pdf>.

Terigi, F. (2006): Los cambios en el currículo de la escuela secundaria ¿Por qué son tan difíciles?

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151692>

TERIGI, F. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. En *REICE*, Vol. 7 Nro. 4.

Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) (2011) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación.* FLACSO y Ediciones Manantial

Tiramonti, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) *La escuela media en debate.* Manantiales.

Williams, R. (2003): La educación y la sociedad británica, en WILLIAMS, R. (2003): *La larga revolución*. Nueva Visión.

Ziegler, S. Y Nobile, M. (2012) Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. En Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 6, N° 6, 4° Época, 2012.

Ziegler, S. (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens.

Viñao Frago, A. (2003) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Morata. Madrid,

Documentos citados:

Resolución 970 de 2022. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Régimen Académico de la Educación Secundaria, Anexo I. [https:// boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/588370](https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/588370)

Resolución 330 de 2017. Consejo Federal de Educación. Secundaria Federal 2030. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_330-17.pdf

Capítulo 4

El pasaje de niño/adolescente a joven/adulto

En nuestras sociedades capitalistas occidentales estamos muy acostumbrados a asociar a los jóvenes con la condición de estudiantes. Mayormente se da por supuesto que los niños, adolescentes y jóvenes son estudiantes de alguno de los niveles del sistema educativo. Sin embargo, esto no siempre fue así. A partir de la conformación de los Estados nacionales modernos y la creación de los sistemas educativos nacionales comenzó a instalarse esta asociación entre niños/adolescentes/jóvenes y la condición de estudiantes. En la modernidad se gestó esta idea de que los sujetos “menores de edad” aun no estaban en condiciones de participar plenamente de la vida adulta. Por este motivo, debían “prepararse” transitando distintos niveles educativos a lo largo de varios años. La escuela cargó con la responsabilidad de tomar a los niños y convertirlos en adultos. No cualquier adulto, sino uno que se ajustara al modelo de sociedad que proponía la modernidad. Así, la fue la institución encargada de producir un tipo particular de sujeto: el moderno. Un sujeto autónomo, independiente y auto-referencial (Tadeu Da Silva, 1995). Se le asignó la tarea clave de formar los sujetos necesarios para el mantenimiento y reproducción de ese orden social moderno capitalista (Bourdieu, 2003). La escuela del siglo XX, en especial la de la segunda posguerra europea, se corresponde con lo que se denomina capitalismo fordista. Caracterizado por un crecimiento económico sostenido, una fuerte industrialización con un mercado de trabajo formal en expansión y un crecimiento de las masas urbanas (Tenti Fanfani, 2003). En este contexto, los niños/adolescentes/jóvenes era pensados como sujetos que la escuela debía ayudar a completar. Por tanto, los sujetos de estas franjas etarias entraban en un período de moratoria social. Quedaban bajo tutela de los adultos quienes los guiarían hasta constituirse en esos sujetos autónomos e independientes que requería la modernidad. Estas ideas impregnaron la tarea de las instituciones educativas y a sus docentes.

En este contexto, la escuela moderna se convirtió en productora de juventud. En palabras de Balardini (2000):

Va a ser, entonces, el desarrollo del capitalismo y de las sociedades burguesas, el que va a ir produciendo a lo largo de los siglos XIX y

XX «juventud». Si lo dijéramos en términos fabriles (y la escuela sería aquí la fábrica), cada vez se va a producir más «juventud»; la escuela es el espacio privilegiado de producción de juventud. (Comenzamos a establecer con claridad esta diferencia entre jóvenes y juventud, jóvenes con juventud, jóvenes sin juventud). Una consecuencia de este proceso, fue la identificación de juventud con estudiantes (...)

Si bien los jóvenes, en tanto franja etaria, existían antes de la creación de la escuela, esto no sucede con la idea de juventud. Esta es una construcción cultural que se da particularmente en la modernidad capitalista. La juventud queda, entonces, asociada a moratoria social y a la condición de estudiante pero esta idea de juventud lleva consigo un sesgo de clase social. No todos los jóvenes forman parte de la juventud. En este modelo de sociedad moderna capitalista, la juventud está asociada a los jóvenes de clase media alta y alta. Son esos sectores sociales los que pueden sostener económicamente la moratoria. Las familias de los sectores populares no pueden permitirse tener miembros que no trabajen, integrantes improductivos en términos económicos. Esa construcción social de la juventud va a quedar, principalmente, en manos de la escuela. Y, especialmente, en manos de la escuela secundaria. Esto implicaba un mandato social sobre la escuela y la enseñanza escolar, para que incidiera fuertemente en la subjetividad de esos adolescentes/jóvenes. No de todos sino de aquellos que eran estudiantes de la escuela secundaria y provenían de los sectores sociales medios altos y altos. El paso por la escuela secundaria debía servir, fundamentalmente, para inculcar el habitus de clase (Bourdieu, 2003). Esto implica que muchos sujetos que están en la franja etaria de la adolescencia/juventud van a quedar por fuera de esa idea de juventud. Principalmente los provenientes de los sectores populares y más vulnerables socialmente.

Este modo de pensar sobre la escuela moderna, como una escuela secundaria para las clases medias altas y altas y como la escuela como productora de una juventud, va a mantener una fuerte presencia hasta la segunda mitad del siglo XX. Luego, y casi finalizando, cobraran fuerza los

cuestionamientos a esta escuela secundaria. En los países occidentales y particularmente en los de nuestra región latinoamericana, los sectores populares y más vulnerables de las sociedades, comenzarán a presionar sobre el sistema educativo para lograr el acceso de sus hijos a la escuela secundaria. Estos sectores sociales comprendieron que las promesas de ascenso social solo podían concretarse con el ingreso a aquel nivel del sistema educativo.

Esta situación implicó un proceso de masificación del nivel secundario. Lenta, pero consistentemente, la masificación se fue consolidando a partir de fines del siglo XX y se instaló definitivamente en los inicios del siglo XXI⁶⁰. Esto implicó que los hijos de las familias de sectores populares y vulnerables de la sociedad tuvieran acceso a la escuela secundaria. Con relación a estos, Tenti Fanfani (2000) plantea:

La escolarización, por una parte ‘crea juventud’, es decir, contribuye fuertemente a la construcción de estos nuevos sujetos sociales. Pero por otra, la masificación produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. La vieja escuela media, reservada a las élites, hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes. Y la fuerza de la cantidad acarrea consecuencias de calidad. Las instituciones, en tanto que sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significado. Los viejos dispositivos reguladores de la relación profesor-alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica, y productores de un orden institucional, se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativos en la vida de los actores implicados.

El acceso de los adolescentes/jóvenes provenientes de otros sectores sociales a la escuela secundaria pone en crisis esa idea de una juventud única

⁶⁰ Para ampliar la información sobre este punto recomendamos consultar el sitio del SITEAL/UNESCO. Allí se pueden consultar datos estadísticos respecto al crecimiento de la matrícula escolar en el nivel secundario y el aumento de la participación en ella de los adolescentes/jóvenes de sectores populares.
<https://siteal.iiep.unesco.org/pais/argentina#perfil-educacion>

que respondía al modelo de joven clase media alta. Resulta necesario repensar los formatos institucionales y los modos de enseñar en la escuela secundaria para poder alojar a los hijos de estos sectores sociales. Seguimos esperando que la escuela forme juventud, pero ya no es posible como lo era en sus inicios modernos. Las subjetividades de estos “nuevos” sujetos no pueden ser unificadas con la premisa de una identidad única.

Y esto se relaciona con el hecho de que antes hablábamos de ‘jóvenes estudiantes’, ‘jóvenes obreros’, ‘jóvenes esto’, ‘jóvenes aquello’, y ahora, en cambio, hablamos de juventudes y de culturas juveniles, que no podemos subsumir en una identidad al modo tradicional. Por ejemplo, los estudiantes no se identifican como estudiantes sino como jóvenes, que desempeñan, entre otros, el rol de estudiantes. Porque son mucho más que estudiantes. (Balardini, 2005)

Estas primeras décadas del siglo XXI nos plantean la necesidad de pensar en plural, en juventudes y en identidades. La escuela secundaria ya no es la única productora de juventud. Hoy, debe lidiar con otros actores sociales que también buscan crear juventud. Las redes sociales, las tecnologías digitales y los medios de comunicación masiva son alguno de los “poderosos competidores” que tiene la escuela. En buena medida esto se relaciona con lo que nos dice Urresti (2000):

El halo sagrado que la envolvía (a la escuela) tenía este casi irresistible poder de atracción sobre sectores sociales amplios que creían en sus promesas, altamente razonables. Hoy en día asistimos a la crisis de estos dos tradicionales ámbitos, el trabajo y la escuela, como canales de inserción social.

La desacralización de la escuela como lugar privilegiado de la producción de juventud y de promesa de ascenso social, habilita fuertes cuestionamientos a esta institución moderna. Si, además, sumamos la masificación se hace inevitable repensar a la escuela media y a los modos de enseñar en ella. Hoy la escuela secundaria alberga múltiples juventudes y múltiples identidades.

Esto desafía a las instituciones y a los docentes. En este sentido Balardini (2005) reflexiona:

Y el gran desafío para los adultos, tanto en el rol de padres o madres en la familia, como de docentes en las escuelas, funcionarios, empresarios o adultos en general, es el de poder producir una ecuación en donde se suponga al otro - en este caso al niño, adolescente o joven como sujeto de derecho, y eso quiere decir, escucharlo, atenderlo de verdad, con atención, auténticamente, no en forma de simulacro, y al mismo tiempo, no abandonar el rol, el difícil, trabajoso, pero indispensable rol de adultos.

Balardini plantea un cambio profundo en la manera de pensar la escuela media y la enseñanza en ella. La escuela secundaria deja de pensarse solo como una obligación para el adolescente/joven y pasa a ser también un derecho. Estos sujetos que eran pensados en términos de “menores de edad” que debían estar bajo tutela de los adultos hasta alcanzar la “mayoría de edad”. Estos sujetos que estaban en ese limbo que era la moratoria social, Balardini los presenta como sujetos de derecho. Se trata de un cambio radical en la forma de pensar a los jóvenes y a la juventud. La escuela sigue siendo uno de los principales escenarios en los que se produce juventud, pero esa producción ya no puede ser en los términos que lo planteaba el capitalismo moderno de fines del siglo XIX. En este sentido, Mariño (2007) plantea:

(...) en las condiciones actuales, la juventud ya no puede ser pensada como un período de moratoria social ni tampoco como un espacio de la carencia que será completado en su ingreso al mundo adulto. También las certezas se mueven en un terreno resbaladizo para las generaciones adultas, por lo que la falta ha dejado de ser característica exclusiva de los jóvenes.

La escuela media debe entender a los jóvenes:

(...) como sujetos que se expresan y se constituyen en la diversidad de los procesos de transmisión de los saberes. Pero que también lo

hacen más allá de los ámbitos educativos institucionalizados, en el marco de determinadas configuraciones generacionales y de diversas tramas socio- culturales. (Mariño, 2007)

Hoy, en pleno siglo XXI, la escuela secundaria mantiene un lugar muy importante a la hora de producir juventud. La sociedad aún le reconoce su histórico rol de formadora de jóvenes y le reconoce su capacidad para incidir en la subjetividad de los jóvenes, pero ya no le asigna un rol hegemónico en esta tarea. En esta sociedad capitalista posmoderna, la escuela no solo debe aceptar la existencia de otros actores sociales que le disputan la creación de juventud, sino que también debe lidiar con la multiplicidad de identidades de los jóvenes. Ser estudiante, ahora, no implica la identidad hegemónica.

El sujeto posmoderno ya no es aquel autónomo, independiente y autorreferencial de la modernidad del que nos hablaba Tadeu Da Silva. La crisis de la categoría de sujeto moderno y el surgimiento de diferentes modos de subjetivación:

(...) nos llevan a sostener hoy una concepción de subjetividad como entre, lo cual implica la idea de una subjetividad plural, sede de pasiones encontradas y en lucha, que abandona la pretensión de dominio de la realidad y de sus circunstancias, que pierde las seguridades que otorgan los límites, la familia, las fronteras y la universalidad de la verdad, y para la cual la historia no es ya un desarrollo lineal sujeto a leyes, previsible y controlable, sino el resultado de contingencias del azar que encuentran su sentido a posteriori. El yo, como resultado del cruce siempre cambiante y provisorio de multiplicidad de fuerzas que se entrecruzan en permanente combate, es un laberinto de diferencias que ya no puedo dominar, porque en ellas están presentes lo otro y los otros como opacidad no domesticable, y el azar instala la incertidumbre, el riesgo, la inseguridad. (Giaccaglia, 2009)

Con este nuevo escenario, la escuela media recrea sus formatos institucionales y sus modos de enseñar. Y debe repensar qué tipo de sujeto

está produciendo y las características de una juventud posmoderna. En la Argentina actual, el debate por el modelo de juventud y de jóvenes que debe producir la escuela secundaria está en pleno desarrollo.

A los adolescentes/jóvenes actuales les toca transitar la escuela secundaria en el marco de este complejo escenario. No es un dato menor, si se tiene en cuenta lo que formula Mariño (2007):

Las subjetividades e identidades individuales se construyen al mismo tiempo que las identidades de las instituciones que participan del proceso, porque los sujetos son indisociables del contexto y porque, en lo concreto, se es lo que se hace.

De niño/adolescente a joven/adulto: un sujeto que crece

Con cierta frecuencia se asocia la palabra adolescente con adolecer. Desde esta perspectiva, el sujeto adolescente adolece de ciertas carencias que el natural proceso de maduración biológica irá completando. Incluso, vulgarmente, se plantea que esta asociación se funda en el origen etimológico de la palabra. Sin embargo:

Los vocablos adolescencia y adolescente tienen su raíz latina en el verbo *adolescere* (Corominas, 1990). Este verbo está compuesto por el prefijo *ad-* y el sufijo *-scere*, que denota el principio de una acción progresiva: comenzar a crecer, estar creciendo. Adolescente deriva de *adolescens-entis*, participio presente de *adolescere* y significa esencialmente “el que está creciendo”. (Grassi, 2010)

Se trata de dos miradas bien distintas sobre esta etapa de la vida. Una que entiende a este pasaje entre la condición de niño y la de joven como un momento de carencias que debe ser tutelado por los adultos para ir completando a este sujeto incompleto. Esto también implica la existencia de un modelo de sujeto contra el cual se evidencian los faltantes. La otra mirada, la que ve un sujeto en crecimiento, entiende que este momento de la vida debe ser acompañado desde otro lugar. No desde uno de tutelaje, sino de acompañamiento en la producción de subjetividad joven. No se trata de

contrastar con un modelo de sujeto establecido por los adultos, sino de garantizar el trayecto entre el niño y el joven. Freud (1933) sintetizaba este trayecto como “donde ello era, yo debo devenir”. En este sentido, Grassi (2010) explicita:

Proponemos este yo debo devenir, como el trabajo de transformación propio de la subjetividad que encuentra en la niñez/adolescencia ya una orientación. Yo, entonces, no como una instancia cosificada, acabada, sino en movimiento en intercambio con ello, con el mundo exterior, con los otros, con la cultura. Ese devenir yo es trabajo psíquico, producción subjetiva.

Pensar el pasaje entre la niñez, la adolescencia y la condición joven en términos de carencias o de proceso de ajuste a un modelo de adulto:

(...) genera criterios clínicos y pedagógicos adaptativos, que apuntarán a completar esas carencias (Valentini, 2003), vigilar y disciplinar para corregir cualquier desvío del desarrollo, que podría ser considerado anormal, inmoral o patológico. Posición en las antípodas de las ideas psicoanalíticas como las de Winnicott (1986) con su confianza en el potencial creativo del crecer adolescente. (Grassi, 2010)

En cambio, pensarlo como un momento de crecimiento está fuertemente vinculado con la producción de subjetividad y no fijado al “natural” ritmo del desarrollo preestablecido.

La producción de subjetividad es en-red(ada) con el cuerpo, con la historia, con el medio, con la cultura, con la genealogía. No determinada ni fijada de antemano por la cronología del desarrollo, como no fijada (aunque no sin) al deseo del Otro. (Grassi, 2010)

Se trata de una subjetividad que se produce en el entramado entre lo psíquico, lo social y lo genealógico. No de una subjetividad predeterminada y normativizada, sino de un proceso que lleve a la autoorganización y a la autonomía del sujeto. El pasaje de niño/adolescente a joven/adulto recorre el

trayecto que va de la heteronomía a la autonomía; de la dependencia de los adultos a la propia independencia.

Este pasaje de la niñez/adolescencia a joven/adulto tiene a la escuela secundaria como uno de los escenarios principales. En buena medida porque la escuela secundaria es un espacio privilegiado en el que se realiza este despliegue de la producción de subjetividad joven. Aquella participa activamente de este momento de pasaje e incide en su producción.

La escuela no debe olvidar que hace adolescencia tanto como la familia, los medios masivos o las lógicas de la industria cultural del mercado. Muchos jóvenes de los sectores populares no tendrían adolescencia alguna si en su barrio no hubiera una escuela –animada por docentes comprometidos en su trabajo intergeneracional– que los reconozca, albergue y forme. (Gagliano, 2005)

En la escuela secundaria la relación entre los adultos y los adolescentes/jóvenes va a incidir fuertemente en la producción de subjetividad joven. La institución escuela, a través de sus adultos, debe acoger a estos sujetos “en crecimiento”. Uno sujetos que atraviesan un “segundo nacimiento”, como lo plantea Gagliano (2005):

Dar la bienvenida a ese segundo nacimiento significa participar activamente en él. Si el primer nacimiento es dar a luz, el segundo atañe a revisar la luz de las herencias, cuestionar su pertinencia, preguntar, inquirir y hasta cambiar de luz. Los adolescentes no pueden estar solos en ese alumbramiento. No hay (re) nacimientos en soledad, extrañados del mundo y la sociedad de su época. En muchos sentidos, el nacimiento adolescente consiste en una natalidad social, una esfera –como campo o ámbito– donde se inscriben simbólicamente los nuevos socios de la comunidad histórica.

Alcanzar la condición de joven puede pensarse como una incorporación a la cultura adulta. Pero no se trata de una incorporación pasiva, adaptativa. Se

trata de una que cuestiona, que critica, que obliga a revisar lo establecido. Pensamos que la subjetividad joven:

No se trata de una subjetividad que debe ser acallada por un yo dominante, sino de una que reclama protagonismo y presenta pelea (Giaccaglia, 2009).

Una idea de subjetividad, no ya como estructura fija y cerrada, sino como organización emergente en un entramado de relaciones, como identidad provisoria en constante devenir. (Giaccaglia, 2009)

En esta misma línea pensamos una creación de juventud por parte de la escuela:

(...) como una condición dinámica, y los modos en que los sujetos viven esa condición no está determinada solo por la edad biológica, sino que está atravesada por distintos factores (entre ellos el género y la clase) así como también por múltiples experiencias. Se trata, a su vez, de una categoría relacional y por lo tanto, para el análisis, se torna imprescindible considerar cómo lo juvenil se construye en un juego de relaciones con otros; en este caso, con las interpelaciones del mundo adulto en los escenarios escolares. (Plaza Schaefer, 2020)

Los adultos que conforman la institución escuela son actores principales en el proceso de producción de subjetividad joven. El entramado intersubjetivo que se da entre los estudiantes y los docentes son un espacio privilegiado de producción subjetiva. No siempre los docentes tienen presente esta cuestión. Muchas veces no resulta sencillo lidiar con los pormenores que esta implica. Conforma en el marco de la tensión que se da con las subjetividades de los adultos (Mariño, 2007). Al decir de Gagliano (2005):

Muchos adultos conocemos los ingredientes individuales de la cocina adolescente, pero carecemos de los saberes complejos sobre los modos de su cocción, de los guiones de vida resultantes de la interacción personal con las gramáticas generacionales.

La participación destacada de la institución escuela y de sus adultos (en especial los docentes) en la producción de subjetividad joven y en la creación de juventud, no es un trámite sencillo. La escuela secundaria no imprime un modelo de subjetividad joven sobre sus estudiantes de manera simple, directa y sin conflictos. La producción de subjetividad joven se sigue dando en la escuela, pero no se trata de un proceso lineal. Los sujetos estudiantes de la escuela secundaria atraviesan un proceso de producción de subjetividad joven lleno de conflictos y contradicciones; de marchas y contramarchas. El recorrido que lleva de niño/adolescente a joven/adulto en el escenario escolar está cargado de tensiones entre los diferentes actores que participan en él. Pero la escuela secundaria (y los adultos que la componen) deberían pensar a este proceso como un camino a la autonomía plena de los sujetos. Un recorrido que no es una obligación para seguir, un modelo de adulto impuesto, sino el derecho a una búsqueda de identidad o identidades. El derecho a elegir autónomamente el camino del devenir del Yo.

Es propio de las sociedades modernas, involucradas en procesos de democratización política y social, albergar en forma creciente la experiencia adolescente como espacio de nueva subjetividad entre la infancia y la vida adulta. Esa conquista de creación de la edad no es una concesión graciosa del poder estatal: resultó de una larga lucha por los derechos y el reconocimiento de su voz colectiva y singular. Como toda historia, continúa en el presente con la misma fuerza de sus orígenes. (Gagliano, 2005)

Identidad e identidades en el siglo XXI

Como ya mencionamos, la escuela de la modernidad tenía el mandato de producir un tipo de joven. Se trataba de guiar la producción de subjetividad hacia un modelo de joven congruente con las necesidades del orden moderno

capitalista. Actualmente, en los albores del siglo XXI, pensar en un único modelo de joven o pensar en un modo correcto de ser joven no parece compatibilizarse con los tiempos posmodernos. Hoy las identidades:

(...) se encuentran mediadas por las representaciones propias de los jóvenes y las que el mundo adulto tiene sobre ellos, sobre cómo es que socialmente se piensa que los jóvenes debieran ser y hacer, instalando una representación del joven “ideal”. Representación que es aceptada e incorporada por algunos jóvenes; por otros, interpelada y reformulada, produciendo nuevos significados y sentidos sobre lo que es ser joven. Si a esto sumamos las mediaciones de clase, género, etnia y territoriales, sería muy difícil sostener que exista una única identidad juvenil y por ello hablamos de identidades juveniles en plural. (Pogliaghi, 2019)

Coincidimos con Arfuch (2005) en que:

(...) la redefinición actual de las identidades en términos no esencialistas lleva a considerarlas no como una sumatoria de atributos diferenciales y permanentes, sino como una posicionalidad relacional, confluencia de discursos donde se actualizan diversas posiciones de sujeto no susceptibles de ser fijadas más que temporariamente ni reductibles a unos pocos significantes ‘claves’
(...)

La identidad, pensada como posición de sujeto⁶¹ dentro de un entramado de relaciones intersubjetivas, impide pensar en identidades fijas e inamovibles. Las identidades, y las subjetividades, se van produciendo a través de esa red de relaciones sociales en las que está inmerso el adolescente/joven. Al respecto plantea Bruner (2018):

(...) los psicólogos comenzaron a formular la pregunta de si el amplio círculo de gente que le importa a una persona o en la que

⁶¹ El concepto de posición de sujeto se plantea de manera análoga a como lo hace Laclau en Emancipación y diferencia (1996).

tiene confianza no podría considerarse también cómplice de nuestras narraciones y nuestras construcciones de nosotros mismos ¿No podría, entonces, el círculo de nuestros cómplices ser algo parecido a un ‘Yo distribuido’, de la misma manera que nuestras notas y nuestros procedimientos de buscar información pasan a ser parte de nuestro conocimiento distribuido? Y exactamente igual que de esta manera el conocimiento cae en las redes de la cultura, el Yo también se ve enredado en una red constituida por otros.

Si aceptamos la idea que las identidades son un producto relacional y que se producen en el interior del entramado subjetivo que forman los sujetos y que son significativos para este, debemos orientar nuestra mirada hacia los sujetos que rodean al adolescente/joven en la escuela: los docentes y los compañeros. Resultan pertinentes los hallazgos realizados por Aisenson (2013) con relación a la influencia de docentes a la hora de pensar el futuro laboral o de estudios superiores:

Los profesores aparecen como figuras de identificación importantes, incluso consideran (los jóvenes) que podrían consultarlos en el futuro, ante eventuales dificultades con su trabajo. Para los jóvenes el significado del estudio está asociado a la posibilidad de crecer como personas y adquirir conocimientos que faciliten el tránsito a los estudios superiores y en la obtención de un buen trabajo.

También aparecen como figuras importantes en la definición de las identidades los amigos y compañeros de la escuela:

Dentro de la esfera social observamos que ‘los amigos’ ocupan un lugar relevante, más que las parejas, que parecieran ser temporarias. Algunos jóvenes poseen fuertes vínculos con sus pares e identifican que sus amigos son un apoyo afectivo. (Aisenson, 2013)

Cabe destacar que, el grupo de amigos, es fundamental en el presente de estos jóvenes, aportándoles un espacio de pertenencia que les brinda seguridad y les posibilita nuevas exploraciones. Con los

amigos pueden compartir algunas intenciones de futuro, como por ejemplo "irme a vivir con un amigo", en tanto que pareciera que para la construcción de sus proyectos recurren a jóvenes adultos o adultos que funcionen como referentes o que cuentan con recursos para ayudarlos. (Aisenson, 2013)

Las identidades, junto a las subjetividades, se van transformando constantemente en el devenir de las relaciones intersubjetivas en las que está inmerso el adolescente/joven en la escuela. Esto conlleva la producción de nuevas identidades para ese sujeto. Sin embargo, la escuela no es el único espacio productor de identidades.

(...) las identidades juveniles se estarían construyendo por fuera de las instituciones formales (...), en especial, de la escuela, que había sido en la que se había depositado la responsabilidad de construir determinadas subjetividades para estos sujetos. De este modo, las identidades juveniles se estarían consolidando en la calle, en la esquina, en la banda o a través del consumo y de la industria cultural. Agregaríamos nosotros, o a través de diversas plataformas digitales que les permiten vincularse y agregarse según sus intereses particulares. (Pogliaghi, 2019)

Los adolescentes/jóvenes estudiantes que asisten a la escuela secundaria actual, muestran una pluralidad de identidades que contrasta con el ideal moderno de una identidad única.

Las identidades de los jóvenes tienden a ser diversas en ellos mismos, son abiertas, mutantes y en gran medida respetuosas de otras identidades, pero también pueden ser discriminantes, ajenas y distantes. Sin embargo, no se debe olvidar que mientras para algunos jóvenes las distancias globales disminuyen, para otros las distancias sociales y nacionales se agrandan. (Calderón, 2019)

Desde cierta perspectiva, esta pluralidad de identidades de los jóvenes estudiantes de la escuela secundaria, es muy positiva. Rompe con ciertos

prejuicios particularmente vinculados a clase social y a la etnia. Sin embargo, como advierte Calderón (2019), la convivencia de la diversidad y pluralidad de identidades no garantiza una apacible convivencia escolar. Los inicios del siglo XXI también han favorecido el individualismo por sobre lo social. Esto hace más compleja la posibilidad de aceptar lo social o lo comunitario por sobre los deseos del individuo.

Un tema que atraviesa la cuestión de las identidades entre los adolescentes/jóvenes, es la identidad sexual y/o de género.

El ser humano nace (...) inmerso en una cultura que indica también “cómo son y deben ser” los hombres y las mujeres, cómo deben comportarse y relacionarse entre sí. A través de esos elementos simbólicos va construyendo la escena fantasmática de quién es cada uno. Los significantes que provienen del Otro, entonces nos harán pasar de una dimensión biológica a una subjetiva, de machos y hembras a hombres y mujeres. Ahora bien, ¿qué define a un hombre o a una mujer como tal? La cuestión anatómica ya no es una categoría útil para entender si un sujeto es un hombre o una mujer. En este sentido solo nos indica si es macho-hembra. (Vega, 2015)

La escuela secundaria también es el escenario en el que las identidades sexuales y/o de género se van constituyendo.

La identidad sexual es una construcción gradual que depende de múltiples factores: la relación con la madre, el padre, la de ambos entre sí, la escuela, los pares, los emblemas en los medios de comunicación, el ambiente socio-cultural en el que se vive, para mencionar solo algunos. (Vega, 2015)

El pasaje de niño/adolescente a joven/adulto es un proceso que implica la necesidad de tomar un conjunto trascendente de decisiones vitales para el sujeto. Esas decisiones se irán materializando en la adopción de diversas identidades que convivirán en el sujeto, quizás por mucho tiempo. Se trata de un momento clave en la producción de subjetividad, en la cual la escuela

secundaria y los adultos que la componen tendrán un rol muy importante. También lo tendrán los pares, es decir, el resto de los estudiantes. Muchas veces los adultos de la escuela, en particular los docentes, son conscientes de su influencia en los procesos de identificación de los jóvenes estudiantes. Pero, también, en muchos casos no existe esa conciencia. Muchos adultos de la escuela no tienen verdadera dimensión de cómo y cuánto participan de la producción de subjetividad joven.

Las identidades en el escenario de la enseñanza escolar

Dijimos que la escuela secundaria era un escenario principal del pasaje niño/adolescente a joven/adulto. Podemos observar esto en algunos pasajes de las entrevistas que realizamos a jóvenes egresados de la escuela secundaria:

En los primeros años no había tanto respeto. Cada uno estaba en lo suyo. Si uno quería estar gritando estaba gritando. (...) Después eso fue cambiando. Si alguien estaba en lo suyo, al menos estaba en silencio. (15 SP)

De primero a tercero estabas más como queriéndonos conocer y había más actividades grupales que proponía la escuela. En cambio, en cuarto o quinto, lo que pasa mucho es que uno ya empieza a conocerse más y a mostrar más diferencias. Entonces puede empezar a pasar que yo ya me junto más con esta gente y no con aquella (...) Ya si uno se juntó con el otro es porque lo elige, no es porque nos encontramos en la plaza. (19 MF)

Tengo muchos recuerdos de amistad a la salida (...) Salías con tus amigos y se armaba algo. Se armaba algo era charlar allí afuera de la escuela, no era que... pero era como ser independiente, como crecer un poco. (25 LA)

En estos fragmentos podemos reconocer algunas de las cuestiones que vinimos desarrollando a lo largo de este capítulo. Se observa como hay un reconocimiento de una clara diferenciación de los comportamientos entre los

primeros años de estudio (particularmente 1ro y 2do) con relación a los últimos años (en especial 4to y 5to). A medida que se van recorriendo los años de cursada, se puede visualizar ese proceso de crecimiento hacia jóvenes/adultos. Surge la cuestión del respeto, que implica un reconocimiento al otro. La elección de los grupos de pares en los que se quiere estar. Y una tendencia a la autonomía de los adultos (“Ser independiente”).

Cambia muchísimo (de 1ro y 2do año a 4to y 5to año). Uno cuando entra a la secundaria recién sale de la primaria, todavía uno es un niño. (...) Yo creo que entre los de primero y segundo, incluso hasta tercero, hay una diferencia en la manera que uno ve sus responsabilidades. (...) Yo creo que la diferencia mayor es esa, la consciencia que uno tiene de sus responsabilidades. (...) Cuando uno es chico lo ve más como un castigo, como si no haces las cosas te van a retar. Cuando uno es más grande lo ve como ‘loco tengo que terminar la secundaria porque si no la termino no puedo trabajar, no puedo estudiar’ (...) (20 MK)

En este fragmento, queda muy claramente graficado el pasaje de niño/adolescente a joven/adulto. La decisión de asumir las responsabilidades propias de un joven y la aparición del proyecto de futuro, marcan la diferencia con ese niño/adolescente que va a la escuela por una obligación impuesta por los adultos.

En el secundario me empecé a juntar con gente un poco más decente. Empecé a madurar yo y dije esta gente no va para ningún lado y empecé a juntarme con gente más responsable (...) Esto fue hacia finales de segundo año. Me empecé a juntar con un grupo de amigos que me parecieron mejor y eran más responsables. Me alentaban a estudiar y a preocuparme por la escuela. (12 GVR)

Aquí también aparece la preocupación por el proyecto de futuro. Pensar en los estudios superiores y en la inserción laboral ya nos habla de alguien pensando como un joven/adulto y no como un niño/adolescente.

Estos testimonios de jóvenes egresados de la escuela secundaria nos hablan de ciertos rumbos, de ciertas características que va adoptando la subjetividad en ese sujeto en crecimiento. Nos habla de procesos identitarios con ciertos modelos de joven. Los entrevistados nos están hablando de estas cuestiones en el marco de la escuela secundaria; como un importante escenario de estos relatos de la vida adolescente y joven. Los espacios institucionales en su interior, sirven como catalizadores de las diferentes identidades de los jóvenes.

(...) las identidades juveniles no son algo que nada tiene que ver con la escuela. Los jóvenes no son estudiantes dentro del espacio escolar y jóvenes fuera de ella. Los sujetos son estudiantes y son jóvenes en todo momento, por tanto, sus identidades se nutren de las estructuras, las significaciones y prácticas que los involucran en los distintos espacios de sus vidas. (Pogliaghi, 2019)

Los adolescentes/jóvenes dentro de la escuela secundaria se constituyen como estudiantes. Esta condición es una construcción social y subjetiva que se da en la escuela pero que la trasciende.

Como todos los medios y contextos sociales la escuela produce figuras y trayectos biográficos típicos que funcionan como modelos para sus usuarios. La primera de estas construcciones es la del estudiante, que recubre a la vez una figura (un tipo de personaje) y un trayecto (una historia): como figura, la construcción estudiante designa un conjunto de atribuciones y de asignaciones que definen lo que es el estudiante, lo que debe hacer y las condiciones en las que debe hacerlo; como trayecto, la construcción estudiante perfila una historia, una trayectoria, un currículum. El modelo del estudiante establece así un mandato biográfico personal, que entra en confrontación con las figuras de sí tal como se tramitan en particular en la adolescencia. Una gran parte de la experiencia escolar consiste en negociar para sí mismo y para los otros (grupos de pares o adultos)

los etiquetamientos y las tipificaciones de la escuela respecto de las construcciones biográficas personales. (Delory-Momberger, 2016)

A través de esta construcción del adolescente/joven como estudiante, la escuela incide en la producción de subjetividad. No se trata de una impronta que el sujeto recibe pasivamente, sino de un trabajo de entramado con otras instancias de producción de subjetividad (los pares extra escolares, la familia, las redes sociales, los modos de consumo cultural).

Se trata entonces de reconocer que la manera en que los niños y los adolescentes integran en sus construcciones biográficas lo que hacen y lo que son “en la escuela” es parte interesada de un proceso de formación que se extiende mucho más allá de los meros aprendizajes escolares y que alcanza dimensiones mucho más amplias de la persona y del individuo social. Para recuperar un término empleado por Dominicé (1999), los logros de la escuela son mezclas de saberes que implican saberes disciplinares y formalizados, pero igualmente saberes experienciales que encuentran su traducción en comportamientos, modos de relación, emociones y sentimientos, formas de pensamiento y de razonamiento. (Delory-Momberger, 2016)

Como ya dijimos, la incidencia de la escuela secundaria en la producción de subjetividad joven disputa con los otros actores sociales que también la producen. El resultado de esas disputas deriva en esas construcciones biográficas de las que habla Delory-Momberger y de la cual nos parece importante rescatar la mención de “saberes experienciales” que hace la autora. Estos, según nuestra perspectiva, encuentran su espacio preferencial en el seno del dispositivo clase escolar. Las configuraciones didácticas que el docente elige para la clase escolar implican, justamente, un conjunto de saberes disciplinares y formalizados juntos a saberes experienciales. Las actividades que se desarrollan al interior del dispositivo clase escolar tienen poder subjetivante. En ella se despliegan una serie de estrategias y actividades pensadas por el docente que transmiten aquellos saberes experienciales. Esas

prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar son las “que encuentran su traducción en comportamientos, modos de relación, emociones y sentimientos, formas de pensamiento y de razonamiento.” (Delory-Momberger, 2016)

Cuando el docente elige una configuración didáctica para su clase escolar, elige mucho más que un conjunto de técnicas de enseñanza. Elige una forma de incidir en la producción de subjetividad joven. Aun cuando no sea consciente de ello. Las decisiones sobre los modos de enseñar implican una elección sobre los modos de participación de la escuela secundaria en la producción de subjetividad joven. Todo posicionamiento didáctico, implica un posicionamiento pedagógico y socio-histórico. Y esto conlleva a un posicionamiento frente a qué se entiende por joven.

Toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y el orden de las series que la constituyen como conjunto significativo, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales, y el habitus que se pretende inculcar. (Puigross, 1994)

¿Cuál es el sujeto que debe formar la escuela secundaria actual? ¿A qué tipo de subjetividad joven debe apuntar? Las respuestas a estas preguntas condicionarán los posicionamientos pedagógicos/didácticos de los docentes.

¿Nuevas identidades para un nuevo capitalismo?

Al inicio de este capítulo dejamos planteado que la escuela moderna tenía el fin de modelar las subjetividades de acuerdo con los requerimientos del orden social moderno capitalista. De este modo, la escuela secundaria participaba de la producción de subjetividad joven orientándola hacia la constitución de un sujeto moderno que se adecuaba también a las necesidades de producción del capitalismo fordista.

A fines del siglo pasado e inicios del actual, algunos autores comenzaron a plantear que aquel orden moderno y capitalista fordista, había sufrido importantes modificaciones. Así como se comenzó a hablar de una pos

modernidad, también se comenzó a hablar de un capitalismo pos fordista. Este nuevo orden social tendría ciertas características (Tenti Fanfani, 2003) que lo diferencian. Por ejemplo, Frade (2007) analiza algunos cambios en el empleo y la empresa del capitalismo post-fordista desde la racionalidad liberal. Señala una clara tendencia hacia la flexibilización del puesto de trabajo y hacia una inestable relación laboral del trabajador con su empleador. También se suma el discurso por la calidad total que cambia sustancialmente el lugar del obrero en la fábrica. Virno (2005) se pregunta al respecto:

¿Qué significa el discurso sobre la calidad total sino el reclamo de poner a disposición de la producción el gusto por la acción, la actitud correcta para afrontar lo posible y lo imprevisto, la capacidad de comenzar algo de nuevo?

Virno (2005) sostiene que en esta era post-fordista, el pensamiento se convierte en el resorte principal de la producción de riqueza. Para ello, a diferencia de lo que sucedía en el capitalismo industrial, la producción ya no se sostiene en máquinas sino en técnicas y procedimientos comunicativos.

La irrupción de las tecnologías digitales en el primer cuarto de siglo, ha tenido un fuerte impacto a nivel del orden social y de producción. Algunos autores sostienen que el orden social del capitalismo industrial, predominante en el siglo XX, ha dejado paso a un nuevo capitalismo: el cognitivo o informacional (Zukerfeld, 2020). Se trata de una transformación de los modos de explotación en el contexto del orden capitalista (Boutang, 2014).

Esta transformación afecta fuertemente a los sujetos. Afecta sus subjetividades y sus formas de relacionarse con los otros. Los valores del sujeto de la modernidad se ven alterados profundamente. Con relación a esto Zukerfeld (2020) reflexiona:

Si el capitalismo industrial valoraba la mediación, la postergación de la gratificación, el largo plazo, la racionalidad, los valores apolíneos, el capitalismo informacional exalta la inmediatez, lo efímero, las emociones y los valores dionisiacos.(...) Si ciertas formas del deseo

eran reprimidas en el capitalismo industrial, en la primera fase del capitalismo informacional el deseo se libera y comercializa, mientras que en la segunda las formas más variadas de deseo se modulan mediante algoritmos. La axiología que hace vivir a los individuos el deseo inmediato –es decir, sin la mediación crítica de la negatividad– como una esencia original, auténtica e individual constituye posiblemente el gesto ideológico más exitoso del capitalismo informacional.

En lo que refiere a las transformaciones de la producción y de las relaciones del trabajo, Zuckerfeld (2020), resalta el surgimiento de la “empresa red” y el trabajo colaborativo:

La empresa red y la producción colaborativa comparten características relacionadas con la organización reticular, la circulación de flujos de información, el carácter contingente de cada configuración particular, que las hermanan como formas organizativas prototípicas del capitalismo informacional.

Por último, nos interesa desatacar que, en el capitalismo cognitivo, se fortalece la ideología del “emprendedor de sí mismo” (Zuckerfeld, 2020). Expresa que, la relación entre trabajo y tecnologías digitales se encuentra claramente atravesada por esta ideología en el contexto del capitalismo cognitivo.

En este nuevo orden hay una valorización del conocimiento por sobre la fuerza laboral tradicional. El trabajo genera conocimiento y, a su vez, el conocimiento genera valor. El lugar privilegiado que ha adquirido el conocimiento en este nuevo orden social en los primeros años del siglo XXI, tiene como consecuencia ubicar en el centro de la escena al sistema educativo (Míguez, 2011). En particular, a la escuela secundaria que carga con el mandato de formar a los jóvenes para insertarse en los ámbitos productivos de las economías nacionales. La masificación y democratización del nivel secundario favoreció la educación de las masas y la generación de una

“intelectualidad difusa”⁶², elementos necesarios para el desarrollo del capitalismo cognitivo o informacional (Miguez, 2011).

Cabría preguntarse, entonces, si la escuela secundaria está propiciando una subjetividad joven acorde al nuevo orden social del capitalismo cognitivo. La respuesta no es sencilla. En principio podemos observar qué nos dicen sobre esto los documentos de la reforma Nueva Escuela Secundaria / Escuela del Futuro. Para el logro de los propósitos de esta reforma de la escuela secundaria, el Ministerio de Educación del GCBA produjo una serie de documentos destinados a los docentes y a los estudiantes. En ellos se explicitan y fundamentan los propósitos de esta política educativa. A modo de ejemplo tomamos algunos fragmentos de un conjunto de documentos del programa HPF *Habilidades para el futuro*⁶³. Este programa está dirigido a los estudiantes del último año de la escuela secundaria. En la *Carta de presentación del programa* podemos leer:

El contenido (del programa) se encuentra dividido en dos ejes principales: por un lado, el eje de «**Habilidades para la Empleabilidad**» y, por otro, el eje de «**Educación Financiera**». El curso en su integralidad aborda las nuevas demandas que el mercado laboral requiere sobre el desarrollo de habilidades socioemocionales y digitales, a la vez que profundiza en temáticas propias y específicas de educación financiera para la vida, el ejercicio de la ciudadanía y el trabajo.

(...)

De este modo, con el motivo de propiciar el fortalecimiento de habilidades así como también la construcción de estrategias que

⁶² En cierto modo, esta idea de una “intelectualidad difusa” se emparenta con la democratización funcional (Elias, XXX) que mencionamos en el capítulo anterior.

⁶³ Este programa se implementa, a partir del 2023, en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires como parte de la profundización de la reforma NES. Está a cargo del Ministerio de Educación jurisdiccional. Es importante destacar que no está a cargo de docentes del sistema educativo y que tampoco se desarrolla en las instituciones educativas. El programa está a cargo de “expertos” externos y se desarrolla en espacios por fuera de las escuelas.

favorezcan la inserción laboral y fomenten la continuidad educativa de los jóvenes, la Agencia de Aprendizaje a lo Largo de la Vida perteneciente al Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, da inicio al curso Habilidades para el Futuro.

Aparecen en estos fragmentos algunos indicadores que los vinculan directamente con las características del denominado capitalismo cognitivo o informacional. Puntualmente al referirse a las habilidades socioemocionales y digitales como “nuevas demandas del mercado de trabajo”. Pero, antes de continuar nuestro análisis, veamos otros fragmentos de los documentos oficiales. De la *Guía para Docentes* sobre el programa HPF, destacamos las siguientes citas:

De esta manera, al finalizar su formación secundaria habrán incorporado conceptos, experiencias y herramientas para la toma de decisiones en el armado de sus proyectos futuros. Esto comprende el entendimiento sobre los procesos financieros y las finanzas en general (incluyendo acceso y uso de productos y servicios) desarrollando las habilidades y la confianza necesaria para ser conscientes de los riesgos y oportunidades para tomar las mejores acciones que incrementen el bienestar en su vida.

En este párrafo observamos como la formación que se propone en el programa está fuertemente centrada en el individuo. Podemos pensarlo en la línea del “emprendedor de sí mismo” como mencionaba Zuckerfeld.

Es pertinente destacar que los docentes del programa, no son los docentes de la escuela secundaria, sino “expertos” externos provisto por las autoridades ministeriales.

El eje Educación Financiera en particular estará a cargo de un equipo de capacitadores experto/as en economía, administración y finanzas. Por otro lado, el dictado del eje Habilidades para la Empleabilidad lo realizará un equipo interdisciplinario de capacitadores/as

experto/as en orientación vocacional, educativa, habilidades socioemocionales y herramientas para el mundo del trabajo.

El ingreso de estos “expertos” externos, implica la presencia de “nuevos” adultos en el entramado intersubjetivo de la enseñanza escolar. Se trata de profesionales que no forman parte del sistema educativo y que no necesariamente tienen formación docente. Podríamos delinearlos como unos sujetos con subjetividades distintas a la de los adultos que habitan las escuelas secundarias.

En otro documento del mismo programa titulado *Guía para los estudiantes*, también encontramos algunos términos que nos redirigen al capitalismo cognitivo.

(...) nos encontramos atravesados/as por un contexto de constantes cambios. La “revolución digital” ha transformado nuestra vida cotidiana. Particularmente, las habilidades socioemocionales y digitales se han tornado cada vez más relevantes para el ámbito educativo y laboral. Pero ¿qué son las habilidades socioemocionales y digitales? Desde el curso «Habilidades para el futuro» nos interesa poder dar respuesta a esta inquietud. Por esta razón, pensamos esta propuesta en el marco de la implementación de las Actividades de Aproximación al mundo del trabajo y a los estudios superiores, tal como ha sido establecido en diferentes resoluciones y normativas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

En este pasaje del documento destinado a los jóvenes estudiantes, vuelven a incluirse las habilidades socio emocionales y las digitales como parte de lo que el Ministerio de Educación entiende como habilidades para el futuro.

¿Qué son las habilidades digitales o habilidades para la digitalización? Las habilidades digitales son el conjunto de saberes (saber hacer y saber sobre el hacer) relacionados con el manejo de distintos dispositivos tecnológicos y digitales orientados a la comunicación, acceso, procesamiento y producción de la

información. No se trata únicamente de una habilidad sino de un conjunto de habilidades que facilitan el trabajo en equipo, el aprendizaje autodirigido, el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación. Las habilidades digitales nos ayudan a comprender mejor la sociedad en la que vivimos, nos preparan para funcionar más adecuadamente en este entorno digital y nos brindan mayor capacidad de adaptación a las diferentes circunstancias de la vida.

Aquí aparecen más elementos vinculados al capitalismo cognitivo: el trabajo colaborativo, la comunicación, la capacidad de adaptación a lo imprevisible, el aprendizaje autodirigido.

Podríamos afirmar que, al menos en las intenciones oficiales del GCBA (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires), la escuela secundaria está siendo orientada hacia la producción de subjetividades compatibles con las características del capitalismo cognitivo o informacional. El rumbo elegido por las autoridades parece apuntar hacia la creación de un sujeto pos moderno que resulte funcional a este orden capitalista cognitivo.

Con lo expresado hasta aquí, resulta pertinente pensar que hay indicios que muestran como la escuela secundaria no ha abandonada su pretensión de crear juventud. Pero lo estaría haciendo en sintonía con algunas de las características distintivas del capitalismo cognitivo o informacional. Esta política educativa de reforma en la CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) parece orientarse hacia la creación de una juventud que difiere de la del capitalismo fordista. La reforma apunta no tanto al “sujeto de la obediencia” y de la “sociedad de control” a los que refiere Foucault, sino al “sujeto del rendimiento” del que habla Byung-Chul Han (2012). Un sujeto que produce libremente y que no conoce límites a sus fuerzas productivas. Es decir, la figura del emprendedor como modelo de sujeto.

Sabemos de las limitaciones que tienen las políticas educativas a la hora de ser puestas en práctica al interior de las instituciones educativas. Por ello no podemos afirmar que, efectivamente, en el cotidiano de la vida escolar se esté dando este giro hacia la conformación de subjetividades acordes a las

características del capitalismo cognitivo. Para conocer lo que sucede en el día a día de la enseñanza en la escuela media vamos a continuar escuchando, en los siguientes capítulos, a quienes son los principales destinatarios de esta política educativa: los jóvenes estudiantes.

Referencias bibliográficas del capítulo

- Aisenson, D.; Virgili, N. y Polastri, G. (2013). *Construcción de experiencias, anticipaciones de futuro y transformaciones subjetivas en jóvenes que finalizan la escuela secundaria*.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949044>
- Arfuch, L. (2005) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo.
- Balardini, S. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Revista Última Década*, N.º 13, 11-24. CIDPA.
- Balardini, S. (2005) *De los jóvenes viejos a la juvenalización del mundo. Jóvenes, juvenilismo cultural y adultismo político*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.
- Boutang, Y. (2014) Capitalismo Cognitivo. Explotación de Segundo grado. En *Hipertextos*, Vol. 2, N° 3, Julio/Diciembre.
- Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (2018) *Actos de significado*. Alianza Editorial
- Byung-Chul Han (2012) *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.
- Calderón, F. y Castells, M. (2019). *La nueva América Latina. Serie breviaros*. Fondo de Cultura Económica.
- Corominas, J. (1990) Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Ed. Gredos.
- 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.

Frade, C. (2007): Gobernar a otros y gobernarse a sí mismo según la razón política liberal. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 119/07 pp. 35-63

Freud, S. (1933) 1ra Conferencia La descomposición de la personalidad psíquica. En *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Obras completas Tomo XXII. Amorroutu.

Gagliano, R. (2005) Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. En *Anales de la Educación Común*. (Dirección de Educación y Cultura de la Prov. De Buenos Aires)

Giacaglia, 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.

Mariño, M; Giuffra, L.; Bottarini, R. (2007) *Los jóvenes en la escuela: configuraciones de la subjetividad*. Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa de la Provincia de Buenos Aires.

Míguez, P. (2011) Prólogo. En Vercellone, C., *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Prometeo.

Plaza Schaefer, V. (2020) Cuando “ser joven” en la Escuela está permitido... Desplazamientos en la condición de estudiante a partir de prácticas de comunicación y producción cultural, en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. En *Revista del IICE Nro.47*

Pogliaghi, L. (2019) Identidades juveniles en el bachillerato mexicano. En *Revista del IICE Nro. 46*.

Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela (coords.) (1994) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la Educación Latinoamericana*, Bs. As., Miño y Dávila Editores.

Tadeu Da Silva, T. (1995) El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En *Revista Propuesta Educativa* Nro. 13. Diciembre. FLACSO.

Tenti Fanfani, E. (ed.) (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira.

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

Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. En *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Valentini, R. (2003) *Etimologías*. Publicación de la UTN.

Vega, V.; Maza, J.; Roitman, D.; Sánchez, M. (2015) *Identidad de Género, construcción subjetiva de la adolescencia*. Ficha de cátedra. Facultad de Psicología de la UBA.

Virno, P. (2005): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Colihue.

Winnicott, D. (1986) *Realidad y juego*. Gedisa.

Zukerfeld, M. (2020) Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. En *Revista Latinoamericana de Antropología del trabajo* N°7 enero-junio.

Capítulo 5

El protagonismo de los jóvenes siglo XXI

Para hablar de los jóvenes y las juventudes de una época, podría resultar tentador comparar la generación actual con generaciones pasadas. Sucede, en la vida cotidiana, escuchar a adultos que comparan los jóvenes de la actualidad con sus épocas de juventud. Muchas veces se trata de juicios valorativos que ensalzan a las generaciones jóvenes anteriores y son fuertemente críticos con las actuales. Expresiones del tipo “en mi época esto no pasaba” o “los jóvenes de ahora no se comprometen” o “son muy irresponsables” grafican, en las charlas informales entre adultos, una mirada comparativa entre generaciones jóvenes de distintas épocas. Con frecuencia se compara una generación joven “modelo”, que es normalmente a la que pertenecen los adultos, con la generación de jóvenes actuales. En el caso de la Argentina, la generación joven de los años '60 y '70 aparece como un modelo de juventud muy potente. Este nos habla de unos jóvenes comprometidos con la acción política y con un alto nivel de compromiso social. Con ese “modelo” a la vista, muchas veces los adultos actuales, valoran negativamente a los jóvenes del siglo XXI. Desde esa mirada, esta juventud actual no se compromete, no tiene responsabilidad social, no le interesa la política. También podemos escuchar en las charlas cotidianas e informales a adultos que tienen como “modelo” de juventud a la generación joven de los años '50 y '60. Unos jóvenes que eran respetuosos de las jerarquías familiares, que se esforzaban por superarse en sus estudios y en sus trabajos, que formaban una familia “como Dios manda”.⁶⁴

Este tipo de comparaciones invisibilizan las condiciones de producción de juventud. Estas están conformadas por lo social, lo histórico y lo cultural de una época. En palabras de Urresti (2000):

No se trata de actores aislados susceptibles de comparación. Se trata de épocas históricas que definen los conflictos de manera diferente y en ellos, en el interior de sus líneas de fuerza, se precisa la posición de una perspectiva generacional particular, situación en la cual se

⁶⁴ Para profundizar, recomendamos el trabajo de Valeria Manzano (2017) titulado *La era de la juventud*. En este, la autora, expone los resultados de un trabajo de investigación sobre los jóvenes y la juventud en la Argentina de los años '60 y '70.

vivencia la experiencia social de manera diferente. Es decir que más que comparar generaciones hay que comparar sociedades en las que conviven generaciones diferentes. Para decirlo con una frase ilustrativa, no es que los jóvenes de hoy son consumistas y los de los años sesenta politizados. En los años sesenta era tan improbable tener afinidades alejadas de la política como hoy su contrario, y esto no tiene que ver sólo con los jóvenes.

Se trata entonces de poder comprender cuáles son las condiciones de producción de la subjetividad joven. Los juicios de valor sobre si son mejores los jóvenes actuales o lo son los de generaciones pasadas, poco aportan a este propósito. Como lo plantea Urresti (2000):

(...) significa que para comprender qué pasa con los jóvenes de hoy, más que pedirles o juzgarlos por aquello que hacen o no hacen respecto de los jóvenes de generaciones anteriores, es comprenderlos en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir, pues más que de un actor se trata de un emergente.

Nos proponemos revisar algunas de las características que, siguiendo a algunos autores, son propias de los jóvenes de las primeras décadas del siglo XXI. No tenemos la intención de hacer un inventario de características inherentes a la condición de joven, sino de relevar ciertas cuestiones vinculadas, pensadas como emergentes propios de un determinado momento histórico y social. Características dinámicas y que no necesariamente abarcan a todos los jóvenes por igual.

Globalización y glocalización

Un tema recurrente desde fines los años '90, es la globalización. La percepción de un mundo cada vez más interconectado e interdependiente. Un mundo en el cual circulan, a una velocidad nunca antes vista, tanto la información como los capitales. Esta aparente propensión a interconectar todo, a incorporar todo a una gran tendencia global, cosecha algunas miradas críticas.

La globalización genera una cultura mundo, que no homogeneiza los territorios culturales en uno solo sin fisuras, sino que rompe con las unidades preexistentes, reconectando los fragmentos en una lógica de conexión de lo distante y de desconexión de lo cercano. En este sentido, globalización cultural es glocalización cultural. (Urresti, 2000)

Esta *glocalización* cultural que afecta a las culturas locales es posible, en buena medida, por el avance de las tecnologías digitales de la comunicación. La posibilidad real de contar con un acceso casi instantáneo a grandes cúmulos de información provenientes de todas partes del mundo, es posible gracias a las nuevas tecnologías digitales. Pero no solo se trata de la posibilidad de acceder a información, sino también a la posibilidad de producir información para la red global. En este sentido, los jóvenes actuales hacen un uso intensivo de esta posibilidad.

El espacio público ahora se redefine, es nacional y ‘glocal’, y hoy se encuentra atravesado por los usos de las tecnologías de información y comunicación que promueven nuevas prácticas de comunicación, posibilitando, entre otras cosas, que los intercambios entre los distintos actores sean más rápidos y espontáneos y que exista la chance de una mayor horizontalidad en las comunicaciones. Ello abre la posibilidad de ejercer una participación activa más directa en el espacio público, pero también nuevas formas de control y poder en la misma red. (Calderón, 2019)

En esta cita aparecen algunas cuestiones que nos interesa resaltar. Refiere a la posibilidad de ejercer una participación más activa y directa. Los jóvenes actuales utilizan las tecnologías digitales para participar en discusiones y debates tanto de cuestiones relativas a su ámbito más inmediato y cercano, como de cuestiones del mundo global. El tipo de participación de hoy es distinto al de otras generaciones. En los ‘60 y ‘70 los jóvenes ganaban las calles y marchaban encolumnados detrás de banderas partidarias. Hoy, los jóvenes, también tienen una alta participación política pero a través de este

nuevo espacio público que lo conforman las redes sociales. Tal como lo plantea Calderón (2019):

El espacio público es cada vez más un espacio de interacción en las redes de Internet, aunque los medios de masas unidireccionales todavía tienen un peso predominante entre la población de más edad.

Hoy los jóvenes ganan lugar en las redes sociales. Allí se encuentran, discuten, intercambian, debaten. No lo hacen del mismo modo que las generaciones jóvenes anteriores, pero ello no significa que no participen.

También existe otra tendencia que se vincula a lo público y que amplía sus espacios: la extensión de Internet y el incremento del uso de telefonía celular vienen acompañados de una diversidad de usos comunicacionales que diversifican las alternativas de participación, difusión, opinión y expresión de múltiples grupos, identidades e individuos. Las redes sociales cumplen un rol clave aquí. Estas tecnologías permiten construir un nuevo espacio público —hoy imposible de relegar por los canales más formales que se expresan en el espacio público tradicional— que viabiliza la manifestación de voces alternativas, de culturas e identidades diversas, de multiplicidad de opiniones. (Calderón, 2019)

Este nuevo espacio público permite que los jóvenes de distintos lugares y con distintas condiciones históricas y sociales de producción de su subjetividad, se puedan poner en contacto. Esto genera un nuevo escenario a la hora de pensar los procesos de generación de juventud.

Encuentros entre etnias, tradiciones culturales, códigos de clases, dan origen a una hibridación y multiplicación de las formas de la vida social. De esta diversidad surgen nuevas identidades y proyectos matizados por otros lenguajes y búsquedas, estableciendo conflictos distantes de los tradicionales. Esto es lo que se ha reconocido como la condición policultural que en diverso grado afecta a todas las sociedades contemporáneas. (Urresti, 2000)

Los medios masivos de comunicación, que tuvieron un lugar preponderante como productores de subjetividad joven en la segunda mitad del siglo XX, también muestran novedades en sus formatos.

(...) canales segmentados que apuntan a audiencias cada vez más específicas, más comprometidas pero menores en número, con una programación que proviene de distintos lugares del mundo, preferentemente de Estados Unidos, y con una tendencia a la fragmentación cada vez mayor. (Urresti, 2000)

Nuevamente aparece esta tensión entre lo estrictamente global y lo estrictamente local. Las cadenas de medios globales, buscan cada vez más adecuar su oferta para atender las necesidades de grupos sociales más reducidos y específicos. Los grandes medios audiovisuales, fundamentalmente, apuntan a “personalizar” cada vez más sus programaciones. Quizás el mejor ejemplo de ello es la denominada programación “on demand”. La idea de una programación común para toda una sociedad, parece pertenecer a otra época. La predominancia de estos medios audiovisuales globales y locales a la vez, parecen ir en detrimento de un producto cultural muy valorado por las generaciones adultas: el libro.

Si atendemos al panorama actual, notaremos que los consumos de tiempo libre y las tecnologías disponibles para facilitarlos tienen inscripta la doble lógica de la privatización y la especificación. Ante todo, son tecnologías audiovisuales las que prácticamente monopolizan el tiempo libre de la mayoría de la población. Esto nos habla de un profundo cambio en la cultura. El lugar del libro cambia: no es que se pierda, sino que se va desplazando hacia usos cada vez más especializados, siendo utilizado masivamente en los sistemas de instrucción, convirtiéndose en medios que van generando lectores profesionales, con la consabida disminución de los amateurs y los “curiosos masivos” que en otras épocas animaron el mercado editorial y ciertos ámbitos intersticiales de la cultura. El libro no muere en la sociedad actual: cambia de función, ya que con la

presencia abrumadora de los productos en soporte audiovisual deja su lugar otrora protagónico en la esfera del tiempo libre, para ir recluyéndose entre aquellos que hacen de la lectura su medio de vida. La lectura tecnificada pierde el halo placentero, humanista, politizante y complementario de la construcción de la ciudadanía, instancias con las que tradicionalmente fue identificada. Esto es lo que ha hecho que algunas voces, no exentas de tintes nostálgicos, afirmaran la muerte de la cultura letrada proyectando sobre ella la desaparición de todas las otras cuestiones con que fue asociada, como por ejemplo el debate, la polémica y la deliberación democrática. (Urresti, 2000)

Retomamos esta última frase con relación a la falta de interés por el debate, la polémica y la deliberación democrática. No compartimos en su totalidad la vinculación que, algunas “voces” como dice Urresti, hacen entre la cultura lectora de libros impresos en papel y el compromiso social o el interés por el debate democrático. Al igual que no compartimos la idea de que los medios audiovisuales y las redes sociales son para la diversión y el entretenimiento exclusivamente. Así como la lectura de libros impresos en papel era condición necesaria para participar de los debates en el espacio público de los años 60 y 70, hoy podemos decir que participar de las redes sociales es la nueva condición necesaria al menos para los jóvenes. Resulta pertinente incorporar aquí el concepto de tecnosocialización.

Lo que distingue a la generación actual de jóvenes de otras generaciones son sus experiencias vitales, no sólo en relación con las transformaciones políticas y socioeconómicas de los últimos 25 años, vinculadas con el neodesarrollismo o el neoliberalismo, sino muy especialmente las formas de vivir la cotidianidad, muy relacionadas con la expansión de una tecnosociabilidad tanto en el plano real como en el imaginario. Y, sobre todo, en el funcionamiento de las mentes de las personas. Hoy existen usos de las TIC que son socialmente incluyentes y, por cierto, motivantes: estar en la red es parte de la vida con otros. La tecnosociabilidad,

vista como experiencia cotidiana y recurrente de comunicación e intersubjetividad asociada al uso de los medios horizontales de comunicación de masas (Internet, celulares y sus múltiples utilidades y constantes actualizaciones, etc.), está modificando los patrones de conocimiento y de aprendizaje, y ello se expresa en las diversas dimensiones de la cotidianidad: trabajo, estudios, hogar, sexo, divertimento, política, etc. Es decir, se trata del uso de las tecnologías de comunicación no como herramientas o fines, sino como ámbitos que permiten nuevas formas de ser, espacios donde se ponen en juego valores, se construyen identidades y se expresan sensibilidades culturales, sociales y ecológicas, estéticas, etc. Se construyen nuevas identidades que colocan “al aquí y ahora” como referentes subjetivos cotidianos, se valoriza un ámbito glocal de vida con un sentido práctico, cotidiano y con alta sensibilidad ecológica. Por otra parte, esta tecnosociabilidad no se produce en el vacío, se da por una parte en redes de información y comunicación que cambian constantemente y, por otra, sobre experiencias y tradiciones socioculturales y nacionales de los jóvenes. Tampoco es exclusiva de ellos, pero ellos son sus principales constructores. Esto está muy relacionado tanto con el uso del tiempo y la ubicación en el espacio como con una nueva diversidad de prácticas sociales.” (Calderón, 2019)

Los jóvenes actuales tienen nuevas formas de socialización que difieren de las de generaciones adultas actuales. En un contexto de globalización, glocalización y amplia difusión de las tecnologías digitales, la tecnosociación se impone. Si bien estas cuestiones no condicionan solo a los jóvenes, estos son los que más las aprovechan.

La juventud tiene niveles de conexión más altos que los adultos en todos los estratos sociales. Tanto es así que mientras más rápida es la velocidad del cambio en la sociedad del conocimiento y la comunicación, mayor tiende a ser la brecha entre generaciones. De alguna manera, una cierta idea de tiempo instantáneo organiza la

acción de los jóvenes: el “ahora” cobra un significado central.
(Calderón, 2019)

La tecnosocialización habilita otras formas de participación y compromiso con las problemáticas sociales. Es posible que las consignas de los partidos políticos hoy no resulten atractivas para los jóvenes de la Argentina y de nuestra región latinoamericana. Sin embargo, ello no significa que haya una actitud apática y de desinterés por la participación y el debate político. Un ejemplo de ello es que los jóvenes de nuestra región han implantado en la agenda política, a través de las redes sociales, preocupaciones ambientales y ecológicas. Calderón (2019) nos habla de una:

(...) dinámica multicultural latinoamericana de un “nuevo comunitarismo” ecológico, cuyos rasgos básicos son la defensa del territorio, el reconocimiento de variadas demandas socioambientales, el cuestionamiento del modelo extractivo informacional de desarrollo y, sobre todo, una orientación cultural comunitaria que cuestiona la depredación ambiental y aspira a valorizar formas de vida basadas en un pensamiento ecológico.

Más adelante, el autor destaca el lugar de los jóvenes:

(...) tanto por su participación en espacios de movilización como por el planteamiento de nuevas demandas. Tecnosociabilidad, conflictos en red y nueva politicidad son los rasgos propios de los jóvenes en este espacio. (Calderón, 2019)

En virtud de lo desarrollado hasta aquí, podemos decir que muchos jóvenes de los inicios del siglo XXI, muestran un gran interés por las problemáticas sociales actuales. Participan activamente en el espacio público y en el debate político. Es cierto que no lo hacen de la misma manera que los jóvenes de otras generaciones, sino que interactúan mediados por las tecnologías digitales. Sin duda, estas, participan fuertemente en la producción de la subjetividad joven. No obstante, vale aclarar, que no pensamos que lo dicho

valga para la totalidad de los jóvenes de hoy. Un estudio reciente nos plantea esta pluralidad:

Según el estudio sobre el Mercosur promovido por el PNUD⁶⁵ la participación y los deseos de participar en la toma de decisiones que los afectan es dual: la mitad de los jóvenes tiende a ser escéptico o pasivo y la otra mitad participa o manifiesta su deseo de participar. Avanzar en múltiples direcciones es la clave de la ciudadanización de los jóvenes: ¿Cómo contribuir para que los que desean participar, lo hagan? ¿Cómo lograr que los pobres transformen sus necesidades en demandas y actúen? ¿Cómo hacer que los que tienen oportunidades de participar y no quieren hacerlo, encuentren una motivación para participar? (Calderón, 2019)

Desde una perspectiva democrática, los interrogantes planteados por Calderón, bien podrían ser una agenda para la escuela secundaria. Pensar una escuela que promueva la participación y el debate democrático, pero que lo haga teniendo en cuenta que en sus aulas no recibe a los jóvenes de los '70 o a los de los '50. La escuela recibe a una generación atravesada por la globalización, la glocalización, el auge de los medios audiovisuales globales, y las tecnologías digitales.

La tecnosocialización también impacta en las formas de aprender de los jóvenes. En una investigación (Bordignon, 2020) realizada recientemente, se habla de “saberes tecnosociales”:

(...) la sincronización del avance de las tecnologías digitales e internet y, en el mismo movimiento, el desarrollo de habilidades para manejar dispositivos digitales, conforman lo que aquí llamamos saberes tecnosociales. La construcción de dichos saberes por parte de los y las jóvenes, deriva, por el momento, más de la experiencia que del transitar instituciones de educación formal. Es por ello que en este artículo recuperamos las estrategias de aprendizaje que ponen

⁶⁵ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

en juego los y las jóvenes ingresantes ya que entendemos que, si fuesen incorporados, tanto su proceso de construcción como los saberes tecnosociales que habilita, a la vida institucional podrían proporcionar ventajas comparativas importantes, al tiempo que podrían contribuir a sincronizar la institucionalidad inercial con la sociedad actual.

Más adelante los autores enumeran aquellos saberes tecnosociales que se ponen en juego para aprender, más allá de lo que proponen los docentes:

En primer lugar aparece el denominado aprendizaje basado en la web. Una modalidad que toma como recurso principal las múltiples posibilidades de interacción que brinda internet. Particularmente, los y las estudiantes mencionaron que valoran las explicaciones (tutoriales, resúmenes, etc.) que encuentran en canales de la plataforma YouTube.

(...)

Por otra parte, nuestro análisis muestra que lo visual y lo hipertextual (audios, gráficos, imágenes, links a otros escritos, etc.) parecerían ser un aspecto relevante para los y las jóvenes, más precisamente, hablan de contenidos en los que convergen una diversidad de recursos.

(...)

la prueba y el error se encuentran atravesadas por procesos de búsqueda y filtrado de información y recursos disponibles en internet. Esta es otra habilidad muy valorada entre los y las jóvenes, ya que para varios/as se vincula con cierto pensamiento reflexivo. Y en este punto, los discursos de los y las jóvenes destacan la importancia de los pares, que con sus opiniones y consejos offician de guías de aprendizaje. (Bordignon, 2020)

De este modo observamos que las tecnologías digitales también impactan en las formas de aprender de los jóvenes. Como ya dijimos, el libro otrora

objeto sacralizado del saber, es desplazado por distintas herramientas de la tecnología digital que también permiten el acceso al conocimiento.

Los jóvenes que ingresan y recorren la escuela secundaria hoy son los jóvenes de la tecnosociabilidad.

Los jóvenes en la escuela secundaria: tecnosociabilidad y tecnosaberes

Hasta aquí hemos hablado de ciertas características que predominan en la subjetividad de los jóvenes de principios del siglo XXI. Estas se ligan a lo que hemos denominado tecnosociabilidad y tecnosaberes. ¿Qué pasa cuando estos jóvenes llegan a la escuela secundaria? Como ya dijimos, la escuela participa de la producción de subjetividad joven y fundamentalmente lo hace a través de la enseñanza escolar. Veamos algunos fragmentos de entrevistas en las cuales los jóvenes hablan de sus experiencias con la enseñanza en la escuela.

En general (las clases) eran interactivas en sí, no era una enseñanza de un lado. Uno habla y el otro escucha. Por lo general eran cosas interactivas, participábamos, opinábamos. Por ejemplo, con el profesor de Psicología veíamos una película y después todos opinábamos. Dábamos nuestro punto de vista. Y en base a eso se nutría la clase. Aprendíamos todos por igual. No era de un solo lado. (14 AG)

Si, claramente aprendía más de unas materias que de otras. (...) Yo creo que a mí lo que me hacía prestar más atención era un poco la interacción, o que te hagan pensar en algo. Era participar, y no que hablé solo (el profesor) un buen rato. Eso me ayudaba bastante. (12 GVR)

En estas dos citas, ambos jóvenes ponen el acento en lo que denominan la interacción; pareciera ser que cuando la enseñanza es interactiva se aprende mejor. Esa interacción implica un verdadero diálogo entre los estudiantes y el profesor y, los primeros, participan activamente de esas clases escolares. De alguna manera, los jóvenes estudiantes son productores de parte de los contenidos de la clase escolar. Veamos este otro fragmento de entrevista:

Creo que los últimos años, en lo que era más de Taller (refiere a la materia Taller de escuela técnica) orientado a la parte investigativa, creo que es lo que más recuerdo. Por ejemplo, cuando fuimos a la feria de ciencias, el hecho de haber generado un proyecto por nuestra cuenta, es lo que más me quedó. Esa parte de investigación, que las clases se basaran más en ese proyecto es lo que más fuerte y presente tengo. (16 LM)

En este caso se rescata la enseñanza basada en proyectos⁶⁶. En esta modalidad de enseñanza, los estudiantes interactúan entre ellos y con los docentes para producir los contenidos de la clase. La enseñanza por proyectos se caracteriza por reservar un lugar muy activo y participativo a los estudiantes. Pero no se trata de un intercambio simple o sencillo de información, sino se trata de debatir, discutir y tomar decisiones sobre lo que se hará en la clase escolar. Otro entrevistado compara dos docentes de una misma materia con formas distintas de enseñar:

La clase era muy didáctica. Se sentía más una conversación. Los trabajos prácticos generalmente eran ir analizando las relaciones entre personajes (...) y eso a mí me interesa. (...) (compara con otro profesor de misma materia) La interacción más que nada era lo que no estaba. No recuerdo casi nada debatir en sus clases. (11 EB)

Cuando aparece el recuerdo de una clase en la cual no se participa y no hay interacción entre estudiantes y docentes, esta no es valorada positivamente. Observemos que, en el fragmento de entrevista anterior, el joven habla de una clase “muy didáctica” para referirse a la que tiene más participación y la contrapone con otra que no tiene esa característica.

Se me hacía más fácil cuando el profesor planteaba interrogantes, porque ya atraía mi atención inmediatamente. Cuando la clase era entretenida o tenía intercambios entre los alumnos y el profesor. Y

⁶⁶ La enseñanza basada en proyectos a adquirido un renovado interés en nuestros días. Sin embargo, se trata de un modelo de enseñanza con una extensa trayectoria. Recomendamos para profundizar la cuestión los trabajos de Ander Egg (1997).

me costaba más prestar atención cuando era algo aburrido o monótono. (13 AVR)

Acá aparece la cuestión de la atención. Muchas veces los docentes se quejan de la dificultad para atraer la atención de los jóvenes en clase. En este caso, el joven entrevistado, vincula la posibilidad de atraer la atención con la participación y la interacción. Otro joven también rescata la cuestión de la interacción como algo clave a la hora de captar la atención y el interés de los estudiantes:

(Algunos profesores) Como que no sentía que buscaran maneras de atraer tu atención. O maneras de mantenerte entretenido en una clase, como para que les prestes la atención necesaria para aprender un tema. (un profesor) Cuando explicaba algún tema lo explicaba hablando él solo, sin interacción, de una manera muy aburrida. Nadie lo estaba escuchando, y que también parecía que al tampoco le interesaba lo que estaba explicando. (...) Podes buscar muchos ejemplos en cosas actuales o en cosas que les gusten a los adolescentes. Buscar esas cosas, buscar hacerlo interesante para un adolescente. Eso garpa mucho⁶⁷. (12 GVR)

En la misma línea otro joven entrevistado señala:

Entraba y se daba vuelta al pizarrón y se ponía a escribir y a decir cosas. Muchos de nosotros no le prestábamos atención. El problema era que nadie lo escuchaba y no se daba cuenta que eso era un problema. (04 YF)

⁶⁷ Se trata de una expresión coloquial muy utilizada en Buenos Aires. Refiere a algo que puede dejar muchos beneficios o ganancias.

Algunos de los jóvenes entrevistados comentan situaciones en las que los estudiantes manifestaron su desacuerdo con los modos de enseñar del docente:

En el último año, a veces me daba cuenta de esto: che, me estoy macheteando porque realmente es aprenderse una ley de memoria y de verdad que no importa para nada. Ni a él (el profesor) le importa enseñar ni a mí me está importando esto porque ni siquiera me interpela la ley que estoy estudiando. Una cuestión de sentir la pérdida de tiempo, que ya no me gustaba (...) (19 MF)

Me acuerdo que había un profesor que nos dictaba toda la clase y hubo un momento de queja como de 'che, no nos estas dando clase', nos está dictando del libro. Y ahí hubo como un cambio en el profesor. (25 LA)

En estos fragmentos observamos que los estudiantes deciden participar y plantear sus ideas sobre cómo enseñar en la clase. Plantear este desacuerdo con el docente por los modos de enseñar es de alguna manera, obligar al docente a permitir la participación y la interacción en su clase.

Revisando este conjunto de entrevistas a jóvenes que hablan sobre la enseñanza en la escuela secundaria, podemos distinguir algunas cuestiones que parecen ir en línea con la subjetividad joven de la tecnosociabilidad. En primer lugar: la interacción. Recurrentemente aparece esta idea de una "clase interactiva" que se caracteriza por ser una clase escolar en donde la participación, el debate y la discusión son las estrategias principales de la enseñanza; en donde los estudiantes son sujetos activos que son escuchados. Otro aspecto a resaltar es la participación en la producción de la enseñanza. Cuando los estudiantes, por ejemplo, participan de un proyecto en clase están produciendo parte de la enseñanza. Además, es destacable que estos jóvenes estudiantes se hacen escuchar. No soportan de manera estoica unas decisiones sobre la enseñanza que ha tomado el docente. Cuando observan que la propuesta de enseñanza del docente no les está permitiendo aprender, hacen oír su voz.

Como ya hemos mencionado, la escuela no es el único dispositivo capaz de participar de la producción de subjetividad joven. Los estudiantes en la escuela secundaria también son jóvenes y participan de otros dispositivos subjetivantes. Por tanto, los estudiantes no son hojas en blanco sobre las cuales la escuela imprime subjetividad. Son sujetos que traen a la clase escolar una subjetividad joven que tiene que ver con la época que les ha tocado vivir. ¿Qué pasa cuando las propuestas de enseñanza que ofrece la escuela secundaria van en consonancia con la subjetividad joven? Considerando los dichos de los entrevistados, podríamos decir que en esos casos la enseñanza fluye sin problemas y es bien recibida. ¿Qué pasa cuando no en consonancia con la subjetividad joven? Parece destinada al fracaso. La enseñanza, cuando pretende forzar una subjetividad muy alejada de la que traen muchos jóvenes a la escuela, parece no funcionar correctamente.

En términos de configuraciones didácticas podríamos decir que aquellas propuestas en donde los estudiantes tienen un rol activo y participan, debaten y discuten con sus pares y con sus docentes, serían las más adecuadas para aprender. Son las que captan la atención, despiertan el interés, promueven que los estudiantes participen con entusiasmo de la clase escolar. Se trata de configuraciones didácticas en las cuales el estudiante participa, de algún modo, en la producción de la propuesta de enseñanza. Es decir, a partir de lo planificado por el docente, los estudiantes aportan lo suyo. Estas configuraciones didácticas se llevan muy bien con la subjetividad predominante entre los jóvenes. De esta manera, la participación en la producción de subjetividad de la escuela a través de la enseñanza, no genera conflictos con la subjetividad joven. Estas configuraciones didácticas tienen una mirada democratizadora sobre la enseñanza. Por ello promueven el dialogo, la participación, la discusión. En definitiva, promueven el protagonismo de los jóvenes en la escuela secundaria.

Tenemos otras configuraciones didácticas que piensan la enseñanza escolar más en línea con la transmisión de información. Así, tenemos clases en las que la estrategia principal de enseñanza es la exposición del docente. Se trata de una transmisión unidireccional que va del docente al estudiante. Para este

se reserva un lugar de receptor pasivo. El joven estudiante debe prestar atención y tratar de captar toda la información provista. En este tipo de configuraciones didácticas no se prevé actividades en las cuales los estudiantes expresen sus opiniones y menos aún, participen de la producción de la clase. Este tipo de configuraciones no parecen estar alineadas con las características predominantes de la subjetividad joven del siglo XXI. Esto, como lo hemos visto en las entrevistas citadas, es fuente de conflictividad. Los jóvenes entrevistados dejan claro que, de este modo, no se facilita el prestar atención ni el aprender. En estos casos, la participación en la producción de subjetividad por parte de la escuela es resistida por aquellos. La conflictividad que produce la intención subjetivante de este tipo de enseñanza en el encuentro con la subjetividad joven preponderante, pone de manifiesto el proceso de subjetivación. En estas propuestas de enseñanza es en donde los jóvenes visibilizan la intención de la escuela de participar en la producción de subjetividad. Cuando se trata de configuraciones didácticas que están alineadas con la subjetividad joven preponderante, la intervención de la escuela se invisibiliza. Queremos decir con ello, que todas las configuraciones didácticas participan activamente en la producción de subjetividad. Ninguna propuesta de enseñanza es inocua en este sentido. Cuando un docente decide la configuración didáctica que implementará en sus clases, debe saber que está tomando partido por un tipo de subjetividad joven. Y que, en buena medida, el “éxito” de sus clases dependerá de cuán cerca o cuán lejos se alinea con la subjetividad preponderante.

En una investigación reciente (Cazas, 2019) sobre los modos de enseñar en la escuela secundaria podemos observar la coexistencia de una diversidad de configuraciones didácticas:

Al revisar los testimonios de docentes y alumnos recogidos para este trabajo, pudimos ver que efectivamente se han producido cambios en las formas de enseñar. Estos cambios parecen aumentar su presencia en los testimonios de los años 2000. En especial a partir del 2001. ¿De qué se tratan estos cambios? Se diversifican las configuraciones del dispositivo clase. Ya no hay modelo único como

se pretendía a principios de los '80. Estas nuevas configuraciones incluyen a la clase frontal pero ya no como configuración destacada y única. Se diversifican los espacios en los cuales se despliega la clase (ya no es el aula el espacio privilegiado). Se diversifican las fuentes de consulta (ya no es el manual o texto escolar la única fuente). En síntesis, hay una flexibilización y una heterogeneidad en las configuraciones de clase en los 2000 que contrasta fuertemente con la rigidez y la homogeneidad predominantes en las formas de enseñar de principios de los '80.

En la misma investigación, aparecen algunos datos interesantes sobre las modalidades de evaluación. Una cuestión a la que la bibliografía existente adjudica la capacidad de dejar fuertes marcas en la subjetividad de los jóvenes.

En materia de evaluaciones, el examen escrito individual de corte memorístico pierde su lugar predominante, pero empiezan a aparecer menciones de algunas experiencias que rompen con su hegemonía (...) Varios alumnos entrevistados facilitaron ejemplos de evaluaciones en donde puede verse el surgimiento de los trabajos prácticos domiciliarios y elaborados en pequeños grupos o en parejas. (Cazas, 2019)

Cuando se le preguntó a nuestros entrevistados sobre qué recuerdo tenían con relación a las evaluaciones (exámenes, pruebas), ninguno de ellos recordó esas instancias como significativas. Incluso cuando preguntamos por las evaluaciones del curriculum (como PISA y APRENDER), tampoco aparecieron recuerdos que nos llevaran a pensar en términos de marcas subjetivantes.

Me las han entregado (la prueba Aprender), y yo ya desde esa edad, tal vez porque uno a esa edad quiere hacerse el rebelde, no las he hecho. (02 SH)

Nunca nos avisaron el día anterior. Siempre nos enterábamos cuando la persona entraba en el aula. (...) Era de matemática y era muy complicada. Había un montón de temas que no habíamos tocado. (08 FA)

Hice la prueba PISA en 3er año (...) Me pareció sencilla. (...) (16 LM)

Tengo el recuerdo de haber hecho como una evaluación, sin nota y que se tocaban distintos temas. (...) Creo que en tercer año. (17 DP)

Desde nuestra perspectiva podríamos pensar que esos cambios, que se intensifican a partir del inicio del siglo XXI, parecen demostrar que la escuela y sus docentes comienzan a advertir la presencia de una nueva subjetividad joven con características distintivas. Las nuevas configuraciones didácticas en las clases de la escuela secundaria aparecen avaladas por la reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria⁶⁸. En el cuerpo normativo de esa reforma, el CFE incentiva a las escuelas y a sus docentes a repensar sus propuestas de enseñanza en consonancia con la subjetividad joven predominante. A modo de ejemplo destacamos algunos pasajes de la normativa:

- Ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria. Resulta indispensable, por tanto, revisar las regulaciones que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o la discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas.

⁶⁸ Nos referimos aquí a la reforma aprobada por el Consejo Federal de Educación de la Argentina a través de las Resoluciones 84 y 93 del 2009.

- Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.
- Garantizar una base común de saberes, a partir de la cual es posible pensar la igualdad en el acceso a los bienes culturales, para todos los estudiantes, en todas las escuelas.
- Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes. Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico por parte de los equipos de enseñanza. Estas instancias pueden incluir, entre otras propuestas, apoyos académicos y tutoriales, dedicados a la orientación sobre la experiencia escolar, o bien espacios de aprendizaje que conecten la escuela con el mundo social, cultural y productivo.
- Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo. (Resolución 93/09 CFE)

En este sentido existen algunas experiencias en escuelas secundarias que fueron documentadas por equipos de investigación. Por ejemplo, el trabajo de Canevari (2019) sobre los Centros Educativos Nivel Secundario (CENS) que, si bien fueron pensados originalmente para adultos, tienen una importante

población de jóvenes. La autora rescata modos de funcionamiento escolar y de la enseñanza en clave democratizadora.

Hacer posible la participación en los CENS supone democratizar la institución, que directivos y docentes reconozcan a los estudiantes como sujetos sociales, con derecho a acceder a la información, a ser consultados y a tomar decisiones más allá de lo instituido por el sistema formal.

Freire, entre otros, en diversos escritos señala la importancia de escuchar a los educandos y recorrer un camino crítico partiendo de lo que ellos traen. Etimológicamente “participación” se define como “tomar parte de...”. La democracia está asociada a la participación.

Aparece aquí la idea de democratización de la enseñanza asociada a la de participación, a la necesidad de considerar la opinión de los estudiantes. Los autores recuperan las experiencias de enseñanza que rompen con la idea de una escuela secundaria capaz de imprimir unidireccionalmente la subjetividad de los estudiantes. Se trata de una escuela y una enseñanza que no se aísla de lo que sucede con los jóvenes en otros espacios.

La escuela (...) durante muchos años se ha ido construyendo una barrera que la ha aislado. De un lado de la barrera está la escuela con sus “verdades universales” y su “cultura”, del otro lado el barrio, con sus necesidades y sus intereses. (Canevari, 2019)

Otro trabajo interesante es el desarrollado por Plaza Shaefer (2020) como parte de su tesis doctoral. En él se relevaron experiencias en las escuelas secundarias de Córdoba en las cuales los jóvenes llevan adelante proyectos de creación de medios de comunicación.

La realización de un medio de comunicación en la escuela permite abordar una significativa variedad de temáticas (culturales, barriales, sociales, etc.) que trascienden y se articulan con las temáticas curriculares, y en ese sentido, posibilita el ingreso de diferentes saberes al aula. Esta condición, sumada a la posibilidad de

comunicar a partir de otras narrativas, formatos y estéticas, favorece que los/as estudiantes sean “jóvenes” en la escuela; o dicho de otro modo, se reconfigura un modelo de estudiante que no se distancia tanto de otras prácticas que los/as jóvenes realizan en los otros ámbitos socioculturales.

La autora enfatiza la posibilidad de “ser jóvenes” en la escuela. De alguna manera esto refiere al reconocimiento de una subjetividad joven predominante con la que llegan los jóvenes a la escuela secundaria.

Creemos que en las escuelas –a pesar de que todavía predominan prácticas más tradicionales sedimentadas a lo largo del tiempo– también conviven y/o disputan entre sí diferentes modos de ser escuelas. Se trata entonces de instituciones dinámicas que se reconfiguran a sí mismas de manera permanente y esas transformaciones pequeñas y cotidianas no son lineales, no siguen un solo recorrido, es decir, no necesariamente avanzan en un mismo sentido. Resulta significativo que a veces esos movimientos sean posibles a partir de propuestas educativas que se acercan mucho más a las necesidades, inquietudes, intereses y prácticas de los/as jóvenes que hoy habitan las escuelas. Es decir, son propuestas que recuperan la condición juvenil de los/as estudiantes, para ubicarla en un lugar central en los procesos educativos. (Plaza Schaefer, 2020)

Nuevamente, la autora, resalta la posibilidad de plantear propuestas de enseñanza que recuperen “la condición juvenil”. Las posibilidades de “éxito” de la acción educativa aumentan cuando avanzamos en el sentido de este tipo de experiencias.

(...) modos en que la condición juvenil asume un lugar protagónico en los contextos escolares proponiendo un desplazamiento de la noción más tradicional de ‘alumno/a’. (Plaza Schaefer, 2020)

Aquí la mención de “tradicional” refiere a esta idea de un estudiante receptor pasivo de los conocimientos transmitidos por el docente. Repensar

la condición de alumno o estudiante implica un reconocimiento a la existencia de una subjetividad joven extra escolar. Más adelante, la autora plantea:

“(…) es necesario reconocer la institución escolar como un espacio posible de producción y no solo de reproducción cultural. En ese sentido, recuperamos perspectivas teóricas que sitúan la Escuela inmersa en relaciones culturales dinámicas y complejas, en donde los sujetos asumen un lugar activo interactuando con los recursos materiales y simbólicos disponibles dentro de complejos procesos de apropiación (Rockwell, 1985; Giroux, 1983; Willis, 1988; entre otros).” (Plaza Schaefer, 2020)

Aparece aquí explícitamente la idea de un joven estudiante activo e interactuando con las configuraciones didácticas presentadas por los docentes.

Otro caso interesante para observar es el de las escuelas secundarias de gestión social. Esta figura legal fue incorporada por la Ley de Educación Nacional en su articulado⁶⁹. Se trata de escuelas que, a diferencia de las de gestión pública y privada, son gestionadas por organizaciones sociales. En el lenguaje coloquial se las conoce como “Bachi”, apócope de su nombre original: bachilleratos populares. Estas escuelas, nacidas fundamentalmente al calor de la crisis argentina del 2001, establecieron desde el inicio unas configuraciones didácticas en perspectiva democratizante. Parecen haber comprendido rápidamente, a diferencia de las escuelas del sistema formal, la subjetividad joven de los inicios del siglo XXI. En el siguiente apartado consultaremos algunas investigaciones sobre los “Bachi”.

La enseñanza en las escuelas secundarias de gestión social

Una de las cuestiones que aparecen nítidamente en estas investigaciones sobre los “Bachi” es una clara decisión de diferenciarse de la escuela “tradicional”. Esta es entendida como una institución al servicio del orden

⁶⁹ Nos referimos aquí al artículo 14 de la ley 26206.

capitalista. Una institución destinada a formar sujetos que se incorporen acriticamente a la sociedad y al momento histórico que les toca vivir.

(...) desde los espacios sociocomunitarios se ha dado siempre una lucha para construir espacios de aprendizaje horizontales, empoderados, cooperativos y equitativos. Existe, de hecho, una larga tradición de educadores que buscan alternativas a la escuela pública de modelo fabril que heredamos del siglo XIX y al aprendizaje memorístico que heredamos de las órdenes religiosas. (Anderson, 2021)

La escuela “tradicional”, desde esta perspectiva, no favorece a la producción de conocimiento sino a la reproducción de este. De este modo se establece una asimetría entre quienes poseen el conocimiento y quiénes no. No se trataría de una institución que tienda a la democratización del acceso y producción del conocimiento. A diferencia de los “Bachi”, que:

Por lo general, se trata de experiencias que ponen el acento en la apropiación y recreación de contenidos culturales, en el fortalecimiento de las trayectorias educativas y en la integración a la institución escolar de niños, niñas, adolescentes y adultos de los barrios donde desarrollan su actividad. Con distintos énfasis, estas iniciativas abrevan en la corriente pedagógica de la educación popular y es sobre la base de su pensamiento que elaboran sus propuestas educativas que, por lo general, aportan a la reelaboración del formato escolar tradicional. (Pagano, 2022)

La pedagogía de la educación popular se caracteriza por promover la democratización del conocimiento. Esto implica pensar al sujeto estudiante desde una mirada diferente.

(...) los BPJA (bachilleratos populares para jóvenes y adultos) deben su génesis y se instituyen en su especificidad desde criterios y estrategias que operan desnaturalizando el sistema de creencias, valores y sentidos y por ende las prácticas sociales y experiencias de

sí que legitiman toda una tradición de la institución educativa. Es decir, se dan formas “institucionales” y prácticas pedagógicas que no sólo no responden a la reproducción de los modos de subjetivación que han desplegado las instituciones educativas disciplinarias, sino que interpelan tales lógicas y en su lugar proponen un territorio escolar que apuesta a la producción -en sus propios términos- de un sujeto activo que pueda reconocer/se como sujeto político. (Cabrera, 2015)

Este tipo de instituciones apuestan a una fuerte participación de los estudiantes en la toma de decisiones.

(...) los bachilleratos populares están comprometidos con algunas de las siguientes prácticas, que los distinguen de la mayoría de las escuelas públicas y privadas 1) el compromiso con el cooperativismo y la autogestión, 2) la toma de decisiones participativa de alumnos y profesores en asambleas (...) (Anderson, 2021)

La idea de un estudiante activo implica que la escuela participa en la producción de un tipo de subjetividad. Se trata de favorecer la producción de sujetos que participen activamente en la toma de decisiones que los afectan. Los “Bachi”:

(...) procuran gravitar en la formación de nuevas subjetividades y, por eso, apuestan a alterar el destino social de niños y adolescentes para, así, enfrentar las desigualdades de origen que, en buena medida, marcan sus trayectorias en la sociedad. Asimismo, se orientan a promover la configuración de sujetos críticos y políticos, alentando búsquedas de protagonismo y ciudadanización, como también espacios colectivos de pertenencia y de participación en el espacio público. (Pagano, 2022)

(...) las propuestas pedagógicas y los conocimientos que imparten aspiran a que las/os estudiantes puedan correrse de un lugar pasivo

y receptor de lo educativo. Esto habilita también otras modalidades de intercambio entre ellas/os y las/os estudiantes. (Cabrera, 2015)

Estas escuelas de gestión social, promueven un estudiante activo. Un sujeto crítico que no se limite a memorizar el conocimiento entregado por el docente. Este tipo de pedagogías requiere de prácticas de enseñanza con otras características que se alejan de las prácticas de enseñanza denominada tradicional.

Para asegurar derechos educativos y sociales y achicar brechas sociales, se reconoce que es clave la participación ciudadana/comunitaria y, por eso, las organizaciones apuntan a iniciar un camino de mayor protagonismo en la vida de su localidad. En esta dirección, apuestan a que los niños y adolescentes se reconozcan como sujetos de derecho y, por estas razones, proponen contenidos educativos vinculados con los procesos de ciudadanización, como también alientan prácticas que profundicen la participación en los espacios públicos. (Pagano, 2022)

(...) se trata de un repertorio de acciones educativas a partir de las cuales los sectores populares combinan sus luchas políticas con propuestas pedagógicas que contribuyan a la democratización de la educación. (Pagano, 2022)

Desde los bachilleratos populares se reconoce claramente el poder subjetivante de la escuela. Y, particularmente, se destaca la participación de las prácticas de enseñanza en este proceso. El espacio por excelencia en el que transcurre el proceso de subjetivación es el de la clase escolar. Ese espacio en donde se despliegan las prácticas de enseñanza.

De aquí que las/os educadoras/es de la CEIP se muestren de acuerdo con la crítica que expresa que la educación no es neutral; tal como lo enuncia Ampudia (2008, p. 264) ‘toda pedagogía define su sujeto y cada una configura un tipo de práctica educativa’. En este sentido, las/os docentes enfatizan el propósito de que el estudiante pueda

asumir una posición activa; en sus palabras, sujeto crítico en relación al proceso educativo. (Cabrera, 2015)

Desde esta posición, los docentes de los “Bachi” crean y recrean sus prácticas de enseñanza.

Piensan el trabajo en el aula desde una modalidad de taller. Se pudo observar que la dinámica de la clase toma distancia de la forma expositiva donde la/el docente explica y las/os estudiantes escuchan y toman nota. Las/os estudiantes se sientan alrededor de mesas grandes o tabloneros con caballetes. Conforman pequeños grupos. En general, las/os docentes entregan las consignas y actividades con las que trabajarán ese día y luego realizan una pequeña introducción a la temática que acompañan con preguntas para incentivar desde el inicio la participación. (Cabrera, 2015)

Las/os estudiantes van descubriendo que sus docentes las/os esperan y se interesan por ellas/os. Que frente a las dificultades están dispuestos a elaborar las mejores estrategias para que no abandonen la escuela. (Cabrera, 2015)

Si repasamos las características principales de las prácticas de enseñanza en las escuelas de gestión social relevadas por estas investigaciones, encontraremos algunas cuestiones muy interesantes para nuestra investigación.

En primer lugar, la idea de democratización de la enseñanza escolar. Una enseñanza pensada no para reproducir sino para producir conocimiento. Unas prácticas de enseñanza, o unas configuraciones didácticas, que ubiquen al estudiante en un rol activo; que sea protagonista de la clase escolar y sea coproductor de las configuraciones didácticas con los docentes.

En segundo lugar, la cuestión de la participación de los estudiantes. Los “Bachi” plantean configuraciones didácticas en donde los estudiantes son protagonistas.

Y en tercer lugar, la necesidad de contar con docentes que les preocupe si sus estudiantes no aprenden. Docentes atentos a lo que está pasando con el grupo de estudiantes.

El lector atento ya habrá notado la gran similitud entre la propuesta educativa de los “Bachi” y lo que los jóvenes estudiantes nos decían en sus entrevistas. Las configuraciones didácticas que se despliegan en las clases escolares de los bachilleratos populares están perfectamente alineadas con lo que hemos venido denominando la subjetividad preponderante de los jóvenes del siglo XXI. Quizás no sea casual que, desde los márgenes del sistema educativo, comiencen a tomar forma unas prácticas de enseñanza con esas características. Nos parece importante destacar el acento puesto en las prácticas de enseñanza. Los docentes de los “Bachi” parecen tener muy claro que la clave está en la modificación de las configuraciones didácticas de las clases escolares. No solo adoptan una posición crítica frente al curriculum (podría pensarse en términos de justicia curricular⁷⁰), sino también sobre las prácticas de enseñanza. Creemos que esto abona la idea de que una parte importante del proceso de producción de subjetividad en la escuela sucede al interior de la clase escolar.

⁷⁰ Usamos el término en el sentido que lo propone Connell (1997)

Referencias bibliográficas del capítulo

- Ander Egg, E y Aguilar, M. (1997) *Cómo elaborar un proyecto*. Ed. Lumen
- Anderson, G., Desai, D., Heras, A. y Spreen, C. (2021) Procesos de subjetivación, prácticas y políticas para el poscapitalismo. En *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 1 Nro. 2.
- Bordignon, F., Daza Prado, 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. En *Propuesta Educativa*. Nro. 53.
- Cabrera, C. (2015) *Tesis: Prácticas autogestivas, relaciones sociales y subjetividad: La experiencia del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos en IMPA, empresa recuperada*. 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.
- Canevari, M. y Zilbersztain, A. (2019) Hacia la búsqueda de un aprendizaje mejor: aprendizaje y participación. En *Polifonías Revista de Educación*. Nro. 15.
- 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)*. Ed. Teseo.
- Connell, R. (1997) *La justicia curricular*. Ediciones Morata.
- Manzano, V. (2017) *La era de la juventud*. Fondo de Cultura Económica.
- Pagano, A. (2021) Concepciones y estrategias populares para enfrentar las desigualdades: las experiencias educativas de las organizaciones sociales del conurbano bonaerense. En *Espacios en Blanco*. Nro. 32.

Plaza Schaefer, V. (2020) Cuando “ser joven” en la Escuela está permitido... Desplazamientos en la condición de estudiante a partir de prácticas de comunicación y producción cultural, en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. En *Revista del IICE*. Nro. 47.

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>.

Capítulo 6

Los vínculos en el marco de la escuela y la clase escolar

A lo largo de este capítulo retomaremos los trabajos de varios autores que destacan la importancia de los vínculos en el contexto de la enseñanza escolar. Hemos establecido que esta se despliega principalmente en el espacio del dispositivo clase. Un espacio intersubjetivo en el que se contextúan los vínculos entre los jóvenes estudiantes como así también entre estos y los adultos docentes. Por otra parte, varios jóvenes entrevistados ubicaron en un lugar destacado a los vínculos, tanto con sus compañeros, como con los docentes. Estos vínculos aparecen en las entrevistas como un factor fuertemente subjetivante. Influyen a la hora de elegir un estudio universitario futuro, una forma de ser alumno, un modo de aprender. Atendiendo a estas cuestiones es que dedicaremos el presente capítulo a analizar el modo en que los vínculos que se dan en el ámbito de la escuela, y particularmente en la clase escolar, participan de la producción de subjetividad joven.

“Ser” alumno en la escuela secundaria

Como ya hemos mencionado en capítulos anteriores, el “ser” alumno o el también llamado “oficio de alumno”, ha sido objeto de investigación por parte de varios autores⁷¹. Adherimos a la idea de un “ser” alumno o estudiante no como una cuestión esencialista, sino como una posición del sujeto que se produce en un entramado intersubjetivo. En un particular contexto que es el escolar. El “ser” alumno no tiene que ver con una propiedad individual que adquiere o no cada sujeto. El alumno es, en parte, producido por las relaciones que se despliegan entre los estudiantes y los docentes. Una producción que se va constituyendo a partir de lo dicho y de lo no dicho⁷². En palabras de Mariño (2007):

(...) el sujeto se constituye mediante procesos de identificación y/u oposición a los discursos que intentan interpelarlos como tales. Las ideas, las representaciones, aquello que no se dice pero se actúa, forman parte de los materiales que organizan los modos de conexión,

⁷¹ Nos referimos particularmente al capítulo 1.

⁷² Retomamos aquí algunas cuestiones presentadas en el capítulo 1 con relación a las propuestas de Souto.

de comunicación y, reiteramos, de interpelación. Los sujetos se constituyen a través de los discursos pero un sujeto puede habitar diversas posiciones de sujeto. ¿Qué queremos decir con esto? Un discurso intenta constituir a un sujeto pero nunca lo constituirá plenamente.

Si bien, como ya hemos dicho, la escuela pretende modelar la subjetividad de los jóvenes para que sean alumnos según su propio modelo, este puede ser interpelado y resistido por el sujeto. Y, también, puede encontrar resistencias en los grupos clase.

La tarea de ser alumno exige una doble acción: por un lado, se requiere internalizar un conjunto de aspectos normativos que demanda en sí misma la socialización escolar; por otro, se necesita a su vez, la posibilidad de un proceso de apropiación que permita una identidad diferenciada en su ejercicio. (Baeza Correa, 2002)

Si bien todos los jóvenes están expuestos a la misma influencia por parte de la escuela, necesariamente cada sujeto se apropia de esa impronta escolar en un determinado contexto. Aun cuando la escuela pretenda homogeneizar el “ser” alumno, esta tarea es de un éxito imposible.

Ser alumno en definitiva, es más que el ejercicio de un conjunto de tareas definidas por el sistema escolar. Implica poseer un conjunto de saberes que posibilitan desenvolverse correctamente en la vivencia escolar cotidiana, saberes que se transmiten informalmente de persona a persona y que, una vez llegados a uno, adquieren un sentido subjetivo propio. (Baeza Correa, 2002)

Este sentido propio que produce cada sujeto se va desarrollando no solo en la recepción e interpelación de los discursos de los adultos, también en la medida que se participa del hacer, de las prácticas dentro de la clase escolar. Esos saberes que se transmiten informalmente no siempre son verbalizados por los sujetos. Muchas veces, esos saberes informales, se transmiten a través de las prácticas. En el caso del dispositivo clase escolar nos referimos a las

prácticas de enseñanza. Estas transmiten saberes sobre cómo “ser” alumno en la escuela secundaria; circulan por el nivel de lo no dicho, y son parte de la experiencia escolar.

Las experiencias escolares comprenden modos de hacer, conocer y relacionarse, que adoptan características específicas e influyen en la construcción de sentidos asignados al trabajo escolar y al tránsito por la escuela secundaria (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015). (...) En consonancia con estos análisis, Rockwell (1995, 2006) sostiene que el contenido de la experiencia escolar se transmite mediante el conjunto de prácticas escolares cotidianas que configuran el contexto formativo real de los/as estudiantes, constituido por la transmisión del conocimiento, la organización de actividades de enseñanza y los vínculos institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 1995). Por lo tanto, dichas prácticas condicionan el carácter y el sentido de lo que es posible aprender en la escuela, promoviendo en los sujetos la apropiación de diversos conocimientos, valores y formas de vivir (Rockwell, 2006). (Delgado, 2020)

Destacamos que los vínculos de los que hablamos no se dan de manera descontextualizada, sino en el marco de una institución con características propias: la escuela. Hablamos de unos vínculos que adquieren sentido en y por ese contexto. Se trata de unas relaciones intersubjetivas que se ven condicionadas por el contexto pero que, al mismo tiempo, participan en su producción.

El vínculo con los pares

Los compañeros de clase aparecen en un lugar destacado cuando analizamos las entrevistas realizadas. Veamos algunos fragmentos:

Acá establecí mis primeras amistades (...) la primera vez que conocí gente con la que no me dio miedo hablar de mí. (...) Lo lindo que se siente cuando, como curso, nos defendíamos (...) eso es lindo sentir

el apoyo de un grupo de gente que también te entiende...es lindo.
(11 EB)

En este caso, el joven entrevistado ha pasado por la experiencia de un cambio de género mientras cursaba los primeros años de la escuela secundaria. Puede verse la importancia que le asigna a sus compañeros de clases. Aparece claramente una contención y una comprensión que el entrevistado no había encontrado en otros espacios subjetivantes como la familia. Pero lo fundamental es que, sus comportamientos, adquieren otro significado. Mientras en el grupo familiar su decisión de cambiar de género era significada como patológica, en el grupo de compañeros de clase adquiere un sentido diferente. Es aceptada y reconocida positivamente.

En el nivel secundario argentino, los estudiantes deben elegir una orientación para los últimos tres años de la escuela secundaria. Podría suponerse que esta decisión se tome pensando en las mejores opciones para la inserción laboral o bien para la continuidad de los estudios de nivel superior o universitario. Sin embargo, los fragmentos que siguen a continuación, muestran que la elección de la orientación disciplinar de los estudios secundarios aparece condicionada por el grupo de compañeros de clase.

(...) y bueno, en el secundario básicamente decidí seguir para quedarme con mis amigos. (13 AVR)

En el secundario me quedé por inercia, porque tenía a mis amigos allí. (...) En ese momento pisó muy fuerte. (refiere a sus compañeros) (16 LM)

Elegía adonde más gente que conocía había (...) lo primero, para mí, lo primero de la secundaria son mis amigos. (14 AG)

La verdad que cuando yo pensaba, las materias que me gustaban y todo eso, era Sociales. Pero había que cambiarse de curso (...) Fue una decisión de, nada, fue más una cuestión social, me quedo acá con mis amigas. (25 LA)

Resultan contundentes los dichos de los jóvenes entrevistados. Preservar el vínculo con sus compañeros de clases se impone por sobre los gustos y preferencias personales. Parece haber algo que da sentido a los actos, a los comportamientos en el contexto del grupo de pares. Un sentido que solo puede comprenderse si se atiende a ese contexto intersubjetivo.

En otros casos, los entrevistados refieren a la influencia de sus compañeros de clases en relación a los modos de estudiar o de “ser” alumno.

Tener a mis compañeros era como que me ayudaba a decir tengo que estudiar de esta manera porque a él le va mejor de esta manera. Por ahí lo tengo que tener en cuenta porque por algo le resulta. Pero sin pisar mi forma de aprender. (16 LM)

Definitivamente influenciaron (...) nosotros éramos ese grupito de estudiosos. (¿si hubieras estado en otro grupo sería distinto?) Es casi una certeza. (17 DP)

En cierto modo, esto va en línea con lo que plantea Bordignon en su investigación sobre estrategias de aprendizaje en jóvenes ingresantes a los estudios universitarios:

(...) los discursos de los y las jóvenes destacan la importancia de los pares, que con sus opiniones y consejos offician de guías de aprendizaje. (Bordignon, 2020)

El aprender en la escuela aparece condicionado, en buena medida, por ese entramado subjetivo que conforman los vínculos. Hay modos de ser estudiante que son, en algún sentido, validados por el grupo de pares. Lo que significa ser alumno de la escuela secundaria para los compañeros condiciona los modos de ser alumno de cada joven estudiante. Esto no necesariamente es algo que se dice o se enuncia discursivamente. Mayormente se trata de modos de hacer en clase que, en cierto sentido, se imitan por todos los integrantes del grupo. Son comportamientos que no responden a una racionalidad objetiva, sino a la subjetividad.

El vínculo con los adultos

Otro de los aspectos relevantes en las entrevistas realizadas es la cuestión del vínculo con los docentes (adultos). Hemos priorizado las relaciones intersubjetivas que se dan en el contexto de la enseñanza escolar, sabiendo que no es el único ámbito dentro de la escuela en el que se dan estas relaciones. Coincidimos con Mariño (2007) en que:

(...) por lo general cuando se produce el encuentro entre el sujeto adulto y el joven se da una experiencia que deja marcas con potenciales alternativas de inscripción subjetiva. Es el caso de los docentes que en su práctica dejan entrever su pasión por la disciplina que enseñan o por el mismo acto de enseñar.

Veamos algunos fragmentos de entrevistas que ilustran la cuestión:

Más allá de los temas, más allá de que me interesaran los temas, yo sé que cualquier tema me hubiera gustado si me lo explicaban como lo explicaban ellos (refiere a ciertos profesores). No era tanto el tema a enseñar, sino la relación que formaban y como se planteaban frente al grupo. Se planteaban como seres humanos, primero que nada. Cuando empecé a ver eso en algunos profesores, me di cuenta que otros profesores se olvidan de ser humanos frente al grupo de estudiantes. (14 AG)

Es muy interesante el planteo que hace este joven entrevistado. Claramente el acento está puesto en el cómo y no en el qué. El modo de enseñar condiciona el gusto por el contenido disciplinar. Esto nos lleva a pensar que el modo en que se produce el vínculo entre el docente y los estudiantes condiciona el modo de abordar el contenido escolar. Esto va en línea con lo que mencionamos en otro capítulo⁷³ referido a las elecciones de estudios superiores: un buen vínculo con el docente de una materia, lleva a un buen

⁷³ Remitimos al lector a los trabajos de Aisenson (2013) citados en el capítulo 4.

vínculo con esa área del conocimiento. Delgado (2020) refiere algo similar en su investigación:

Para los/as estudiantes (...) las enseñanzas y orientaciones que reciben de sus profesores/as les permiten estar mejor preparados para elegir una carrera y continuar estudiando, porque contagian su entusiasmo y pasión por las disciplinas que enseñan y de ese modo los inspiran a estudiarlas (...) Asimismo, valoran a docentes que explican bien los contenidos, haciendo referencia a la enseñanza de conocimientos necesarios para continuar estudios superiores.

Así como observamos la influencia positiva de algunos docentes para generar gusto o deseo por algún campo disciplinar, también encontramos ejemplos en los cuales la influencia se da por la negativa.

La profe de historia tenía un tono monocorde. Hablaba 20 minutos y terminaba diciendo ‘¿me explico?’ Y nosotros le decíamos que si para que no nos vuelva a explicar los 20 minutos otra vez. (...) cuando repetía, no buscaba otra forma de explicártelo, volvía a repetir lo mismo. Entonces era como ‘ya te dije que de esa forma no lo entendí’. (18 MR)

(...) con una profesora que sentía que le copaba lo que hacía. Que respondía las preguntas sin dar mucha vuelta. A mucha gente (refiere a otros profesores) le molestaba. (11 EB)

En estos fragmentos podemos observar que hay un vínculo entre los estudiantes y el docente que no favorece el gusto o el deseo por acercarse al contenido disciplinar. Pareciera que estos docentes no contemplan la cuestión vincular como algo relevante para la enseñanza y el aprendizaje escolar. En cambio, en los siguientes fragmentos, volvemos a encontrar experiencias en las cuales los docentes sirven de eficaces mediadores entre los estudiantes y la disciplina que enseñan.

Había profesores de Taller (...) que eran tan copadas y te dejaban expresar tanto tu creatividad (...) que te daba muchas ganas de hacer

cosas. Como que nunca te ibas a sentir agobiado por tener que hacer cosas para ellos. (...) Te daban muchas ganas de hacer las cosas y podías hacerlo como quisieras siempre y cuando cumplieras con las consignas que ellos te pidieran. (...) Personalmente yo sentía que me tenían muchísimo en cuenta. (15 SP)

En este caso, el entrevistado describe un tipo de vínculo que facilita tanto el enseñar como el aprender. La modalidad Taller⁷⁴ enmarca la actividad de aprender de los estudiantes, pero no desconoce sus intereses. No se trata de unas prácticas de enseñanzas rígidas que no dejan ningún grado de libertad a los jóvenes estudiantes. No se sienten “agobiados” por el modo de enseñar del docente.

Algo que es muy raro es que logres empatizar con un profesor, logres disfrutar la forma en que te enseña y que no logres prestar real atención a lo que te está diciendo. Creo que son dos cosas que van de la mano. Algo difícil con los adolescentes es lograr captar su atención, su verdadera atención. Que te estén mirando y te estén escuchando no es captar su atención. Es que le llegue lo que estás diciendo. Cuando te están prestando atención en la clase, creo que ya ganaste. (14 AG)

En este fragmento el entrevistado toca una cuestión de habitual preocupación en los docentes: como captar la atención de sus estudiantes. Él la relaciona con un tipo de vínculo. Habla de “empatizar”. Esa empatía parece permitirle “disfrutar” del modo de enseñar y “prestar real” atención. Para abordar esta cuestión vamos a referirnos a un trabajo de investigación reciente.

⁷⁴ En este caso se trata de un estudiante de escuela técnica, por tanto, se refiere a la materia Taller en esas instituciones.

Empatía y enseñanza

Durante los años 2019 y 2020 se desarrolló el proyecto de investigación “Los modos de enseñar en el nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. Cambios y permanencias en los formatos de clases escolares en escuelas secundarias, en el período 2011 – 2018”. Se trata de un proyecto llevado adelante entre los años 2019 y 2020, por un equipo de investigadores⁷⁵ (dirigido por el autor de esta tesis) del Departamento de Psicología y Ciencias pedagógicas de la UCAECE (Universidad Centro de Altos Estudios en Ciencias Exactas) de Buenos Aires. Esta investigación sirvió, de alguna manera, como antecedente inmediato a este trabajo de tesis. Por ello nos resulta relevante retomar algunas de sus conclusiones.

La investigación se desarrolló con un marco teórico y un enfoque metodológico similar al de esta tesis. Se realizaron 47 entrevistas (14 a docentes y el resto a jóvenes egresados recientes de la escuela secundaria). Además, se aplicaron 100 cuestionarios web autoadministrables a jóvenes egresados. La indagación se circunscribió a docentes y estudiantes de la escuela secundaria de la ciudad de Buenos Aires.

Un aspecto relevante en la citada investigación, fue la cuestión del vínculo docente-estudiantes. Los sujetos entrevistados, en su mayoría, destacaron la importancia de este aspecto. Tanto profesores como alumnos dieron un lugar destacado a la cuestión del vínculo para lograr una buena experiencia de aprendizaje. Algunos fragmentos de entrevistas a docentes, grafican con claridad esta cuestión:

(...) tener una llegada con los chicos para que después (...) tengamos un acercamiento en la formación. No creo que funcione, en estas poblaciones, la docencia de otra forma. (D05; docente; entrevistado 2019)

⁷⁵ El equipo estuvo conformado por los investigadores: Mgter D. Rey; Lic. I. Bianchi; Lic. A. Agis; Lic. D. Cabrera; Lic. E. Volpe; Prof. T. Lista. Director: Mgter. Fernando Cazas

Yo trato de relacionarme, obviamente siempre desde la posición de docente, pero acercándome al alumno. Tratando de tener una empatía con los chicos para tener mejor vínculo. Aparte de darles la parte curricular, lo que trato es de conocerlos un poco más a ellos... (D07; docente; entrevistado 2019)

Siempre cuando empiezo un año escolar, les pido que me escriban una descripción de su vida. Empiezo con una frase de Galeano que dice, básicamente, que todos somos un universo. Entonces les pido que me describan su universo. (D11; docente; entrevistado 2019)

Algunos de los docentes entrevistados asignan un lugar central a la cuestión del tipo de vínculo que establecen con sus estudiantes. Incluso se observa que forma parte de la planificación de sus clases, planteando algunas actividades específicas.

También los estudiantes refieren al vínculo con el docente:

Se notaba el interés (porque el alumno aprenda) de cada profesor a la hora de enseñar. Había profesores a los que no les importaba mucho (...) Después cuando había un profesor que le interesaba se notaba. (A15; estudiante; entrevistado 2019)

Profundizando en la cuestión de lo vincular relacionado con la enseñanza y el aprendizaje en la escuela secundaria, encontramos nuevos fragmentos de entrevistas que amplían y desarrollan la cuestión claramente. En estos los investigadores pedían a los entrevistados que caracterizaran las configuraciones didácticas de las clases escolares y que indicaran en cuáles aprendían más y en cuáles menos.

(¿En qué clases no te aburrías?) con algunos profesores porque uno se llevaba bien, no sé si porque eran divertidas sus clases, sino porque uno con el profesor tenía buena relación y bueno, se hacía más entretenido. (¿Cómo eran las clases que te gustaban?) Eran algo como más relajado, no tan cuadrado, tan formal...era más como entre pares. (A04; estudiante; entrevistado 2019)

A mí me ayudaba que fueran empáticos (los profesores). La profesora de matemáticas no era empática con nadie ni demostraba interés en serlo. Ya para el momento de responder una duda, hasta respondía a desgano si se quiere. (...) En cambio uno que fuera empático, generaba más confianza en nosotros para seguir preguntando, generando curiosidad y generando ganas de trabajar. (A29; estudiante; entrevistado 2020)

Pareciera ser que cuando los profesores se muestran más cercanos a los estudiantes, estos valoran positivamente la configuración didáctica de la clase escolar. Varios docentes parecen ser conscientes de esto también. Sin embargo, el acercamiento para influir positivamente en la enseñanza parece tener un límite, según surge de las entrevistas:

Suelo tener una buena relación con los alumnos (...) pero no por eso pierdo rigurosidad, entre comillas, o pierdo la verdadera relación que hay entre docente y alumno. (D06; docente; entrevistada 2019)

(...) intento buscar un equilibrio entre la distancia que en algún momento tiene que haber entre el docente y el alumno, y en otros momentos una relación más cercana para poder relajar un poco esa distancia. (D04; docente; entrevistado 2019)

Me pasaba que había algunos profesores que eran...metidos o que tal vez decían cosas fuera de lugar (...) era como que se trataban de meter en tu vida ... a mí no me caía bien eso. (A11; estudiante; entrevistado 2019)

En mi colegio no había eso de autoridad inalcanzable. Eran todos más allegados. (...) A veces si sentía que ya era demasiada la confianza entre profesores y alumnos y eso ya no me gustaba. Es como que hay un límite. (A16; estudiante; entrevistado 2019)

Como ya mencionamos, la investigación incluyó la administración de un cuestionario web. Este se diseñó a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas, por tanto, las preguntas se alineaban en ese sentido. Cuando

observamos las respuestas de los sujetos a los que se le administró el cuestionario, vemos consideraciones similares a los sujetos entrevistados. Para la pregunta “¿En qué medida, las siguientes características de un profesor/a, te ayudaban a aprender más en sus clases?” el cuestionario ofrecía un conjunto de 6 características y cuatro opciones en cada una: nada; poco; bastante; mucho. Nos resultan relevantes los siguientes resultados:

- 1- Cumplía con el programa de la materia: Bastante 42% Mucho 15%
- 2- Era uno más entre sus estudiantes: Nada 24% Poco 44%
- 3- Era muy bueno explicando los temas de su materia: Bastante 28% Mucho 65%
- 4- Permitía que los estudiantes pregunten y participen espontáneamente de su clase: Bastante 40% Mucho 48%
- 5- Mantenía distancia del grupo de estudiantes: Nada 33% Poco 47%
- 6- Le preocupaba que alguno o algunos de sus estudiantes no entendieran los temas de su materia: Bastante 38% Mucho 34%

Como podemos ver, es muy valorado que un docente explique bien (un 93% sumando las opciones Mucho y Bastante); que permita la participación de los estudiantes en clase (un 88% sumando las opciones Mucho y Bastante); y que se preocupe por el aprendizaje de sus alumnos (72% sumando las opciones Mucho y Bastante). Podríamos resumir que los estudiantes consideran que es de mucha ayuda contar con un docente que sabe explicar, que propone actividades con participación activa de los estudiantes y que se preocupa por lo que les pasa a sus alumnos en relación al aprendizaje escolar. Esto resulta coincidente con la información recogida en las entrevistas.

Por otro lado, podemos ver que ser uno más con el grupo de alumnos suma un 68% entre las opciones Nada y Poco. Similar situación vemos con el docente que se mantiene distante del grupo de estudiantes: 80% opinó que Poco o Nada. Esto también parece coincidir con la información obtenida en las entrevistas: parece ser importante para favorecer el aprendizaje en la

escuela, contar con un docente que sepa mantener la distancia justa con sus alumnos.

Resumiendo podemos decir que a la hora de valorar las configuraciones de clases escolares, los estudiantes entrevistados subrayan un aspecto que parece decisivo: el vínculo docente-alumnos⁷⁶. Cuando el docente se muestra distante del grupo de alumnos y solo se preocupa por dar su exposición teórica y cumplir con los contenidos curriculares, los estudiantes sienten que se aburren y aprenden menos. No se sienten motivados para aprender. En cambio, cuando el docente se acerca al grupo y se preocupa por la marcha del aprendizaje en cada uno de los estudiantes, estos sienten que aprenden más y se sienten motivados a aprender. Es importante destacar que no se trata de cualquier acercamiento. El tipo de acercamiento descrito por los entrevistados es aquel que se da con la distancia precisa para que el docente logre comprender lo que pasa con el aprendizaje en el grupo y en cada alumno. Si la distancia se acorta demasiado y el docente intenta ser uno más con el grupo de alumnos o intenta interiorizarse de cuestiones extra escolares de la vida de sus estudiantes, muchos observan esto como negativo para aprender en la escuela. A este vínculo particular que debe darse entre docente y alumnos, los investigadores lo denominaron *empatía didáctica*. En varias entrevistas, los estudiantes hablan de “docentes empáticos”. Según la Real Academia (2021) el término empatía se define como: “*sentimiento de identificación con algo o alguien, capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos*”. En el caso de la *empatía didáctica*, se trata de identificarse con el estudiante en su rol de alumno de la clase escolar. No se trata de un “*identificarse con alguien y compartir sus sentimientos*” en general. Observemos que tanto los docentes como los alumnos que formaron parte de la muestra, señalan con claridad este aspecto. Es importante para poder aprender contar con un docente que sea capaz de ponerse en el lugar de alumno. De esta manera el docente podrá sentir lo que siente el alumno en

⁷⁶ Esta cuestión no ha merecido, a nuestro criterio, la atención necesaria de los investigadores hasta el momento. Aunque con un enfoque distinto al nuestro, recomendamos el trabajo de Hagenauer y Volet (2014) sobre el vínculo alumnos-docente en la universidad.

relación con la enseñanza y el aprendizaje y poder ajustar la configuración didáctica para lograr el mejor aprendizaje posible.

La empatía didáctica es la capacidad del docente para ponerse en el lugar de sus alumnos y sentir lo que les pasa en relación con la enseñanza y al aprendizaje en su clase escolar.

Si repasamos los datos obtenidos por esta investigación, a la hora de valorar una configuración de clases, los sujetos de la muestra toman preferentemente dos aspectos en consideración: el tipo de actividades y roles y la capacidad de *empatía didáctica*. La opción mayormente elegida por los entrevistados como la más adecuada para el aprendizaje escolar es aquella que combina actividades participativas (como los debates) y un docente que muestra *empatía didáctica*. Por el contrario, aquella clase señalada como la menos adecuada para el aprendizaje es en la que el docente no facilita la participación de los estudiantes en la clase y el eje es él y sus exposiciones teóricas. A esto sumamos un docente que no muestra *empatía didáctica*.

Los resultados de la investigación referida, muestran varias coincidencias con los hallazgos del presente trabajo de investigación. Ya hemos mencionado en un capítulo anterior la relevancia de la participación y el protagonismo⁷⁷ como característica de la subjetividad joven predominante en el siglo XXI. También hemos visto que aparece lo que se ha denominado “*empatía didáctica*” en las entrevistas realizadas para esta investigación. Esto pone en un lugar destacado la cuestión de los vínculos en relación con los modos de enseñar y las posibilidades de aprender en la escuela. Los jóvenes estudiantes entrevistados relacionan claramente las posibilidades de aprender en la escuela con el tipo de vínculo que se establece con el docente. Resulta pertinente aquí, el planteo de Gagliano (2005):

Una de las mayores humillaciones que puede padecer un ser humano en una etapa de reconstrucción generalizada de su identidad consiste

⁷⁷ Este tema se desarrolla en el capítulo 5.

en no encontrar una mirada continua que lo albergue, lo escuche y le pregunte, ¿vos, qué opinás?

El respeto, los afectos y las emociones

En un trabajo de Aleu (2019) sobre la experiencia de los Clubes de Jóvenes⁷⁸ en la Ciudad de Buenos Aires, los vínculos aparecen en un lugar central:

Para quienes trabajan en estas organizaciones la horizontalidad se traduce en unas maneras de aproximarse y dirigirse a los jóvenes, de entablar el diálogo y circular la palabra entre profesores, jóvenes y adolescentes que favorecen la generación de vínculos que entienden como abiertos y democráticos. Estas modalidades de relación son definidas, principalmente, por su oposición a unas representaciones de los vínculos entre profesores y estudiantes habituales en la escuela, que caracterizan como impersonales y, fundamentalmente, jerárquicos.

Aquí también se habla de vínculos en dónde los estudiantes son tomados en cuenta desde su lugar de jóvenes. Se habla de vínculos “*abiertos y democráticos*”. Vínculos en los que se valora la participación de los jóvenes. Hay un reconocimiento de los estudiantes en tanto jóvenes. Pero al igual que cuando hablamos de empatía didáctica, estos vínculos abiertos y democráticos no implican poner en pie de igualdad a docentes y estudiantes.

⁷⁸ En palabras de la autora “Los Clubes de Jóvenes se crearon en el año 2004 como parte de un programa denominado Deserción Cero que tuvo por objeto lograr que los jóvenes y adolescentes que no asistían a la escuela volvieran y concluyeran sus estudios en el marco del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires por medio de la Ley 892 en el año 2002.”

Estos son “(...) organizaciones educativas creadas en el ámbito no formal del sistema que apuntan al fortalecimiento de la escuela como lugar de pertenencia de los jóvenes y adolescentes a partir del desarrollo de actividades de recreación, deporte y diversas expresiones artísticas y culturales como música, danzas, teatro, etc. Estas actividades están a cargo de un conjunto de profesores –que varía en cantidad según la oferta de talleres y la matrícula– y un coordinador de sede en el marco de un programa actualmente dependiente del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires.”

Llegados a este punto, resulta necesario advertir que, en el terreno de las relaciones pedagógicas, el hecho de que se trate de unas modalidades de relación impulsadas por la horizontalidad no debería llevarnos a desconocer que el reconocimiento se sostiene sobre la base de una relación asimétrica que da lugar a la reciprocidad. Si, tal como dijimos en la introducción de este artículo, el reconocimiento se vuelve decisivo en la constitución de la subjetividad, la posición de quien otorga reconocimiento y la de quien lo recibe no resultan intercambiables aun cuando ambos reciban los beneficios de un acto esencialmente recíproco. (Aleu, 2019)

Aleu relaciona el reconocimiento al respeto, entendiendo a este como un tipo de vínculo.

Cuando se habla de respeto con frecuencia suele desestimarse su cualidad de vínculo emocional. Más bien, tiende a ser pensado como una categoría estática, como una propiedad fija, una cosa que puede “tener” un sujeto, que puede ganarse, perderse o dosificarse. Frases del tipo “a tal persona le tengo mucho respeto”, “el respeto se les debe a todos por igual”, “yo te doy mi respeto si vos me respetás”, dan alguna cuenta de ello. Sin embargo, antes de ser entendido como un objeto aislado que existe por fuera de las personas, el respeto puede ser entendido como un vínculo emocional por medio del cual se expresa reconocimiento recíproco. (Aleu, 2019)

En cierto sentido, hablar de empatizar se relaciona con ese reconocimiento recíproco. La empatía didáctica puede ser pensada como un tipo de vínculo afectivo en el cual el estudiante se siente reconocido en su condición de joven. Pero también puede ser pensada como el reconocimiento que recibe el docente en su condición de adulto enseñante por parte del joven estudiante. Este vínculo empático que implica reconocimiento tiene la capacidad de producir subjetividad. Así lo expresa Aleu (2019):

La antropología, la filosofía, la psicología y, fundamentalmente, el psicoanálisis, nos han advertido sobre el modo en que este deseo de

reconocimiento se constituye en una de las piedras fundantes de la subjetividad. En este sentido, el respeto como acto de reconocimiento recíproco devela su carácter esencial simplemente por el hecho de que cuando el respeto falla, las personas experimentan la sensación de no ser consideradas y, por tanto, el desprecio y la invisibilización aparecen como contracaras (Honneth, 2006; Sloterdijk, 2002).

En algunas de las entrevistas hemos visto configuraciones didácticas en las que el docente no ofrece ese respeto por el joven estudiante. Son esos casos en los que el docente parece no tener registro de lo que le sucede al grupo clase. En esos casos los entrevistados dicen que se dificultaba aprender. Podemos pensar que hay algo del orden de este vínculo de respeto, de este reconocimiento, de esta empatía didáctica que puede favorecer o dificultar tanto la enseñanza como el aprendizaje en la escuela secundaria.

Si, como sostiene Aleu, consideramos el respeto como un vínculo emocional esto nos lleva a revisar la cuestión de las emociones y los afectos. Si el dispositivo clase escolar es un entramado subjetivo dentro del cual se enmarcan los vínculos, la circulación de afectos y emociones como productores de subjetividad resulta una cuestión relevante. Para abordar esta cuestión seguiremos la posición de Nobile (2019):

(...) nos interesa proponer una lectura de las emociones en los espacios educativos que desafíe las posturas que ponen el acento en el control y la responsabilidad individual de los estudiantes por el manejo de las emociones, para poner el foco en una dimensión fuertemente condicionada por el tipo de vínculos que se construyen en las instituciones y que resulta relevante para la inclusión social y educativa, para consolidar condiciones que fomenten el desarrollo de proyectos de vida que amplíen los horizontes futuros, que incentiven la creatividad y el aprendizaje, y desafíen la aceptación de posiciones subalternas.

Entendemos a la cuestión de los afectos y emociones, no como producto individual sino como producto de una posición de sujeto en un entramado intersubjetivo. Se trata de afectos y emociones situadas, que son parte de un contexto intersubjetivo determinado. En una línea similar, Watkins⁷⁹ (2019) argumenta que:

El afecto, por lo tanto, no es un fenómeno meramente individual; tiene una valencia social y tiene múltiples escalas. El afecto circula, impactando sobre y en los cuerpos, dejando huellas y, si se repite y se mantiene, puede acumularse convirtiéndose en constitutivo de la subjetividad individual (Watkins 2010).

Tanto Watkins como Nobile resaltan la condición de producción colectiva de los vínculos afectivos y emocionales. Estos son el producto de las relaciones intersubjetivas que se dan en el particular contexto del dispositivo clase escolar.

Los estudios socioantropológicos marcan que los hombres experimentan afectivamente los acontecimientos de su existencia a través de repertorios culturales diferenciados (Le Breton, 2009). Como tales son construcciones sobre la vida social –no estados que uno posee en su interior– por tanto, están atravesadas por la sociabilidad y el poder. La relativización, la historización así como la contextualización de los discursos emocionales resultaron estrategias de análisis que permitieron desesencializar a las emociones (Lutz y Abu-Lughod, 1990). (Nobile, 2019)

Los vínculos entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes, están teñidos de afectos y emociones. Estas son una construcción que se entrelaza con la producción de subjetividad. Como ya hemos visto, los distintos tipos de

⁷⁹ Megan Watkins es una investigadora perteneciente a la University of Western Sydney. Desde hace algún tiempo viene trabajando la cuestión de los afectos y las emociones con relación a enseñar y aprender en la escuela primaria. Sus investigaciones plantean una mirada sobre lo que sucede con la enseñanza y el aprendizaje en la cotidianeidad de las clases escolares contemplando los deseos, los gustos, los afectos. Su posición teórica coincide con lo que venimos planteando a lo largo de este capítulo.

vínculos condicionan la forma de “ser” alumno y los modos de enseñar y aprender en la escuela.

En el contexto escolar, un enfoque en lo afectivo al examinar el ejercicio pedagógico puede demostrar la poderosa influencia de la práctica de un profesor, cómo las rutinas diarias y el ambiente que crean pueden engendrar diferentes disposiciones al aprendizaje en sus alumnos. (Watkins, 2019)

Nuevamente aparecen en el escenario principal las prácticas de enseñanza. No solo lo que se dice, sino también lo que se hace dentro de la clase escolar condiciona los modos de ser estudiante. Con relación a estos modos del hacer en la clase escolar, Watkins (2019) refiere que su interés como investigadora:

(...) se centró en la manera en que los modos de enseñar de un maestro contribuyen a generar estas diferentes disposiciones respecto del aprendizaje, especialmente en los alumnos de los primeros años de la escuela primaria. Inicialmente, me llamó la atención los cuerpos de los alumnos, lo que los alumnos con aptitudes diferentes y la clase en su conjunto hacían, junto con aquello que hacía el profesor.

Lo que hacen docentes y estudiantes dentro del espacio de la clase escolar está inevitablemente atravesado por los vínculos, los afectos y las emociones. Esto evidencia que las configuraciones didácticas, es decir, los modos de enseñar, tienen una importante participación en la producción de subjetividad joven.

Los espacios mismos exudan afectos. Pueden tener un ambiente que es palpable o poseer afectos de baja intensidad de los cuales quizás no seamos conscientes. Los grados de luz y oscuridad, la temperatura, el olor, el color y la ubicación de los objetos se combinan e impactan en los cuerpos con efectos variables, al igual que la copresencia de los cuerpos en el espacio, su número, posición y proximidad. Sin embargo, en lugar de ser simplemente una

constelación de relaciones físicas, éstas deben ser entendidas como social y culturalmente constituidas (Massey, 2005), donde lo afectivo proporciona los medios a través de los cuales se transmiten las diferencias de poder. (Watkins, 2019)

Cuando el docente elige una configuración didáctica, no es solo una decisión instrumental o técnica. Está decidiendo los modos de vincularse con los estudiantes, entre los estudiantes y con el contenido. Y todo ello situado en el contexto del dispositivo clase escolar. Estos vínculos recrean relaciones de poder entre los adultos y los jóvenes. Recrean una forma de vínculo entre la generación adulta y la generación joven en el escenario de la clase escolar. Condicionan una forma de “ser” joven.

La pandemia y la alteración de los vínculos

La pandemia de COVID19 que se desarrolló entre 2020 y 2021, generó un escenario muy particular para el despliegue de las prácticas de enseñanza. Algunos de nuestros entrevistados atravesaron esa experiencia siendo estudiantes de la escuela secundaria. A continuación, algunos fragmentos de entrevistas que abordan la cuestión:

A mí me pasaba que yo tenía dos estados. O por el bajón de no salir me la pasaba todo el día en la cama. O sea, ni siquiera era que me ponía a mirar videítos, me quedaba todo el día tirado en la cama. Nada. Zombi. O estaba desde la 7 de la mañana hasta las 4 de la mañana dándole todo. (11 EB)

Tuvo cosas que eran una ventaja y otras no tanto. A nivel ventaja, era cómodo, porque yo no me tenía que mover de mi casa. Había días que, siéndote sincero, me levantaba a la 1 o 2 de la tarde. Me he llegado a levantar un día a las 4 de la tarde. He discutido mucho con mi familia por ese tema. Hacia mis tareas cuando tenías ganas y punto. (20 MK)

En estos dos fragmentos podemos ver como aparece una alteración de los ritmos de trabajo escolar. El tiempo y el espacio escolar son alterados por la situación aislamiento social. Los vínculos también parecen haberse alterado:

Sentía más...en clase presencial estaba un profesor explicándote las cosas (...) pero en pandemia, incluso con las clases virtuales (...) era alguien, que capaz ni conocías (...) que te mandaba un archivo que tenías que leer. O un video que tenías que ver, capaz de otra persona, y no era lo mismo. No era alguien enseñándote algo. Era alguien que te mandaba a leer algo. (...) Era como autodidacta, pero no porque vos quisieras. (15 SP)

Esta entrevistada dice “No era alguien enseñándote algo. Era alguien que te mandaba a leer algo”. Pareciera que hay allí algo que se ha alterado en el vínculo con los profesores, aun cuando se trate de docentes de la propia escuela. Podríamos pensar que un cambio forzado de las prácticas de enseñanza influye en el tipo de vínculos que se producen al interior del dispositivo clase escolar. Estas alteraciones muestran su impacto en los comportamientos de los jóvenes estudiantes. Los cambios en el contexto en el que se despliega la enseñanza y el aprendizaje escolar resignifican las practicas. Y esto tiene sus consecuencias sobre las ganas de hacer cosas, los deseos, los gustos, las emociones, en fin, eso que Bruner denomina estados intencionales y son el eje de la producción de subjetividad.

La relación entre los vínculos, la producción de subjetividad y el sentido de los comportamientos humanos, no es una novedad. Al menos no lo es para ciertas corrientes del campo de la psicología. Ya el psicoanálisis freudiano planteó, a principios del siglo XX, que había una estrecha relación entre los vínculos y el comportamiento de los sujetos. El desarrollo de los primeros vínculos con padres y hermanos, sus características y el significado que adquieren luego en la vida adulta, es el tema principal del psicoanálisis. El deseo, constitutivo del sujeto en esta teoría, es el producto del despliegue de aquellos primeros vínculos. Esto, a su vez, servirán de “molde” para los futuros vínculos y les darán significación.

Desde otra línea teórica, la de la psicología cultural, Bruner (2018) también presenta a los vínculos como elementos centrales de la constitución subjetiva del sujeto. Los vínculos se desarrollan en un determinado contexto intersubjetivo, y esto lo hace situados. Esta condición de situados implica que lo que se dice y se hace adquiere un significado dentro de ese contexto particular. El comportamiento humano no tiene, para Bruner, un significado en sí mismo, sino que este se adquiere en situación. Un sujeto se comporta de una manera determinada, porque tiene un significado en el contexto de un grupo determinado. Para Bruner, el comportamiento humano debe entenderse como actos de significado. Y estos están condicionados por los estados intencionales, que ya hemos definido.

En el caso de nuestro tema de investigación, estas ideas, resultan relevantes para comprender que los comportamientos de los sujetos que forman parte del dispositivo clase escolar están condicionados por ese contexto; ese entramado intersubjetivo que conforman los vínculos. Las diferentes configuraciones que adoptan los vínculos al interior del dispositivo clase escolar, impactan directamente en la subjetividad de los jóvenes estudiantes.

Referencias bibliográficas del capítulo

- Aisenson, D.; Virgili, N. y Polastri, 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.
- Aleu, M. (2019), Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes. *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019.
- Baeza Correa, J. (2000) Ser Alumno La experiencia cotidiana del estudiante de Liceo de sector popular urbano. *Revista Chilena de temas sociológicos*.
- Bordignon, F., Daza Prado, 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*. Nro. 53.
- Bruner, J. (2018) *Actos de significado*. Alianza Editorial
- Delgado, P. (2020) Sentidos y finalidades de la experiencia escolar de estudiantes de escuelas secundarias de Resistencia y Corrientes. *Revista del IICE* nro. 47.
- Gagliano, R. (2005) Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. *Anales de la Educación Común*. (Dirección de Educación y Cultura de la Prov. De Buenos Aires)
- Hagenauer, G. y Volet, S. (2014) Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40:3, 370-388, DOI: [10.1080/03054985.2014.921613](https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613)
- Mariño, M, Giuffra, L. y Bottarini, R. (2007) *Los jóvenes en la escuela: configuraciones de la subjetividad*. Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa de la Provincia de Buenos Aires.

Nobile, M. (2019), Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 6 a 14.

Diccionario RAE (2023) <https://dle.rae.es/>

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

Conclusiones

En este capítulo intentaremos dar respuesta al principal interrogante que motivó esta investigación: ¿la enseñanza en la escuela secundaria participa en la producción de subjetividad joven? Y, en caso afirmativo, ¿cómo lo hace? Para lograr nuestro cometido, comenzaremos retomando algunas cuestiones ya presentadas en los capítulos anteriores.

Educar las subjetividades

Como ya dijimos, desde sus inicios, la escuela (tanto primaria como secundaria) tuvo intenciones subjetivantes. Las primeras escuelas básicas fundadas por las confesiones religiosas europeas entre los siglos XVI y XVII tenían la intención explícita de formar a los fieles desde los primeros años de vida. El objetivo era educar a las personas desde niños para que adoptaran “naturalmente” los valores, deseos y creencias propios de cada confesión religiosa. La enseñanza de estos valores se entrecruzaba con la de algunos conocimientos básicos: la iniciación en la lectura (particularmente para leer los textos sagrados y las oraciones), los números y algunas operaciones aritméticas básicas y las normas de urbanidad (los deberes para con los otros). El contenido y los modos de enseñar eran establecidos por los cuadros superiores de cada confesión religiosa. Buenos ejemplos de estos “reglamentos” para la enseñanza son los elaborados por los jesuitas y los hermanos de Lasalle. También la prolífica producción bibliográfica de Comenio está destinada a, de alguna manera, reglamentar la enseñanza por parte de los protestantes. Tanto unos como los otros, dedican un lugar principal a modelar los cuerpos y los espíritus, quedando en un segundo plano la enseñanza de los conocimientos disciplinares. Podríamos decir que estas primeras escuelas fundadas por las confesiones religiosas pretenden claramente enseñar para transformar los comportamientos de los niños y jóvenes. Para ello apuntan directamente a lo que hoy llamaríamos subjetividad. Explícitamente, las normas que rigen la enseñanza en aquellas escuelas, priorizan lograr cambios en la subjetividad de sus estudiantes. Se orientan a sus deseos, a sus creencias, a sus intenciones. Se entiende que el comportamiento observable no es más que la expresión de la subjetividad de los niños y jóvenes. Por ello, se establecen rígidas normas para controlar el

cuerpo y la forma de comportarse con los otros. La enseñanza en estas escuelas no prioriza el razonamiento y la producción de conocimiento válido, como nos acostumbrará luego la modernidad. No se trata de que los niños y jóvenes accedan al conocimiento objetivo. Se trata de formar personas que sean buenos fieles religiosos.

La llegada de la modernidad europea, y por ende de la escuela moderna, se mostrará contraria a la educación religiosa. La escuela estará al servicio de la razón y del conocimiento objetivo (es decir, la ciencia europea). Las creencias, los deseos, los gustos, es decir lo subjetivo, será despreciado por la modernidad. La ciencia moderna descalifica lo subjetivo y entroniza la razón objetiva. Los aportes de Descartes, Kant y otros filósofos europeos darán fundamento a una enseñanza escolar enfocada en el modelado de la razón. Los niños y jóvenes deberán aprender a pensar siguiendo las reglas de la razón objetiva. Esto traerá como consecuencia que todo aquello sospechado como subjetivo (incluida las creencias religiosas) será expulsado de las clases escolares. Los Estados Nacionales serán quienes van a reglamentar qué se enseña y cómo en las escuelas modernas. Estas reflejarán la férrea división entre lo público y lo privado que caracterizará a la época. Dentro de la primera estará la razón y los conocimientos objetivos, en la segunda quedará lo subjetivo. Una subjetividad entendida como que está fuera de la razón, como irracional, que amenaza la unidad del yo del sujeto moderno y por tanto debe ocultarse (reprimirse, dirá luego el psicoanálisis freudiano). Al ámbito privado también pasan las pasiones cuya reconocida sede material es el cuerpo. Probablemente por ello, en la escuela, el cuerpo es fuertemente controlado y disciplinado. La razón objetiva, con sede material en la mente, debe dominar las pasiones subjetivas manifiestas en el cuerpo. Todo aquello sospechado de conformar la subjetividad de los sujetos (creencias, intenciones, deseos, preferencias, pasiones) no debe manifestarse en el espacio de lo público⁸⁰. La escuela, y sus prácticas de enseñanza, forma una

⁸⁰ Resulta muy ilustrativa la conocida novela de Stevenson El extraño caso del Dr. Jekyll y del Sr. Hyde, aparecida por primera vez en Londres en 1886. El personaje del Dr. Jekyll, un hombre ilustrado y moderno, debe lidiar con sus pasiones encarnadas en Mr. Hyde. Justamente, la novela nos muestra la exigencia de la sociedad moderna para sustraer de la

parte privilegiada de lo público en el siglo XIX europeo. Durante este siglo se consolidará la escuela secundaria en Europa y en sus colonias. La razón objetiva también será dominante en este nivel educativo. El currículum de la escuela secundaria muestra un abanico de disciplinas científicas con gran prestigio por ese entonces (la matemática, la física, la química, la biología). Aquí también la subjetividad será expulsada hacia el ámbito de lo privado. Solo habrá lugar para el pensamiento científico que se encuentra íntimamente entrelazado con el pensamiento moderno. Sin embargo, la escuela secundaria y sus prácticas de enseñanza prestarán especial atención a la subjetividad de los jóvenes. No será algo explícito en los currículos, pero si estará presente de manera implícita. La escuela secundaria moderna tiene un modelo de estudiante. Este debe saber comportarse de determinada manera, debe tener cierto tipo de preferencias, de creencias, de gustos, de emociones. Quizás podríamos decir que hasta es más importante encajar en ese modelo de alumno que aprende a razonar objetivamente o dominar los saberes de las ciencias. Un alumno que muestra alguna dificultad para aprender puede ser tolerado por la escuela secundaria, pero un joven que no sabe comportarse “como corresponde a un estudiante” es rápidamente expulsado. La escuela secundaria del siglo XIX es una escuela de elite. Está reservada para los hijos de las clases privilegiadas (hoy diríamos para una clase media alta y alta). Forma para los estudios universitarios y para la vida política de sus comunidades. Por lo tanto, los jóvenes estudiantes secundarios, deben aprender a comportarse con fluidez en la vida pública moderna. Estos jóvenes están destinados a ser influyentes figuras públicas de su sociedad. A diferencia de la escuela primaria o básica de los religiosos que buscaba, fundamentalmente, modelar la subjetividad de los niños y jóvenes de los

vida pública lo subjetivo. Esto debe ocultarse de manera casi vergonzosa. En un fragmento del texto, el Dr. Jekyll se confiesa en estos términos: “Así fue como empecé muy pronto a esconder mis gustos, y que cuando, llegado los años de la reflexión, puesto a considerar mis progresos y mi posición en el mundo, me encontré encaminado ya en una vida de profundo doble. Muchos incluso se habrían vanagloriado de algunas ligerezas, de algunos desarreglos que yo, por la altura y ambiciosidad de mis miras, consideraba por el contrario una culpa y escondía con vergüenza casi morbosa.”

sectores menos favorecidos, la escuela secundaria apunta a modelar la subjetividad de los jóvenes de los sectores más favorecidos.

Ya en el siglo XX, comenzaron a conformarse sólidos sistemas educativos nacionales. La escuela primaria o básica se transformó en obligatoria para todos los niños, independientemente de su origen social, y en condición necesaria para poder acceder a los estudios secundarios. A su vez, la escuela secundaria se convirtió en condición para acceder a estudios universitarios y también para poder acceder a puestos de trabajo mejor remunerados. El capitalismo fordista se va extendiendo por todo occidente e impone condiciones para acceder a los nuevos puestos de trabajo industriales. El nivel de escolarización es una de ellas. Quizás este interés de las patronales no tenga tanto que ver con la enseñanza de conocimientos científicos a los jóvenes⁸¹, sino con haber aprendido ciertas normas de comportamiento: el respeto a los superiores, la puntualidad horaria y la responsabilidad para el trabajo, por ejemplo. Esto hace que amplios sectores de la sociedad pujen para que sus hijos accedan a los estudios secundarios que prometen el ascenso social a través del mérito. Promediando el siglo XX, la escuela secundaria pensada para un reducido sector social privilegiado comienza a ser tensionada por las demandas de nuevos sectores sociales e, indirectamente, por las condiciones que impone el modo de producción del capitalismo fordista. En la Argentina, hacia la década del '60, la escuela secundaria se ve obligada a orientarse a la enseñanza para la inserción en el sistema productivo capitalista. Es el momento de esplendor de la escuela técnica. El bachillerato humanista, caído en desgracia por su escasa vinculación con el sistema productivo, se ve obligado a orientarse⁸².

⁸¹ Tengamos en cuenta que el bachillerato humanista vigente desde el siglo XIX y hasta la primera mitad del XX no formaba para la inserción en el aparato productivo de una nación.

⁸² En la década del '60, con unas escuelas técnicas fortalecidas y prestigiadas por su vínculo directo con el aparato productivo, el bachillerato se ve obligado a abandonar su postura de formar para la cultura general. Así, se rediseñará el curriculum para que el bachillerato pase a tener unas orientaciones hacia disciplinas específicas (como letras, física, matemática, biología). De alguna manera, estas orientaciones, imitan las especialidades de la educación técnica.

Los años ´80, en Latinoamérica y en especial en Argentina, traerán una nueva demanda para la escuela secundaria: la de formar ciudadanos para la democracia. La enseñanza secundaria debe favorecer las prácticas democráticas y aventar cualquier tipo de autoritarismo antidemocrático.

Repasando lo desarrollado hasta aquí, podemos decir que a la escuela secundaria del siglo XIX se le pedía que forme dirigentes y futuros universitarios. Luego, durante la primera mitad del siglo XX se le pidió que formara futuros trabajadores al servicio de las industrias. Y finalmente, en los años ´80, que formara buenos ciudadanos para un estado democrático. Como vemos, las demandas a la escuela secundaria, exceden la enseñanza de conocimientos científicos objetivos. Se le pide que produzca sujetos con características determinadas. La enseñanza, en la escuela secundaria moderna, sigue apuntando a la subjetividad. Así como los sacerdotes y pastores de las dos confesiones religiosas europeas buscaban formar buenos feligreses cristianos, la modernidad busca formar buenos “feligreses modernos”. Pero en este segundo caso, la diferencia principal radica en que la modernidad no admite explícitamente sus intenciones subjetivantes. Reconocer esa intencionalidad sería poner a la subjetividad en un lugar destacado. La escuela moderna, la del pensamiento racional y objetivo, no puede admitir explícitamente su preocupación por la subjetividad. Como ya dijimos, para la modernidad, la subjetividad es algo que queda por fuera de la escuela y subordinada a la razón objetiva. Es el credo del positivismo que tuvo fuerte influencia en la escuela moderna y en el pensamiento científico del siglo XX.

Hacia fines del siglo XX e inicios del XXI, la intención subjetivante de la enseñanza en la escuela secundaria se pone en evidencia. Como ya mencionamos en el capítulo 1, comienzan a surgir numerosos autores que destacan el poder subjetivante de la escuela secundaria y de sus prácticas de enseñanza. Lentamente la subjetividad irá ganando terreno hasta ponerse a la par de la razón objetiva (e incluso por sobre esta, en algunos casos). En el capítulo 6 hablábamos de la empatía didáctica. Esta no es, ni más ni menos, que la pregunta por la subjetividad joven. Es el docente que se pregunta por

los deseos, las intenciones, las creencias de ese estudiante; cómo la subjetividad joven se entrama con las prácticas de enseñanza y facilita u obstaculiza la misma. Muchos de los docentes de las escuelas secundarias actuales consideran imprescindible contemplar la subjetividad que los jóvenes traen a la escuela para pensar las prácticas de enseñanza. Para estos docentes, si se pretende tener éxito en la tarea de enseñar, no se puede desconocer la subjetividad de los jóvenes del siglo XXI.

En cierto sentido, en esta pos modernidad, la escuela secundaria vuelve a hacer explícitas sus intenciones subjetivantes. Pero ahora parece hacerlo de una manera distinta. Ya no se pretende anular las subjetividades que traen los jóvenes a la escuela para ser reemplazada por otra que impone la escuela. Se trata de “negociar” una subjetividad. Ya no se le pide al joven que abandone sus deseos, sus pasiones, sus creencias, sino que el docente busca modos de enseñar que entramen la subjetividad del estudiante con la que la escuela pretende transmitir. La escuela secundaria reconoce su limitado poder para imponer subjetividades. Sabe que tiene competencia en lo que refiere a modelar la subjetividad joven pero no renuncia a su mandato histórico de participar en la producción de subjetividad joven. Esta participación se ve condicionada por el surgimiento de un nuevo orden de producción: el capitalismo cognitivo.

La escuela secundaria en la era del capitalismo cognitivo

Algunos autores sostienen, como referimos en el capítulo 4, que el orden social del capitalismo industrial del siglo XX se encuentra en crisis y ha dejado paso a un nuevo capitalismo: el cognitivo o informacional (Zukerfeld, 2020).

Esta transformación del orden capitalista afecta fuertemente a los sujetos. Afecta sus subjetividades y sus formas de relacionarse con los otros. Los valores del sujeto de la modernidad se ven alterados profundamente. Con relación a esto Zukerfeld (2020) reflexiona:

Si el capitalismo industrial valoraba la mediación, la postergación de la gratificación, el largo plazo, la racionalidad, los valores apolíneos, el capitalismo informacional exalta la inmediatez, lo efímero, las emociones y los valores dionisiacos.(...) Si ciertas formas del deseo eran reprimidas en el capitalismo industrial, en la primera fase del capitalismo informacional el deseo se libera y comercializa, mientras que en la segunda las formas más variadas de deseo se modulan mediante algoritmos. La axiología que hace vivir a los individuos el deseo inmediato –es decir, sin la mediación crítica de la negatividad– como una esencia original, auténtica e individual constituye posiblemente el gesto ideológico más exitoso del capitalismo informacional.

Larrosa (2020) comenta al respecto:

(...) la emergencia y el triunfo de lo que se ha venido en llamar “cultura del aprendizaje” se relaciona con las nuevas formas de gubernamentalidad neoliberal o, incluso, con la lógica productiva de la sociedad de la información, del conocimiento, del aprendizaje o con lo que algunos preferimos llamar, simplemente, capitalismo cognitivo, ese en el que la capacidad de aprendizaje permanente es capitalizada y convertida en la principal fuerza productiva.

Byung-Chul Han (2012) caracteriza a este nuevo orden social como “sociedad del rendimiento”:

La sociedad disciplinaria de Foucault, que consta de hospitales, psiquiátricos, cárceles, cuarteles y fábricas, ya no se corresponde con la sociedad de hoy en día. En su lugar se ha establecido desde hace tiempo otra completamente diferente, a saber: una sociedad de gimnasios, torres de oficinas, bancos, aviones, grandes centros comerciales y laboratorios genéticos. La sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento. Tampoco sus habitantes se llaman ya «sujetos de obediencia», sino «sujetos de rendimiento». Estos sujetos son emprendedores de sí mismos.

Aquellos muros de las instituciones disciplinarias, que delimitan el espacio entre lo normal y lo anormal, tienen un efecto arcaico. El análisis de Foucault sobre el poder no es capaz de describir los cambios psíquicos y topológicos que han surgido con la transformación de la sociedad disciplinaria en la de rendimiento.

En lo que refiere a las transformaciones de la producción y de las relaciones del trabajo, Zuckerfeld (2020), resalta el surgimiento de la “empresa red” y el trabajo colaborativo:

La empresa red y la producción colaborativa comparten características relacionadas con la organización reticular, la circulación de flujos de información, el carácter contingente de cada configuración particular, que las hermanan como formas organizativas prototípicas del capitalismo informacional.

Por último, nos interesa desatacar que, en el capitalismo cognitivo, se fortalece la ideología del “emprendedor de sí mismo” (Zuckerfeld, 2020). Para este autor, la relación entre trabajo y tecnologías digitales está claramente atravesada por esta ideología en el contexto del capitalismo cognitivo. Valerio López (2020) destaca que:

Lo que da coherencia a la frase “aprender para emprender” es que en ambos términos está presupuesta una lógica adquisitiva, según la cual, adquirir conocimiento aparece como el primer eslabón de una cadena que llevaría, en un futuro, a la posibilidad de adquirir otro tipo de riquezas.

En este nuevo orden hay una valorización del conocimiento por sobre la fuerza laboral tradicional. El trabajo genera conocimiento y, a su vez, el conocimiento genera valor. El lugar privilegiado que ha adquirido el conocimiento en este nuevo orden social en los primeros años del siglo XXI, tiene como consecuencia ubicar en el centro de la escena al sistema educativo (Míguez, 2011). En particular, a la escuela secundaria que carga con el

mandato de formar a los jóvenes para insertarse en los ámbitos productivos de las economías nacionales.

Llegado este punto vale preguntarse cómo impacta este nuevo orden capitalista en la producción de subjetividad joven en la escuela secundaria. Algunos de las novedades en las prácticas de enseñanza, que hemos comentado en los capítulos 5 y 6, parecen responder adecuadamente a los requerimientos del nuevo sistema productivo.

La presencia de cambios en los modos de enseñar en la escuela secundaria, parece apuntar a la producción de un sujeto diferente al sujeto moderno. Un primer cambio importante es la revalorización de la producción grupal. El trabajo por equipos o en grupos forma parte de las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria actual. Los docentes incentivan a los estudiantes a trabajar en grupos, a debatir, a intercambiar ideas. Aquel modelo de alumno que solo debía prestar atención al docente parece estar en retirada. Esto también se refleja en lo relacionado al trabajo del docente: las propuestas de proyectos conducidos por varios docentes de la misma asignatura o en formato interdisciplinario. Contrariando las posiciones individualistas que sostenía la escuela moderna, ahora el trabajo colaborativo y/o cooperativo entre varios estudiantes es considerado valioso. Este tipo de trabajo ubica al estudiante como parte de una red grupal en la cual circulan los conocimientos sin necesidad de la presencia del docente. La autoridad vertical, propia de la escuela moderna, parece tender a una autoridad que circula horizontalmente a través de los nodos de la red que conforma cada grupo de trabajo asemejando a lo que sucede en las redes sociales (Morduchowicz, 2021). Además, los estudiantes pasan a ocupar un lugar de prosumidores y no solo de consumidores. Así como en las redes los jóvenes ocupan el lugar de consumidores y productores de los contenidos, en la escuela secundaria parece observarse un fenómeno similar (Zukerfeld, 2020). No son pocos los profesores que aceptan de buen grado los aportes de los estudiantes a diferencia de lo que sucedía en la escuela moderna.

Otro cambio es la pluralidad de modos de enseñar. La escuela moderna imponía una clase modelo (al igual que lo hacían los religiosos cristianos en sus reglamentos de enseñanza), pero hoy parecen ser respetados los diferentes modos de enseñar que implementa cada profesor y también las diferentes formas de aprender de los estudiantes (Dussel, 2007). Esto también lleva implícito un reconocimiento a los conocimientos que los docentes y estudiantes producen en las prácticas de enseñanza (Terigi, 2007). Al igual que sucede en los ámbitos empresariales, también los docentes tienen un saber-cómo (Lundvall, 1999) que comienza a reconocerse. La pluralidad de modos de enseñar permite atender a diversos puntos de vista y no pretende alcanzar una clase objetivamente correcta. Esto implica, de algún modo, una revalorización de la subjetividad. Los gustos, las preferencias, las intenciones, tanto de docentes como de estudiantes, son tenidos en cuenta a la hora de elegir un modo de enseñar y uno de aprender.

Otra cuestión interesante es como los docentes se lanzan a la búsqueda de nuevos modos de enseñar que les permitan gestionar la sobreabundancia de información (Zuckerfeld, 2020) y el exceso de estímulos (Byung-Chul Han, 2012).

El exceso de positividad se manifiesta, asimismo, como un exceso de estímulos, informaciones e impulsos. Modifica radicalmente la estructura y economía de la atención. Debido a esto, la percepción queda fragmentada y dispersa. Además, el aumento de carga de trabajo requiere una particular técnica de administración del tiempo y la atención, que a su vez repercute en la estructura de esta última.

Esto tiene como consecuencia directa tratar de encontrar modos de enseñar que logren captar la, habitualmente, escasa atención de los estudiantes (Morduchowicz, 2021). En muchos casos la incorporación de tecnologías digitales tiene por explícito objetivo aquello. En este sentido, el uso de plataformas digitales para el desarrollo de campus y aulas virtuales es una tendencia fuerte que cobró mayor impulso, sobre todo con la reciente

pandemia mundial. Esta tendencia va en línea con el auge de las plataformas en distintos ámbitos de la sociedad (Srnicek, 2018).

Con lo expresado hasta aquí, podemos decir que hay indicios que muestran unos modos de enseñar en la escuela secundaria que estarían cambiando en sintonía con algunas de las características distintivas del capitalismo cognitivo o informacional. Lo que sucede en el cotidiano escolar ya no es lo que sucedía en la escuela moderna del capitalismo industrial. La enseñanza parece apuntar, no tanto al “sujeto de la obediencia” y de la “sociedad de control” del que hablaba Foucault, sino el “sujeto del rendimiento” del que habla Byung-Chul Han (2012). Un sujeto que produce libremente y que no conoce límites a sus fuerzas productivas. Es decir, la figura del emprendedor como modelo de sujeto.

Subjetividad y orden social

A partir de lo presentado hasta aquí sobre la producción de subjetividad joven en relación a la enseñanza en la escuela secundaria, podemos plantear dos cuestiones. La primera es qué entendemos por subjetividad, eso que Bruner (2018) llamaba estados intencionales y que consideraba el legítimo objeto de estudio de la psicología, a diferencia de la tradición positivista:

(...) papel mediador del significado y de la cultura y su encarnación en la psicología popular parece cometer el ‘pecado’ de elevar a la subjetividad a un status explicativo. Los psicólogos nacimos en el positivismo y no nos gustan las nociones relativas a los estados intencionales, tales como la creencia, el deseo o las intenciones, como explicaciones.

Pero, aclara Bruner (2018):

(...) para comprender al hombre, es preciso comprender como sus experiencias y sus actos están moldeados por sus estados intencionales; (...) la forma de esos estados intencionales solo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólico de la cultura.

Es decir, que la subjetividad para Bruner no es ese residuo que queda cuando delimitamos el pensamiento racional objetivo y válido para el pensamiento científico moderno. La subjetividad, pensada en términos de estados intencionales, motiva y condiciona el comportamiento humano. No se trata de la subjetividad como rasgo individual sino de una subjetividad que se significa en el entramado de la cultura a la que pertenece el sujeto. Desde este punto de vista, no es exclusividad de aquella razón objetiva, de los pensadores de la modernidad, determinar el comportamiento humano. Esta tarea es compartida con la subjetividad de los sujetos. Y hasta podríamos animarnos a sostener que, hoy día, la subjetividad tiene mayor peso que la razón objetiva como motivador del comportamiento humano.

Desde esta perspectiva teórica, la subjetividad está entramada con la cultura y por tanto no se trata de una producción individual y en solitario. Se trata de una producción colectiva que se encarna en los sujetos. El modo de tomar cuerpo en cada sujeto es diverso, y atiende a las particulares características de la inmersión de este en la cultura y en su sistema de símbolos. Por eso hablamos de subjetividades en plural y no de una única subjetividad.⁸³

Esta subjetividad, que para Bruner se va desarrollando desde el mismo momento del nacimiento, atraviesa distintos dispositivos de la cultura. Uno de ellos es la enseñanza escolar. El atravesamiento por esos dispositivos incide directamente sobre la subjetividad que los sujetos traen. Los jóvenes no llegan a su clase escolar siendo unas tablas rasas en materia subjetiva. Cuando la enseñanza escolar pretende participar de la producción de subjetividad joven en un sentido determinado, se encuentra con una subjetividad joven preexistente a la escuela. Esa subjetividad no siempre

⁸³ En algún punto, la postura de Bruner se encuentra con la de Freud. El psicoanálisis puso en el centro de la escena psicológica a la subjetividad. Trabajar con el sueño, el chiste, los lapsus era trabajar con esos aspectos no objetivos desechados por la psicología más vinculada al positivismo. Freud encontró en lo subjetivo la explicación de muchos comportamientos vistos como anormales por la razón objetiva. Colocar al deseo como principal concepto de la teoría psicológica, le costó a la teoría freudiana ser marginada de la academia en su época. Debieron pasar varias décadas para que la obra de Freud fuera reconocida como verdadera producción de conocimiento científico.

acepta de buen grado las intenciones subjetivantes de la enseñanza escolar. Muchas veces resiste y se rebela a las prácticas de enseñanza subjetivantes. Como hemos visto en los capítulos 5 y 6, los estudiantes explicitan claramente qué modos de enseñar les gustan y cuáles no. Por supuesto, los entrevistados no lo dicen en términos de producción de subjetividad, pero a ello se refieren. No siempre los jóvenes son conscientes de la participación de la enseñanza escolar en la producción de su subjetividad. Citando a Mariño: “(...) hay una producción de un sujeto en la escuela y que ese sujeto no es consciente de esa producción (...)”.

La segunda cuestión a plantear es que podemos decir que la producción de subjetividad en la escuela siempre estuvo ligada al orden social imperante en cada época. Bajo la conducción de los religiosos, la enseñanza escolar, fue orientada a sostener y reproducir un orden social monárquico pro religioso. En la modernidad, los Estados Nacionales fomentaron una enseñanza escolar que favoreciera el nuevo orden social. Eso implicó la selección de nuevos contenidos por parte de las autoridades y especialistas de la modernidad. Unos contenidos basados en la razón objetiva y el conocimiento científico, en contraposición con los contenidos religiosos.

El curriculum escolar siempre ha sido definido, predominantemente, por personas provenientes de los sectores sociales acomodados o privilegiados. Desde su perspectiva se ha determinado qué debe enseñarse y qué no en la escuela. Estos sectores, dada su condición de privilegiados por el orden imperante, piensan la escuela en términos de dispositivo reproductor de ese orden social. De esta manera, la enseñanza escolar, queda atravesada por la perspectiva del orden social predominante en cada época. Y, a consecuencia de ello, también la producción de subjetividad. Como ya mencionamos, la participación de la enseñanza escolar en la producción de subjetividad joven, se hace en un determinado sentido. La escuela busca modelar la subjetividad que los jóvenes traen. ¿Y en qué sentido lo hace? En el sentido que lo establecen los sectores privilegiados de una sociedad. Los sectores menos favorecidos, no tienen una participación relevante. Siguiendo lo que sostiene Connel (2009):

De forma indirecta, la educación puede legitimar la autoridad o el poder de los grupos sociales favorecidos. Las clases sociales privilegiadas se legitiman cuando a sus representantes se les otorga autoridad propia en la toma de decisiones sobre el curriculum -por ej. los representantes de las escuelas privadas de elite en los consejos y las comisiones donde se establecen las líneas generales del curriculum de todo el sistema, cuando las escuelas para personas desfavorecidas no tienen tales representantes. Una forma (entre otras muchas) de legitimar la posición privilegiada de los hombres en las relaciones de género son los currícula de educación física que fomentan los deportes de competición; ya que los principales deportes de competición son el escaparate de una masculinidad dominante y tienen el efecto de dar ‘carta de legitimidad’ a la superioridad de los hombres sobre las mujeres.

Siguiendo al autor, lo que se enseña en la escuela permite legitimar un determinado orden social. Permite legitimar los privilegios de algunos por sobre otros miembros de una sociedad. Esto no solo es válido para el curriculum explícito, sino también para el curriculum implícito u oculto que es el que tiene mayor participación en la producción de subjetividad. La escuela no modela la subjetividad joven en el mismo sentido para todos. Hay un “molde” para la subjetividad de los jóvenes de sectores privilegiados y otro para los de los sectores no privilegiados por el orden social vigente.

El principio de los intereses de los menos favorecidos es negado por cualquier práctica curricular que confirme o justifique esta situación. Han existido muchas formas de curriculum en favor de la esclavitud, con el mensaje del himno de 1848:

El rico en su castillo,

El pobre en su portalón,

Dios los hizo, grandes o modestos, Y ordenó su condición.

Las historias de la educación están repletas de citas tragicómicas de este tipo, que confinan a las jóvenes a las ciencias domésticas, a los hijos de trabajadores a la formación en el respeto hacia los superiores y al trabajo útil, a los niños aborígenes al temor de Dios, al aseo y al analfabetismo. Ninguna autoridad educativa en su sano juicio admitiría hoy en día "ordenar su condición", no intencionadamente. Pero, de hecho, lo hacen. Cuando, en 1990, los profesores de las escuelas públicas de Nueva Gales del Sur objetaron la Prueba de Destrezas Básicas porque obligaba a la mayoría al fracaso, se referían a esta cuestión. Y lo mismo hacían los profesores de escuelas para personas desfavorecidas cuando criticaban las pruebas competitivas en general, por sus terribles efectos en los niños pobres. (Connel, 2009)

La escuela secundaria participa en la producción de subjetividad joven de manera diferenciada. El modelo de joven a formar es distinto dependiendo del origen social del estudiante. Pero no solamente se considera esto, sino que también cuentan el origen étnico y el género como lo expresan las citas de Connel (2009).

En la actualidad, la situación parece no haber variado demasiado. La escuela secundaria participa de la producción de subjetividad fomentando una diversidad de subjetividades. Esta diversidad está ligada al modo en que se combinan, fundamentalmente, las categorías de clase social, género y etnia⁸⁴. Y también ligada a la mirada de los sectores privilegiados del orden social.

En todo el mundo, los sistemas educativos han sido prisioneros de agendas globales hegemónicas (...) dirigidas por organismos y agencias internacionales, como la OCDE, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, que determinan las políticas

⁸⁴ Entendemos la interseccionalidad en el sentido que lo plantea Viveros Vigoya (2016) “(...) la interseccionalidad se ha convertido en la expresión utilizada para designar la perspectiva teórica y metodológica para la percepción cruzada e imbricada de las relaciones de poder.”

locales. Estas agendas están asociadas al Movimiento Global de Reforma Educativa - GERM (...), que difunde currículos básicos comunes prescritos y una cultura de evaluación estandarizada de 'pruebas' (...) que han contribuido en gran medida a acentuar las desigualdades e injusticias frente a la heterogeneidad y diversidad de los y las estudiantes. (Moreno-Medina, 2023)

En el inicio del siglo XXI, los sectores privilegiados globalizados están representados por estas entidades supranacionales que menciona la cita. Desde allí, se promueve una enseñanza escolar que reproduzca y sostenga un nuevo orden social pos moderno.

¿Estudiar o aprender?

Si bien hemos destacado el condicionamiento de la producción de subjetividad joven por el orden social imperante, este no se da de manera homogénea y monolítica. El tipo de subjetividad joven que debe impulsarse en la escuela secundaria está sujeta a tensiones entre diferentes posicionamientos. Por ejemplo, en el caso de la CABA y siguiendo los documentos oficiales de la Nueva Escuela Secundaria, podemos ver un cierto alineamiento con lo que hemos denominado capitalismo cognitivo. Como ya mencionamos, se apunta a promover la subjetividad del emprendedor. Un sujeto que busca aprender para adquirir conocimientos que le permitan obtener éxito en el plano económico. Un sujeto capaz de adaptarse a los más variados e inesperados escenarios productivos. El conocimiento adquirido se transforma así en una herramienta para la superación personal.

A esta perspectiva se le opone una mirada crítica. Algunos autores oponen la idea de un aprendizaje pensado en términos utilitarios a la idea de estudio.

Ya no es cuestión (...) de estudiar una lengua (o de un arte, o de un oficio) sino de aprenderla en su sentido más utilitario. Y ya no se trata del estudio en sí, por sí mismo, sino de un medio donde lo que cuenta, literalmente, son sus consecuencias, sus finalidades. (Skliar, C., 2020)

(...) la voluntad aciaga de transformar y asimilar al estudiante en una figura de trabajador futuro. (Skliar, C., 2020)

Estos autores sostienen la importancia de recuperar la idea de estudio y de estudiante. Así, estudiar, no es equivalente al aprendizaje de lo útil.

La escuela, en su forma originaria, es un dispositivo capaz de transformar el ocio en estudio, no en trabajo, sino en estudio. La escuela que el neoliberalismo propone, por el contrario, pretende transformar el estudio en aprendizaje (o en investigación) y, el propio aprendizaje, en trabajo y consumo, despojándolo así de su carácter ocioso. De esta manera también se retira de la escuela su carácter común, ya que se hace de ella un medio para una apropiación privada. (Skliar, C., 2020)

El sujeto del estudio, a diferencia del sujeto del rendimiento, es un sujeto dispuesto a pensar. Un sujeto que es capaz de abstraerse de las cuestiones mundanas y más utilitarias para darse un tiempo para el pensamiento.

Los logros culturales de la humanidad, a los que pertenece la filosofía, se deben a una atención profunda y contemplativa. La cultura requiere un entorno en el que sea posible una atención profunda. Esta es reemplazada progresivamente por una forma de atención por completo distinta, la hiperatención. Esta atención dispersa se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. Dada, además, su escasa tolerancia al hastío, tampoco admite aquel aburrimiento profundo que sería de cierta importancia para un proceso creativo. (Byung-Chul Han, 2012)

(...) el estudio tiene más que ver con la apertura y el descubrimiento de un mundo que con el aprendizaje de una competencia o de una habilidad (...) (Larrosa, 2020)

El sujeto del estudio implica promover una subjetividad con otro tipo de atención, otro modo de manejar los tiempos y con otro modo de vincularse

con el mundo. Es una subjetividad de la contemplación, del descubrimiento, de la creatividad. No se trata de una subjetividad del máximo rendimiento y la mayor eficacia. Se trata de una subjetividad del placer de pensar. Para Bárcena (2020):

(...) en lo que se refiere a las instituciones de educación, nuestra época se siente orgullosa de nociones tales como “aprendizaje” (y otras, como “aprender a aprender”, “aprender a lo largo de toda la vida”, “emprenderurismo”), pero vuelve impensable la palabra estudio.

Como podemos ver, la producción de subjetividad joven en la escuela secundaria, no está exenta de tensiones. Por un lado, tenemos unas intenciones subjetivantes que apuntan a un sujeto del rendimiento, por el otro a un sujeto del estudio. El primero es un sujeto con un comportamiento inteligente que se adapta a las condiciones de producción del capitalismo cognitivo. Por el otro, tenemos a un sujeto del estudio, que hace del pensamiento su modo de conocer, crear y recrear el mundo. Resulta pertinente recordar como planteaba Bleichmar (2009) la cuestión de la inteligencia y el pensamiento:

(...) la inteligencia, entendida como proceso de adaptación, de planificación y coordinación de conductas con arreglo a metas (...)

(...) lo que caracteriza al pensamiento humano es la producción de objetos no existentes a partir de lo existente, no la instrumentación del mundo ni su transformación, sino la verdadera creación productiva de un mundo específicamente humano.

Estas dos miradas forman parte de la misma sociedad del siglo XXI, y ambas pretenden que la enseñanza escolar oriente las intenciones subjetivantes en un sentido determinado.

Enseñanza para “ricos”, enseñanza para “pobres”

Resumiendo lo expresado hasta aquí, con relación a la producción de subjetividad joven en la escuela secundaria, podemos decir que:

- La escuela ha tenido intenciones subjetivantes desde sus orígenes.
- La subjetividad que promueve en los jóvenes estudiantes está predeterminada desde la perspectiva de los sectores privilegiados de la sociedad.
- Se trata de producción de subjetividades y no de una única subjetividad
- Esas subjetividades están atravesadas por el orden social imperante en cada momento sociohistórico
- Las “formas” de esas subjetividades están condicionadas por las categorías de clase social, género y etnia.

La tarea de producir subjetividad joven en la escuela secundaria hoy es casi tan importante como la de transmisión de los conocimientos científicos de cada disciplina escolar. Ello nos permite comprender mejor algunas características del Sistema Educativo Argentino y en particular del nivel secundario.

Por ejemplo, ya mencionamos en el capítulo 3, los procesos de segmentación descriptos por Braslavsky (1985) y los de fragmentación descriptos por Tiramonti (2009). Estos dan cuenta de una diferenciación dentro del sistema educativo argentino, por el cual los jóvenes de los sectores populares menos favorecidos desarrollan su escolaridad por circuitos de instituciones educativas (mayormente de gestión pública) distintos de los circuitos por los que transcurren los jóvenes de los sectores acomodados y más favorecidos (mayormente escuelas de gestión privada). Podría pensarse que esto no obedece a que las instituciones de gestión privada ofrecen una mayor calidad educativa en términos de contenidos o de estrategias de enseñanza. Sino que ofrecen la posibilidad de acceder a otro tipo de subjetividad joven. Aquí también debemos recordar los conceptos ya

mencionados en capítulos anteriores, de herencia sociológica (Elias, 2016) y de capital cultural (Bourdieu, 2014).

Desde esta perspectiva comienza a ganar sentido el por qué las escuelas a las que concurren los sectores privilegiados no necesariamente muestran prácticas de enseñanza innovadoras y con modernísimos recursos. Lo más importante que deberían enseñar no pasa por los contenidos o por los recursos tecnológicos, sino por contribuir a la herencia sociológica que desean transmitir las familias a sus hijos. Una buena escuela secundaria debe aportar a fortalecer esa herencia sociológica en el caso de los grupos privilegiados. Las familias de las clases acomodadas, transmiten a sus hijos no solo su capital económico y cultural, sino que también ese capital social que le va a permitir a los hijos ser reconocidos por los otros miembros del grupo social y les allanará el camino hacia los lugares reservados a los de su clase dentro del orden social imperante.

En síntesis, podemos sostener que una de las razones por la cual los sectores sociales privilegiados mandan a sus hijos a escuelas secundarias distintas de las que concurren los hijos de otros sectores, no se vinculan al currículum formal explicitado en las normas. Sino que un motivo importante parece ser “la cosa social”. Ese aprender a comportarse “como los de su clase”.

La escuela funciona como transmisora y reproductora de contenidos a través del currículum formal, pero también, de unos valores, códigos y sentimientos ligados a un currículum oculto. (Brítez, 2021)

Esta idea del currículum oculto planteada originalmente por Jackson (2001) y retomada por muchos autores, está vinculada directamente con los estados intencionales de Bruner (2018). Esos que condicionan la “naturaleza humana”. A través del currículum oculto, aunque no solo, la enseñanza escolar participa de la producción de subjetividad joven. Ese currículum que contiene valores, sentimientos, gustos, preferencias. Si la norma curricular tiene el sesgo de la mirada de los sectores privilegiados, el currículum oculto no escapa a esta. La diferencia entre “escuelas para ricos” y “escuelas para

pobres” se halla en ese curriculum oculto, por el tipo de subjetividad joven que se promueve en cada caso. En los jóvenes de sectores privilegiados se refuerza la herencia sociológica (Elias, 2016), en los jóvenes de los sectores no privilegiados se modela una subjetividad que suele ir en contra de su herencia sociológica. El curriculum oculto establece una subjetividad “normal” para cada grupo de jóvenes de una sociedad. Aquella va a estar determinada por las diferentes intersecciones entre las tres categorías: la clase social, el género y la etnia.

Podemos decir que, en la actualidad, todos los jóvenes pueden acceder a la escuela secundaria. Pero, aunque con un mismo curriculum formal explícito, no todos acceden al mismo curriculum oculto implícito. Las intenciones subjetivantes de la enseñanza secundaria apuntan a una diversidad de subjetividades. Y recordemos que, tanto un curriculum como el otro, se encuentran atravesados por el orden social imperante.

La enseñanza, más allá de la enseñanza

Como hemos visto, existe una abundante evidencia sobre la intencionalidad subjetivante de la escuela secundaria. Pero hemos hecho especial hincapié en los efectos subjetivantes de la enseñanza en el contexto del dispositivo clase escolar. A continuación, presentaremos un par de ejemplos que, entendemos, resultan ilustrativos.

La elección vocacional

Como vimos en capítulos anteriores, durante el período que los jóvenes transcurren en la escuela secundaria, suelen tomarse decisiones relacionadas con la futura inserción laboral o con los estudios superiores. Algunos fragmentos de las entrevistas, desarrolladas para esta investigación, refieren a esta cuestión:

Tuvimos radio como materia y tuvimos que hacer un programa de radio con sus bloques, con sus cortinas. Teníamos una sala que era un estudio de radio, tenía una pecera con su consola y eso estaba

buenísimo. A mí me encantaba (...) Terminé el secundario y me anoté en Comunicación Social. (01 AA)

En este caso vemos como el entrevistado asocia, de manera casi lineal, su paso por las clases de la orientación en Comunicación con su posterior elección de estudios universitarios. Evidentemente la enseñanza dejó una huella potente en su subjetividad.

Al que más admiraba era al profesor de informática, y entonces quería estudiar informática. Fui para ese lado. Pero yo no me llevo bien con las matemáticas. No me gustan. (...) Y después de ingresar a la facultad, me di cuenta que no era como lo que veíamos en la escuela. (05 JC)

Este es un caso interesante. Aun cuando, el estudiante, era consciente de que no le gustaba las matemáticas, igual se inscribió en la carrera de informática. Tuvo más peso el vínculo establecido con el docente.

Recuerdo que las clases de educación física no tenían ninguna propuesta. La única propuesta era jugar al fútbol, y por parte del profesor había muy poco interés en saber que les estaba pasando a los chicos en ese momento, digamos. No digo en el plano personal, sino si realmente le está sirviendo para algo estar allí presentes en ese lugar. Quizás aprendí más por lo que no haría que por lo que haría. (01 AA)

Aquí se trata de un entrevistado que eligió estudiar el profesorado de Educación Física. La influencia del vínculo con el docente es por la contraria: como tuvo una mala experiencia en sus clases de educación física, eligió esa carrera para demostrar que se podía enseñar de otra manera (“aprendí más por lo que no haría que por lo que haría”)

Yo desde chico quería estudiar economía, y justo tuve buenos docentes en economía que me hicieron interesarme más. Creo que influyeron. (...) Después tuve un docente con el que no me gustó

tener Economía. Que odiaba. Y ahí me hizo dudar si seguía esa carrera y volví a tener un profesor que me gusto y dije 'sí, es Economía. (22 AG)

Observamos en este entrevistado como un cambio de docente, y por ende en el modo de enseñar, pone en duda una elección vocacional ya tomada. Otro docente, con otra propuesta de enseñanza, repone la elección original.

Existen varios trabajos⁸⁵ sobre la influencia de la experiencia escolar en la elección de los futuros estudios superiores o en la inserción laboral. En la mayoría de estos queda evidenciado que es el tipo de vínculo con el docente, que se desarrolla al interior de la clase escolar, lo que deja una fuerte impronta. La figura del adulto en la posición de docente tiene un impacto muy fuerte en las subjetividades de los estudiantes. En palabras de Bruner (2018):

Cuando alguien que tiene la autoridad de un profesor, pongamos por caso, describe el mundo y tú no estás en él, hay un momento de desequilibrio psíquico, como si te mirases a un espejo y no vieses nada.

El caso de la formación docente inicial

Este segundo ejemplo refiere a la formación de docentes que en las últimas décadas ha sido objeto de numerosos estudios. Uno de estos trabajos abordó la formación docente inicial de los profesores en psicología para la escuela secundaria⁸⁶. La investigación tenía que ver con la formación docente de aquellos profesionales que no habían cursado el profesorado. Algo bastante habitual, tanto en el nivel secundario como en el universitario, es la presencia de profesionales ejerciendo la docencia sin formación formal para la docencia. La pregunta que se hicieron los investigadores era: ¿de dónde habían obtenido los conocimientos didácticos estos profesionales? Si no habían cursado el profesorado, cómo lograban conducir con cierto éxito sus

⁸⁵ Nos referimos, principalmente, a los trabajos de investigación de Diana Aisenson en el marco del Programa UBACyT, que hemos citado en capítulos anteriores.

⁸⁶ Se trata de una serie de trabajos de investigación producidos en el marco del Programa UBACyT, en la Facultad de Psicología de la UBA. En el capítulo 1, referenciamos algunos de estos trabajos.

clases. La investigación arrojó unos resultados que sorprendieron a los investigadores. Los profesores entrevistados, profesionales que ejercían la docencia sin haber cursado la formación docente, desconocían cómo habían aprendido a enseñar.

Con el transcurso del trabajo de campo, los investigadores comenzaron a observar que los docentes entrevistados, en verdad, sí habían recibido formación docente. Pero no se trataba de una formación formal en una institución a través de un plan de estudios, habían aprendido a enseñar en su paso por las distintas clases escolares. Cuando cursaban su formación profesional, los profesores a cargo, explicitaban los contenidos correspondientes al plan de estudios de esa carrera. Pero de manera no explicitada, con su propia práctica docente, les enseñaban⁸⁷ también un modo de enseñar a sus estudiantes. Obviamente no era la intención del profesor enseñar didáctica, pero al mostrar sus prácticas de enseñanza a sus estudiantes, les transmitía sus conocimientos didácticos.

Algunos docentes, durante las entrevistas que les administraban los investigadores, tomaban consciencia de esta situación. Incluso algunos se sorprendían al descubrir el origen de sus conocimientos didácticos después de quince o veinte años de ejercicio de la docencia. De esta manera, los entrevistados avalaban la hipótesis de los investigadores relativa a la existencia de esta formación docente no explicitada en los curriculum oficial.

Gimeno Sacristán, un autor retomado por Terigi (2012) que ha abordado el tema de la formación docente, plantea la existencia de unos esquemas prácticos.

(...) no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado

⁸⁷ La palabra enseñar admite dos opciones en el diccionario de la RAE. Una tiene que ver con la enseñanza escolar, pero otra tiene que ver con mostrar. Enseñar es también mostrarle a alguien algo. En el caso que nos ocupa, podríamos decir que, el docente enseña el contenido disciplinar mientras enseña (muestra) el modo de ser enseñado.

racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de esquemas prácticos subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada, que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica docente' (Gimeno Sacristán, 1991). (Terigi, 2012)

Los investigadores sostienen que estos “esquemas para la práctica”, en el caso de los docentes sin formación formal, son aprendidos durante su paso por las clases escolares de sus carreras profesionales. Y son estos los que le permiten enseñar con cierta eficacia.

Terigi (2012), refiriéndose a este planteo de Sacristán, describe las características de estos esquemas prácticos para la acción docente:

Según las diversas caracterizaciones que es posible consultar en la literatura especializada, estos conocimientos prácticos reúnen algunos rasgos peculiares:

- no son fácilmente verbalizables,
- pueden estar en la base de la actuación sin que el docente se haya percatado de poseerlos,
- abarcan las características notables de un hecho o situación y dejan afuera las demás,
- se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones,
- son económicos y poco complejos,
- funcionan como marco de asimilación o inclusión de los (nuevos) discursos pedagógicos y curriculares.

Nos interesa destacar que estos esquemas prácticos para la acción no son verbalizables, escapan a una racionalidad objetiva y actúan sin necesidad de que el docente sea consciente de ello. Esta caracterización llevó a los investigadores a plantear la cuestión del conocimiento tácito. Si bien existen autores⁸⁸ en el campo de la formación docente que refieren a esto, hemos elegido un autor que proviene del área de la gestión empresarial. Nos interesa ya que, en este campo, se viene trabajando esta temática desde hace bastante tiempo.

El conocimiento tácito se compone en parte de conocimientos técnicos —esa clase de capacidades y conocimientos informales y difíciles de concretar que se suelen englobar en el término know-how—. Un experto artesano, tras largos años, de experiencia, adquiere un amplio conocimiento que se «sabe de memoria». Pero muchas veces no es capaz de explicar los principios técnicos o científicos en que se basa ese conocimiento.

Al mismo tiempo, el conocimiento tácito posee una importante dimensión cognoscitiva. Consiste en modelos mentales, creencias y perspectivas tan gravadas que consideramos como hechos ciertos y, por lo tanto, no son fáciles de expresar. Por esa misma razón, esos modelos implícitos influyen profundamente sobre nuestra forma de percibir el mundo que nos rodea. (Nonaka, 2000)

Lo expresado por Nonaka (2000) para el mundo industrial, es perfectamente aplicable al ámbito de la enseñanza escolar. Existe una formación docente explícita que se desarrolla en las carreras de profesorado, y también existe una formación docente tácita. Esta contiene unos conocimientos sobre la enseñanza escolar que no se mencionan en textos o en presentaciones magistrales. Se trata de unos conocimientos tácitos que se enseñan, fundamentalmente, a través de las prácticas. Al participar de la clase escolar, escenario principal de las prácticas de enseñanza, los estudiantes

⁸⁸ Un ejemplo, es el caso de la propia Flavia Terigi quién ha trabajado extensamente con la cuestión.

aprenden esos esquemas prácticos para la acción de los que refiere Terigi (2012).

Nonaka (2000), a partir de aceptar la existencia de conocimientos explícitos y tácitos, enumera cuatro formas de transmisión del conocimiento.

1. De tácito a tácito. A veces, una persona comparte su conocimiento tácito directamente con otra. Por ejemplo, cuando Ikuko Tanaka hace el aprendizaje con el jefe de panaderos del Osaka International Hotel, adquiere sus conocimientos tácitos mediante la observación, la imitación y la práctica. Esos nuevos conocimientos llegan a formar parte de su propia base de conocimiento tácito. Dicho de otra manera: Tanaka «asimila» el oficio. Pero, por sí sola, la «asimilación» es una forma bastante limitada de creación de conocimiento. Es cierto que el aprendiz adquiere los conocimientos del experto. Pero ni el aprendiz ni el maestro obtienen una percepción sistemática sobre el conocimiento del oficio. Como ese conocimiento nunca se hace explícito, no puede ser fácilmente aprovechado por la empresa en su conjunto.

2. De explícito a explícito. Una persona puede también combinar varias partes separadas de conocimiento explícito para establecer un nuevo conjunto de conocimiento. Por ejemplo, cuando el directivo de una empresa recoge información de los distintos departamentos y elaboran un informe financiero, ese informe es un conocimiento nuevo ya que sintetiza una información recibida de varias fuentes distintas. Pero esa combinación tampoco amplía realmente la base de conocimiento existente en la empresa. Pero cuando interactúan el conocimiento explícito y tácito sucede algo muy valioso.

Precisamente es ese intercambio entre conocimiento explícito y tácito el que las empresas japonesas saben desarrollar a la perfección.

3. De tácito a explícito. Cuando Ikuko Tanaka es capaz de expresar formalmente los fundamentos de su conocimiento tácito acerca de la elaboración del pan, lo convierte en conocimiento explícito y lo puede compartir con su equipo de desarrollo de proyecto. Otro ejemplo

puede ser el del directivo que, en lugar de simplemente establecer un plan financiero convencional para su empresa, idea un nuevo e innovador modelo de control presupuestario basado en su propio conocimiento tácito adquirido tras largos años de trabajo.

4. De explícito a tácito. A medida que ese nuevo conocimiento explícito se extiende por toda la empresa, otros empleados empiezan a interiorizarlo —es decir, lo utilizan para ampliar, extender y modificar su propio conocimiento tácito—. La propuesta del directivo provoca una revisión del sistema de control financiero de la empresa. Otros empleados utilizan esa innovación y al final la consideran un hecho aceptado, que forma parte del conjunto de herramientas y recursos necesarios para realizar su tarea.

Podemos decir que a la formación docente formal le correspondería el caso de la transmisión explícito-explícito. En cambio, una formación docente a través del paso por las clases escolares encuadraría en tácito-tácito.

Podemos decir, entonces, que en las clases escolares circula el conocimiento en distintas modalidades. Hay conocimiento que circula de manera explícita y conocimiento que circula de manera implícita. En el caso de esta última, mayormente, tanto la enseñanza como el aprendizaje están íntimamente ligados a situación prácticas. El conocimiento tácito parece encontrar su mejor desempeño cuando se enseña y aprende en la práctica. Cuando se mueve en el ámbito de lo no-dicho. Cuando escapa a la supervisión de la racionalidad objetiva.

Admitimos, entonces, que en las clases escolares no solo se enseña y aprende lo que explicita el curriculum formal. También se enseñan y aprenden

otros conocimientos que, de algún modo, escapan a la voluntad de docentes y estudiantes. Esto nos lleva a pensar en el concepto de enseñanzas implícitas que propone Jackson (2007):

Este libro trata sobre la influencia que los docentes tienen en sus alumnos, aunque no sobre aquella influencia que se manifiesta en las pruebas de rendimiento escolar o en otras formas convencionales de evaluar los resultados pedagógicos. Trata, en cambio, sobre lo que aprendemos de nuestros docentes acerca de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general. Algunas de estas 'enseñanzas'. La mayor parte de ellas 'implícitas', en el sentido de no estar incluidas en la agenda explícita o en la programación de las clases del docente, toman la forma de actitudes y rasgos que recordamos de nuestros maestros mucho después de haberles dicho adiós, a saber, cualidades que, a nuestros ojos, convierten a algunos de ellos en seres entrañables para toda la vida y que hacen que otros continúen siendo por siempre objeto del ridículo y la burla. El libro también considera los efectos que los docentes tienen sobre nosotros y que de ninguna manera quedan registrados en la memoria. La mayor parte de nosotros no reconoce casi ninguno de tales efectos o por lo menos imagina que no los reconoce, en vista de que para tales casos faltan recuerdos precisos y específicos. Otros efectos nacen en nuestro interior como vagas sensaciones de deuda o gratitud o tal vez se manifiestan como involuntarios estremecimientos de disgusto cuando, con los amigos, se cita casualmente el nombre de algún ex profesor o cuando nosotros por nuestra cuenta pensamos en él. En cualquier de estos casos, generalmente somos incapaces de explicar por qué seguimos teniendo estos sentimientos.

La caracterización que Jackson hace de las enseñanzas implícitas parece coincidir en grado sumo con los conocimientos tácitos de Nonaka. Lo que nos interesa destacar del planteo de Jackson es que aparecen los afectos y los sentimientos ocupando un lugar relevante como parte de estas enseñanzas implícitas. Y esto nos lleva a pensar, casi inevitablemente, en la subjetividad.

El dispositivo clase escolar

Hemos planteado que nos interesa particularmente la enseñanza que se desarrolla en el escenario de la clase escolar. Que dentro de esta circulan conocimientos explícitos y tácitos. Predominantemente, junto a estos últimos, también circulan sentimientos y afectos. Coincidimos con Souto al pensar que la clase escolar tiene dos modos de funcionamiento: uno correspondiente a “lo dicho” y otro a lo “no dicho”. Esta última modalidad se vincula con el concepto de enseñanza implícita de Jackson. Por allí circula de manera preferencial lo que tiene que ver con la subjetividad: afectos, sentimientos, gustos, deseos, intenciones. Lo explícito y lo tácito, lo dicho y lo no dicho se entrecruzan formando un entramado que constituye lo que denominamos dispositivo clase escolar.

Usamos el término dispositivo en el sentido foucaultiano.

Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo: estrategias de relaciones de

fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos (Foucault, 1985).

Creemos que la definición que hace Foucault de dispositivo concuerda plenamente con la idea que pretendemos sostener sobre la clase escolar; un entramado de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones, normativas, poderes. Siguiendo esta línea, Agamben (2011) resume:

“(…) brevemente en tres puntos:

- 1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos.
- 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder.
- 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber.”

Más adelante, en el mismo texto, Agamben (2011) plantea:

Llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el panoptikon, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo, el cual, hace ya muchos miles de años, un primate, probablemente incapaz de darse cuenta de las consecuencias que acarrearía, tuvo la inconciencia de adoptar.

Siguiendo esta línea de pensamiento, es que sostenemos que el dispositivo clase escolar tiene efectos subjetivantes. Cuando los jóvenes estudiantes participan de una clase escolar no solo interactúan con los contenidos de la norma curricular, sino que también participan de un proceso de subjetivación.

Para Agamben (2011):

Existen dos clases: los seres vivos (o las sustancias) y los dispositivos. Entre las dos, como tercera clase, los sujetos. Llamo sujeto a eso que resulta de la relación cuerpo a cuerpo, por así decirlo, entre los vivientes y los dispositivos. Naturalmente, como en la antigua metafísica, las sustancias y los sujetos parecen confundirse, aunque no completamente. Por ejemplo, un mismo individuo, una misma sustancia, pudiera dar lugar a muchos procesos de subjetivación: el usuario de teléfonos celulares, el internauta, el autor de narraciones, el apasionado del tango, el altermundista, etcétera. Al desarrollo infinito de los dispositivos de nuestro tiempo corresponde un desarrollo asimismo infinito de los procesos de subjetivación.

El dispositivo clase escolar forma parte de ese infinito conjunto de dispositivos por el que también circulan los jóvenes del siglo XXI. Participa del proceso de subjetivación compitiendo, en algún sentido, con el resto de los dispositivos existentes. La enseñanza escolar, que se despliega al interior del dispositivo clase, participa de la producción de subjetividad joven sin tener un resultado asegurado. Si bien la enseñanza escolar tiene unas intenciones subjetivantes definidas, la subjetividad resultante es producto del modo particular en que el sujeto joven estudiante se posiciona al interior del dispositivo clase escolar. Este no funciona como una “impresora de subjetividades”, sino que se ve obligado a interactuar con las otras subjetividades que traen los jóvenes estudiantes.

Como ya dijimos, la enseñanza escolar se despliega al interior del dispositivo clase escolar. Constituye el principal componente de este.

Pensamos a la enseñanza como un conjunto de prácticas, siguiendo la línea de pensamiento foucaultiana:

(...) podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”. (Castro, 2004)

Podemos considerar a las prácticas de enseñanza dentro de esta caracterización. Garcia Fanlo (2011) amplía:

Para Foucault los discursos se hacen prácticas por la captura o pasaje de los Individuos, a lo largo de su vida, por los dispositivos produciendo formas de subjetividad: los dispositivos constituirían a los sujetos Inscribiendo en sus cuerpos un modo y una forma de ser. Pero no cualquier manera de ser. Lo que Inscriben en el cuerpo son un conjunto de praxis, saberes, instituciones, cuyo objetivo consiste en administrar, gobernar, controlar, orientar, dar un sentido que se supone útil a los comportamientos, gestos y pensamientos de los individuos. (Garcia Fanlo, 2011)

El poder subjetivante del dispositivo clase escolar parece residir, en una proporción sustantiva, en las prácticas de enseñanza que se despliegan en su interior. Estas prácticas, en sentido foucaultiano, tienen ese poder subjetivante característico del dispositivo. Nos interesa hacer hincapié en aquellas prácticas no-discursivas.

Los dispositivos, por su parte, integran las prácticas discursivas y las prácticas no-discursivas. El dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no-discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes. (Castro, 2004)

Estas prácticas no-discursivas se presentan como un componente del dispositivo clase escolar muy potente a la hora de subjetivar. Estas se vinculan con la idea de la existencia de unos conocimientos tácitos y con un nivel de análisis de lo no-dicho en la clase escolar. Las prácticas de enseñanza, como también sucede con otras prácticas, parecen tener mayor potencia subjetivante cuando discurren por lo no-discursivo y por lo tácito o no-dicho.

Recuerdos escolares

Hemos acordado que el dispositivo clase escolar es el principal productor de subjetividad de la escuela secundaria. En su interior se despliega la enseñanza escolar a través de un conjunto de prácticas discursivas y no-discursivas. Destacamos que, en particular, aquellas prácticas de enseñanza vinculadas a lo tácito y a lo no-dicho tienen un mayor grado de participación en la producción de subjetividad joven. Nos proponemos ahora revisar la evidencia empírica que nos aporta el trabajo de campo a la luz de estas ideas.

Durante las entrevistas preguntamos a los sujetos por los recuerdos de aquellas cuestiones que los marcaron o dejaron huella en ellos en su paso por la escuela secundaria. Hicimos especial hincapié en lo vinculado a la enseñanza escolar. Así, aparecieron recuerdos de la experiencia escolar acompañados de una cierta carga afectiva⁸⁹.

Una de las cuestiones que indagamos fue qué recuerdos conservaban de su paso por las clases escolares de la escuela secundaria. Con frecuencia las respuestas referían a cuestiones relacionadas con las prácticas de enseñanza.

Si, claramente aprendía más de unas materias que de otras. (...) Yo creo que a mí lo que me hacía prestar más atención era un poco la interacción, o que te hagan pensar en algo. Era participar, y no que hablé solo un buen rato. Eso me ayudaba bastante. (12 GVR)

⁸⁹ Seguimos aquí lo propuesto por Watkins (2010) sobre la noción de lo afectivo: “El afecto (...) no es un fenómeno meramente individual; tiene una valencia social y tiene múltiples escalas. El afecto circula, impactando sobre y en los cuerpos, dejando huellas y, si se repite y se mantiene, puede acumularse convirtiéndose en constitutivo de la subjetividad individual.”

Se me hacía más fácil cuando el profesor planteaba interrogantes, porque ya atraía mi atención inmediatamente. Cuando la clase era entretenida o tenía intercambios entre los alumnos y el profesor. Y me costaba más prestar atención cuando era algo aburrido o monótono. (13 AVR)

Había muchas formas, la que más recuerdo es que nos hacían debatir entre nosotros. Nos hacían hablar, nos hacían dialogar, nos hacían opinar. Obviamente todo atravesado por la mirada del docente. (20 MK)

Como podemos ver, no hay referencia a contenidos curriculares. Mayormente los entrevistados recordaban cuestiones que tenían que ver con lo que hacía el docente o los estudiantes y no tanto con lo que se decía.

Creo que los últimos años, en lo que era más de taller orientado a la parte investigativa, creo que es lo que más recuerdo. Por ejemplo, cuando fuimos a la feria de ciencias, el hecho de haber generado un proyecto por nuestra cuenta, es lo que más me quedo. Esa parte de investigación, que las clases se basaran más en ese proyecto es lo que más fuerte y presente tengo. (16 LM)

Empezar a hacer más prácticas...que no sea solo leer y escribir. Sino más de hablarlo y charlarlo. Hay veces que a los chicos les queda mucho más cuando se charla con un profesor...que de dictar y pegar dos gritos y empezar a escribir y copiar en un pizarrón. Después es leer y vomitar todo lo que leíste en la prueba y que quede ahí. (21 FC)

(...) participativa, más eso, de debatir... de trabajo de investigación también estaba bueno. Me gustaba. No me gustaba tanto cuando era el profesor hablando, un monologo del docente. Así aburrido (...) o cuando te hacían 'tomá léete veinte páginas del libro' y después te hacían tres preguntas. No me gustaba tanto, pero si el tema estaba bueno capaz que me enganchaba. (22 AG)

Las clases escolares en las cuales los estudiantes “hacen” son las más recordadas. Los trabajos prácticos, las investigaciones, o simplemente interactuar con el docente y con sus compañeros en clase. Cuando el estudiante solo debe escuchar lo que dice el docente y contestar a sus requerimientos, parece que el olvido se apodera rápidamente.

Crear una empresa. Ese trabajo práctico me gustó mucho porque si no lo ponía en práctica solo me iba a acordar lo teórico. Ni me iba a acordar. (7 AC)

Memorizar las cosas. Tenía un profesor de... ¿cómo se llama? De... política... no me acuerdo que era. Él siempre nos dictaba cosas y eso lo teníamos que memorizar para rendir en una prueba. (...) Ni me acuerdo lo que aprendí. Solo lo memorizaba (para la prueba) y ese mismo día me olvidaba. (7 AC)

Un número importante de entrevistados mostró dificultad para poder recordar detalles de las clases escolares que se basaban exclusivamente en exposiciones del docente. En algunos casos no podían recordar ni el nombre del docente ni que asignatura dictaban. En el siguiente fragmento, una entrevistada recuerda como un pequeño cambio en la modalidad de enseñanza de la docente generó un fuerte impacto en ella.

Recuerdo que una vez en Historia, no entendía nada del feudalismo. Me acuerdo que un día antes de la evaluación me acerqué a la profesora y le dije ‘yo no te entiendo nada, no sé qué es esto’. Y ahí me explicó, cinco minutos habrán sido, y me acuerdo que dije ‘Ah, pero es re fácil esto’. Es algo que me quedó y hasta ahora lo recuerdo. Me acuerdo muy bien. (...) en una tardecita lo aprendí, no sé, nos estuvo explicando un mes y medio y lo aprendí en una tarde. Y fue la manera de explicármelo diferente. (23 MA)

El modo en que el docente configura didácticamente el dispositivo clase escolar aparece como crucial a la hora de dejar huella en los jóvenes estudiantes.

A mí, por ejemplo, Historia me encantaba y había profesores con los que me costaba concentrarme porque no me gustaba como la daban. Después lo veía con otros profesores y si me gustaba. (22 AG)

Las ganas que tenía uno de estudiar con unos profesores y con otros no. Había profesores que, como yo le digo, te daban ese ‘picor’ para seguir estudiando. Había otros que era ‘miren chicos hoy vamos a ver este libro. Léanlo y hagan este resumen’. Y nada. (21 FC)

Parece claro que no son los contenidos curriculares los que hacen la diferencia a la hora de dejar huella. Es el modo en que el docente plantea la enseñanza escolar. El contenido curricular forma parte del recuerdo, siempre y cuando esté asociado a un tipo de práctica de enseñanza. El siguiente fragmento resulta muy esclarecedor al respecto:

Este profesor de matemáticas/física, entendía como que a los pibes muchas veces les costaban algunos conceptos (...) y entonces intentaba simplificarlos mucho más y hacer una clase más distendida. Que no fuera ‘yo estoy acá y vos estas ahí’ ‘yo soy el docente y vos el alumno y te tenés que callar si o si y escucharme’ Eran profes que, capaz, permitían más la interacción y la cosa más distendida. Siempre que fuera dentro de un ambiente ‘controlado de aprendizaje’ (...) Cuando un profesor era más receptivo al tipo de curso (...) cuando los profes entendían más el contexto (...) te inspiraban más ganas. (...) La verdad que no me acuerdo mucho lo que vi en esas materias, pero me acuerdo que hacíamos, aprendíamos y a la mayoría del curso nos iba bien en sus materias. (10 AV)

La cuestión subjetiva, entendida en términos de estados intencionales (Bruner, 2018), también aparece mencionada explícitamente.

Hay profesores y profesores. Me llevo muy lindos recuerdos de muchos profesores. (refiere a una profesora) Es una profesora que me marcó mucho. Me dejó una huella en mi corazón. Y con algunos profesores más también. Yo creo que hay profesores que te enseñan

y dejan huellas. Esos profesores me dejaron muchas huellas en mi vida y para el crecimiento mío también. (23 MA)

Había profesores que venían, daban su clase y se iban. O no te explicaban bien...eso, venían, decían lo que tenían que decir y se retiraban. Y había otros profesores que vienen, te enseñan, te explican y además de todo eso son más comprensivos. Si te ven triste te preguntan qué te sucede o por la situación que estás pasando. Preguntan más. (23 MA)

Estas dos entrevistadas recuerdan muy especialmente a docentes preocupados por cuestiones subjetivas. No se trata de docentes solo interesados en los resultados del aprendizaje en términos de pruebas o exámenes. De estos últimos, casi no hay recuerdos.

Más allá de los temas, más allá de que me interesaran los temas, yo sé que cualquier tema me hubiera gustado si me lo explicaban como lo explicaban ellos. No era tanto el tema a enseñar, sino la relación que formaban y como se planteaban frente al grupo. Se planteaban como seres humanos, primero que nada. Cuando empecé a ver eso en algunos profesores, me di cuenta que otros profesores se olvidan de ser humanos frente al grupo de estudiantes. (14 AG)

Este entrevistado sintetiza de manera formidable lo que venimos diciendo. Lo que deja huella, lo que perdura en la memoria son las prácticas de enseñanza. Puede no recordarse el contenido, pero si el modo de enseñar. Y en esto, el docente constituye una figura central ya que es quién diseña y conduce el dispositivo clase escolar.

Durante la pandemia mundial del COVID19, los dispositivos clase escolar se vieron afectados fuertemente. Algunos de nuestros entrevistados pasaron parte de su escolaridad secundaria durante ese período. En estos casos, las alteraciones en las prácticas de enseñanza han perdurado en su memoria.

A muchas compañeras también la virtualidad se les hizo muy complicada porque no era la misma forma de explicar, no había la misma forma de explicar o de relacionarse. (21 FC)

Sentía más...en clase presencial estaba un profesor explicándote las cosas (...) pero en pandemia, incluso con las clases virtuales (...) era alguien, que capaz ni conocías (...) que te mandaba un archivo que tenías que leer. O un video que tenías que ver, capaz de otra persona, y no era lo mismo. No era alguien enseñándote algo. Era alguien que te mandaba a leer algo. (...) Era como autodidacta, pero no porque vos quisieras. (15 SP)

Observemos que, una vez más, son las prácticas de enseñanza el centro de los recuerdos y no los contenidos curriculares. Ningún entrevistado, que hubiera cursado en pandemia, recordó alguna cuestión relacionada con los conocimientos disciplinares que también resultaron afectados.

El recuerdo de los compañeros de clase escolar también ocupa un lugar destacado en los recuerdos de los entrevistados.

Mis compañeras del último año, la forma en que trabajamos juntas, las presentaciones en las que trabajábamos y hacíamos todas. (9 LN)

Tener a mis compañeros era como que me ayudaba a decir tengo que estudiar de esta manera porque a él le va mejor de esta manera. Por ahí lo tengo que tener en cuenta porque por algo le resulta. Pero sin pisar mi formar de aprender. (16 LM)

En el secundario me empecé a juntar con gente un poco más decente. Empecé a madurar yo y dije esta gente no va para ningún lado y empecé a juntarme con gente más responsable (...) Esto fue hacia finales de segundo año. Me empecé a juntar con un grupo de amigos que me parecieron mejor y eran más responsables. Me alentaban a estudiar y a preocuparme por la escuela. (12 GVR)

Estos fragmentos de entrevistas nos llevan a reafirmar que el dispositivo clase escolar es un entramado de subjetividades de todos los participantes. El

vínculo con los compañeros forma parte de ese entramado y también participa, a través del dispositivo, en la producción de subjetividad. Así como el vínculo con el docente condiciona las posibilidades de aprender un determinado contenido curricular, también el vínculo con los compañeros es condicionante de los aprendizajes. No solo se trata del “hacer” con el docente sino también del “hacer” con los compañeros de la clase escolar.

Es interesante destacar algunos recuerdos, que aparecen en las entrevistas, relacionados con prácticas de enseñanza que, claramente, no se vinculan con contenidos curriculares explícitos.

Cada vez que entraba el profesor o la profesora nos hacían poner de pie para saludarlo. Hasta que no estábamos todos de pie, el profesor o la profesora, no entraba al aula. (2 SH)

Había una profesora, de la que nunca me voy a olvidar, profesora de Lengua. Al finalizar cada clase nos daba, de un libro, que leyéramos tres cuentos. Entonces venía a la siguiente clase y decía ‘¿Hoy que fecha es?’ y (realizando un juego con los números de la fecha) decidía quién pasaba al frente. (2 SH)

A veces los docentes usaban esto de acomodarnos ellos en los bancos, decidir con quién sentarnos. (2 SH)

Esa escuela tiene un sistema muy estructurado y siempre nos decían que funcionaba como espiral: arrancaban muchos y terminaban pocos. Así que era un desafío pasar cada año (...) y siempre era dejar compañeros en el camino. (4 YF)

Algunos docentes dedican tiempo y esfuerzo en prácticas discursivas y no-discursivas que no parecen tener relación con ningún tipo de contenido curricular. Sin embargo, estas prácticas enseñan cuestiones que tienen que ver con lo “no-dicho” o con lo tácito. Son prácticas de enseñanza que apuntan a que los estudiantes aprendan, por ejemplo, relaciones de poder o modos correctos de comportarse en determinadas circunstancias. Apuntan a modelar

los comportamientos, las actitudes, los sentimientos de los jóvenes estudiantes. Y esto deja huella.

Creo que dentro de todo salí con valores que quiero aplicar el resto de mi vida. No tanto con conocimientos... para nada. De hecho, si me preguntas algo de secundaria, probablemente no lo sepa responder. Pero aprendí muchos valores. (2 SH)

Lo que me marcó era el machismo que había en la escuela, era terrible. (...) Fue terrible el machismo, no solo de compañeros, sino de profesores. '¿Vos que hace acá?, tenes que estar en la cocina' nos decían. (4 YF)

En ambos segmentos, las entrevistadas no recuerdan contenidos curriculares, sino cuestiones que pasan por lo subjetivo. Cuestiones que no son necesariamente explicitadas en la norma curricular, pero que sin embargo se enseñan y se aprenden.

Las huellas de la enseñanza

A partir del análisis del conjunto de las entrevistas hasta aquí presentadas en los diversos capítulos, hemos elaborado una primera caracterización de las huellas o marcas que se mencionaron.

- Aquellas que dejó el paso por el dispositivo clase escolar, aparecen como recuerdos perdurables y cargados de afecto. Aparecen de manera bastante nítida en la memoria del sujeto a pesar del tiempo transcurrido. Suelen ir acompañados de una carga afectiva que se manifiesta en lo corporal (tono de voz, gestos, cambios posturales) durante la entrevista.
- Refieren mayormente a situaciones del orden de lo no-dicho, de lo tácito. Mayormente los recuerdos tienen que ver con gestos, actitudes, posicionamiento de los sujetos. Por ejemplo, cuando se habla de que el docente hacia tal o cual cosa, o tuvo un gesto o se mostró empático. También hay ejemplos relacionados con los compañeros de clase que van en la misma línea. Hay algo del orden de lo tácito, de lo no

verbalizado que aparece recurrentemente en las entrevistas y que tiene la capacidad de dejar huella.

- Otra característica que aparecen reiteradamente son las huellas o marcas están relacionadas a el “hacer”. En muchos casos, los entrevistados, refieren a cosas que se hicieron en la clase escolar. Por ejemplo, recuerdan haber hecho un trabajo de investigación, o haber hecho un trabajo práctico de simulación, o participar activamente en el desarrollo de una clase escolar. En contraposición, los recuerdos relacionados con el “decir” son escasos y borrosos. Los entrevistados mencionan pocas situaciones que dejaron huella relacionadas con cosas dichas por el docente o por sus compañeros. Y cuando hay referencia a ello los recuerdos son incompletos y poco claros, a diferencia de lo que sucede con los recuerdos vinculados a el “hacer”.
- Del análisis de las entrevistas se desprende que, al momento de suceder los hechos recordados, los sujetos no necesariamente eran conscientes de la huella o marca que estaban dejando en ellos. Este reconocimiento aparece a posteriori, por ejemplo, durante la entrevista.
- Impactan en su subjetividad (deseos, gustos, intenciones, preferencias). La subjetividad procesa estas marcas o huellas y las incorpora de manera tal que aparecen como un producto del sujeto. No siempre este es capaz de vincular las características de su subjetividad con su paso por un dispositivo como la clase escolar. En el proceso de la entrevista, por ejemplo, muchos sujetos “descubrieron” algunas de esas vinculaciones.

A partir de esta caracterización de las huellas o marcas que la enseñanza en la escuela secundaria deja en los jóvenes estudiantes, avanzaremos sobre los modos en que se producen estas.

Enseñanzas implícitas, aprendizajes imperceptibles

Dentro del dispositivo se despliegan las prácticas de enseñanza que se van articulando por medio de la configuración didáctica. Esta es el modo particular con el que un docente despliega las prácticas de enseñanza en el

dispositivo (Litwin, 1997). Tomando a Souto (1998), no consideramos, para nuestro análisis, solamente el nivel técnico (los aspectos explícitos del dispositivo) sino que también consideramos, fundamentalmente, los niveles psíquico y social. Estos refieren a los aspectos no explícitos o no-dichos de la configuración didáctica.

Cada configuración didáctica impacta de una manera diferente en la subjetividad de los jóvenes estudiantes. No produce la misma huella o marca una configuración que plantea un vínculo empático del docente para con los estudiantes, que una que plantea un vínculo distante. No impacta de igual forma una clase “interactiva”, como la definen muchos entrevistados, que una que no lo es. No impacta de igual modo una “clase teórica” que una “clase práctica”. Hemos visto en las entrevistas como los sujetos hacen fuerte hincapié en estas diferencias en la configuración del dispositivo. Muchos entrevistados resaltan el modo de enseñar del docente por sobre el contenido. Es más, para varios, no importa tanto el contenido curricular, como el modo en que se enseña. Y es justamente esto lo que se recuerda nítidamente.

Podemos afirmar que, dentro del dispositivo clase escolar, encontramos dos tipos de enseñanza: la explícita y la implícita (Jackson, 2007). Esta última se presenta como la de mayor poder subjetivante. Se trata de un tipo de enseñanza que circula por los niveles de lo no-dicho. Es una enseñanza que está imbricada en la configuración didáctica del dispositivo. Podemos vincularla con los niveles psíquico y social de Souto, con los saberes tácitos de Nonaka y con las practicas no-discursivas de Foucault.

Los efectos de esta enseñanza implícita perduran en la memoria de los jóvenes estudiantes, mucho después de haber egresado de la escuela secundaria. Los jóvenes entrevistados presentan muchos recuerdos vinculados a este tipo de enseñanza en detrimento de los recuerdos vinculados a la enseñanza explícita. Recuerdan cómo los marcó un tipo de vínculo con el docente, o el vínculo con sus compañeros, o un modo de hacer en la clase escolar. Por el contrario, varios entrevistados manifiestan no recordar casi nada de lo referido a contenidos curriculares.

Es decir que, a través de la enseñanza implícita, la participación de la escuela secundaria en la producción de subjetividad joven es muy importante. La mayoría de los entrevistados reconocen como huellas o marcas importantes aquellas dejadas por el accionar de la enseñanza implícita. No obstante, no necesariamente los jóvenes entrevistados pueden vincular con claridad estas marcas con características de su subjetividad. Es desde la mirada del investigador que estos vínculos aparecen y resaltan la relación de la enseñanza implícita con la elección de los estudios superiores. Una preferencia sobre los modos de enseñar, o la preferencia por un tipo de vínculo con el docente son algunos ejemplos. La enseñanza implícita parece actuar de manera que sus efectos no son claramente identificables por los jóvenes estudiantes.

El paso por el dispositivo clase escolar produce subjetividad en los jóvenes estudiantes. Sin embargo, debemos aclarar que, esta acción no se desarrolla libre de tensiones. Los jóvenes estudiantes llegan a la escuela secundaria siendo portadores de una subjetividad. El accionar del dispositivo clase escolar no se da sobre una tabla rasa. Las intenciones subjetivantes de la enseñanza escolar entran en tensión cuando se encuentran con la subjetividad que portan los jóvenes. Esta también es producto del paso por diversos dispositivos subjetivantes (la familia, el grupo de amigos, las redes sociales). Vemos en las entrevistas que cuando la enseñanza escolar está en sintonía con algunas características de la subjetividad joven⁹⁰, aquella tiene más posibilidades de dejar marca o huella. En cambio, cuando la enseñanza escolar se distancia y entra en conflicto, el poder subjetivante del dispositivo clase escolar se ve afectado. Incluso puede terminar produciendo una huella o marca en sentido contrario al pretendido. La participación de la escuela secundaria en la producción de subjetividad joven no tiene resultados garantizados. El modo en que se entraman las marcas o huellas de la enseñanza escolar con la subjetividad que los jóvenes traen resulta, al menos por ahora, impredecible. El resultado de ese entramado es particular e

⁹⁰ Siguiendo lo que plantean los autores ya citados en capítulos anteriores.

idiosincrático a cada sujeto. Además, debemos considerar que no existe una única subjetividad joven. Si bien hemos trabajado con diversos autores que nos ofrecen una caracterización de la subjetividad joven del siglo XXI, esta no es exhaustiva. La subjetividad es el producto del paso por los dispositivos a lo largo de la vida (Agamben, 2011). Las características que va adoptando en cada sujeto son propias de cada uno. Por otra parte, no debemos olvidar que la producción de subjetividad también está atravesada por cuestiones referidas a la clase social, a la etnia y al género. Difícilmente sea igual el proceso de producción de subjetividad en un joven blanco de clase media urbana que en una joven negra de clases populares. Esto agrega un elemento más al complejo proceso de producción de subjetividad al interior del dispositivo clase escolar. La idea de una escuela “todo poderosa” que modela la subjetividad de los jóvenes de manera uniforme y sin fisuras al estilo *The Wall*⁹¹ o como en *Un mundo Feliz*⁹² no parece factible en la realidad.

Lo que parece innegable es que la escuela secundaria efectivamente participa de la producción de subjetividad joven y logra influir en esta. La enseñanza implícita impacta en la subjetividad joven imponiendo, básicamente, un modo de “hacer las cosas”. Se trata de que el sujeto vaya incorporando una forma correcta de hacer en su vida cotidiana. Así aparecen formas adecuadas de ser alumno, de ser docente, de ser compañero de clase, de ser buena persona, de enseñar y de aprender. Podríamos afirmar que se trata de un conjunto de procedimientos que indican cómo se hacen bien las cosas, y por consecuencia, cómo se hacen mal. Dado que la enseñanza implícita transmite un modo de ser buen alumno, también transmite un modo de ser mal alumno. El joven va incorporando a su subjetividad este conjunto de procedimientos o modo de hacer las cosas casi sin percibirlo. Viendo al docente como enseña, viendo a sus compañeros como aprenden, participando

⁹¹ La película *The Wall* (1982) basada en las canciones del grupo británico Pink Floyd presentan un mundo distópico. En este la escuela, y el sistema educativo, se ha transformado en un dispositivo opresivo en el cual los estudiantes son convertidos en autómatas.

⁹² Nos referimos al conocido libro de A. Huxley publicado por primera vez en 1932. En él se describe un mundo utópico en el cual la escolarización se ha transformado en una máquina casi perfecta para modelar las subjetividades.

de actividades durante el desarrollo de la clase escolar. No son cosas que necesariamente se han planteado de forma explícita. Estos procedimientos o modos de hacer las cosas se experimentan, se vivencian, se practican.

Esto que el joven aprende a través de la enseñanza implícita se incorpora a su subjetividad y pasa a formar parte de él. Podemos pensar que de este modo la escuela secundaria quiere, no solo formar un tipo de alumno, sino un tipo de joven. La enseñanza implícita parece una vía regia para contribuir a la conformación del habitus de clase social (Bourdieu, 2014), o a la herencia sociológica (Elias, 2016)). Quizás también podamos pensar que esto se vincula con “la cosa social” de la que habla Gessaghi (2016). Eso que las familias de clase alta esperan que sus hijos aprendan en la escuela secundaria. Probablemente, buena parte de la sociedad espera que la escuela (en general y la secundaria en particular) contribuya a formar jóvenes que sean buenas personas y que hagan lo que “se espera” que hagan los jóvenes en cada momento histórico y social. Pero, como ya hemos visto, la escuela secundaria no puede más que defraudar esas expectativas. Puesto que, si bien tiene la capacidad de participar de la producción de subjetividad joven, no se trata de un poder omnímodo. La escuela secundaria fracasa necesariamente en su intención de imponer un modelo de joven o de sujeto. Para tener éxito sería necesario que los jóvenes estudiantes no fueran portadores de una subjetividad, y eso solo sería posible si no fueran humanos.

La enseñanza implícita, al intentar imponer ciertas formas de hacer las cosas como correctas y otras como incorrectas, termina imponiendo significados. Cuando los jóvenes incorporan a su subjetividad esos modos de hacer las cosas, esos modos pasan a significar lo que está bien y lo que está mal. Los entrevistados dicen que les gusta determinada configuración didáctica, y no lo hacen a partir de sólidos fundamentos didácticos sino desde su subjetividad. Les gusta lo que está incorporado como bueno o como correcto a su subjetividad. Cuando los estudiantes prefieren la configuración didáctica que describen como interactiva, o con un docente empático, esa preferencia es una elección subjetiva. Hay algo en su subjetividad que significa a estas prácticas de enseñanza como las que “me gustan”. Lo mismo

sucede con las que “no me gustan”: configuraciones con extensas exposiciones del docente, con actividades basada en el uso de una memoria como depósito. A través de la enseñanza implícita, se va otorgando significado a ciertos procedimientos, prácticas y formas de ser. Estas significaciones se van “naturalizando” en el sujeto y pasan a formar parte de la subjetividad. Con dificultad, los sujetos pueden reconocer la presencia de unos aprendizajes hechos bajo la influencia de la enseñanza implícita. Mayormente no se logra establecer esa vinculación y el sujeto no sabe porque le gusta un modo de hacer las cosas o un modo de comportarse.

Hemos dicho que al interior del dispositivo clase escolar se despliega la enseñanza. Este puede hacerse con diversas configuraciones didácticas. También hemos dicho que el dispositivo clase escolar tiene un nivel de “lo dicho” y otro de lo “no-dicho”. Esto nos conduce a plantear la existencia de dos tipos de enseñanza: la explícita y la implícita. La primera se vincula preferentemente con los contenidos curriculares. La enseñanza de lo que está explicitado en la norma curricular. Es el campo de la palabra y de lo discursivo; es también el campo de lo público. De lo que se muestra a todos y a lo que todos tienen acceso. La segunda se vincula con la enseñanza de modos de comportarse, de formas de hacer las cosas, de procedimientos correctos, cuestiones que no forman parte del curriculum explícito. Un modo de enseñar que suele tener un impacto importante en la subjetividad de los jóvenes. Esta enseñanza está en el campo de lo tácito, de lo no-dicho. Podríamos decir que se encuentra en el espacio de lo privado. De aquello que no se muestra públicamente y a lo que no todos tienen acceso. Cualquiera puede acceder a los contenidos curriculares, pero ¿cómo se accede a estos “contenidos” no explicitados? Aquí hay algo del orden de la experiencia, de la vivencia que resulta inefable.

La enseñanza explícita pretende generar aprendizajes en los jóvenes estudiantes. Se espera que estos incorporen a su bagaje de conocimientos los contenidos curriculares. Estos aprendizajes se hacen públicos cuando se los evalúa. Esto se hace a través de procedimientos más o menos estandarizados. Tanto el estudiante, como el docente, como las familias acceden a los

resultados de estas evaluaciones. Incluso los resultados de que aprendió un estudiante o un conjunto de estudiantes puede ser de acceso a cualquier persona interesada. En el caso de la enseñanza implícita también esta pretende lograr aprendizajes en los jóvenes estudiantes. Pero aquí se trata del aprendizaje de unos contenidos no explicitados en los documentos curriculares públicos. Los contenidos de la enseñanza implícita no están al alcance de todos. No se los evalúa al modo que se lo hace con los aprendizajes de la enseñanza explícita. No hay un procedimiento en el cual se pueda visualizar qué aprendió un joven a través de la enseñanza implícita. Estos aprendizajes parecen pasar inadvertidos.

Podríamos plantear que la enseñanza explícita pretende generar aprendizajes explícitos. Estos son públicos y puede acceder tanto el estudiante como el docente y quien lo desee. En cambio, la enseñanza implícita parece generar aprendizajes imperceptibles. Estos no tienen carácter público. No se puede acceder fácilmente a ellos y muchas veces los jóvenes estudiantes no saben que han aprendido lo que aprendieron. A diferencia de los aprendizajes explícitos, los aprendizajes imperceptibles suceden sin que este tenga necesariamente conciencia de que ha sucedido.

El aprendizaje imperceptible se presenta como el modo más eficaz en que la escuela secundaria participa de la producción de subjetividad joven. Es a través de aquel que se intenta instalar en la subjetividad de los estudiantes un modo de significar los comportamientos. Cuando ello tiene éxito, la escuela secundaria logra lo que parece su cometido principal desde su creación: modelar la subjetividad de los jóvenes.

Discusiones y futuras líneas de investigación

Este trabajo de investigación está lejos de dar por cerrado el tema que nos ocupa. Muy por el contrario, se abren una serie de nuevas discusiones que darán lugar a nuevas líneas de investigación.

Una primera cuestión tiene que ver con el aprendizaje de los contenidos curriculares de las diversas disciplinas científicas que se enseñan en la escuela secundaria. Esto ha logrado un alto nivel de visibilización en la sociedad, fundamentalmente, por la difusión de los resultados de las evaluaciones del curriculum. En especial preocupa el caso de los estudiantes secundarios. Prueba como la internacional PISA o como la nacional Aprender muestran unos resultados que no satisfacen a los gobiernos de turno y tampoco a una gran parte de la sociedad. Ese tipo de pruebas estandarizadas evalúan los contenidos curriculares referidos a las disciplinas científicas como matemáticas, ciencias naturales y sociales y a las prácticas del lenguaje. Podríamos decir que evalúan los contenidos provenientes de la ciencia, es decir, conocimiento objetivo. Esta preocupación sobre las dificultades para que los estudiantes logren realizar el aprendizaje de estos contenidos curriculares, parecen no encontrar reflejo en el campo de la investigación educativa. En un trabajo reciente, Castorina y Sadovsky (2021) lo plantean en estos términos:

Si examinamos una gran parte de los trabajos de investigación educativa, o diversos textos de libros y revistas de este campo, verificamos una llamativa disminución de los estudios que se ocupan de los conocimientos en las aulas. Pareciera que las cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, o a la circulación e interacción entre diferentes formas de conocimiento, o a los avatares de la apropiación de los objetos de conocimientos socialmente constituidos tienen un lugar muy restringido en la investigación educativa. Más aún, al tiempo que la institución escolar está bajo sospecha –cuando no directamente acusada– por los pobres resultados que logra con relación a los aprendizajes de

niños y jóvenes, la presencia de estudios que abordan la cuestión del conocimiento en las aulas resulta cada vez más escasa en el campo de la investigación educativa.

Como contrapartida ya hemos visto, en el capítulo 1, que existe una gran cantidad de autores abocados a la investigación de la relación entre educación y subjetividad. ¿A qué se debe esta situación? Quizás podríamos pensar que la escuela secundaria, desde sus orígenes, estuvo más enfocada en modelar subjetividades que en enseñar conocimientos científicos. ¿No resultarían lógicos, desde esta perspectiva, los magros logros de los estudiantes secundarios en las evaluaciones del curriculum? Si la escuela secundaria pone más el foco en la producción de subjetividad, es razonable suponer que la preocupación por los contenidos curriculares disciplinares quede en segundo lugar. Las evaluaciones como PISA o Aprender apuntan a recoger información sobre los resultados de la enseñanza explícita a través de su resultado: los aprendizajes explícitos. No hay evaluaciones para relevar información sobre los aprendizajes imperceptibles producto de las enseñanzas implícitas. Quizás, si éstas existieran, obtendríamos otro tipo de resultados.

En los últimos tiempos, lo que para Jackson formaba parte de la enseñanza implícita, ha comenzado a explicitarse. Contenidos que eran enseñados de manera implícita en la escuela secundaria como la educación sexual o las pasiones, las emociones, los afectos hoy comienzan a explicitarse. En la Argentina, en los últimos años, han aparecido una serie de normas curriculares⁹³ que refieren a cuestiones subjetivas. Nóbile (2019) refiere al respecto:

⁹³ Con relación a la Provincia de Buenos Aires sugerimos consultar el siguiente enlace: <http://abc.gob.ar/redescuelas/clima-escolar-y-educaci%C3%B3n-emocional-un-desaf%C3%ADo-para-las-escuelas-de-la-red>. Con relación al Programa Nacional de Educación Emocional recomendamos consultar el Proyecto de Ley S-813/18, presentado por la senadora rionegrina María M. Odarda (RIO – Frente Progresista), con el respaldo del psicólogo sanjuanino Lucas Malaisi, promotor de esta iniciativa. Las provincias que ya cuentan con legislación sancionada al respecto son Corrientes (Ley 6398/2016) y Misiones (Ley VI N° 209/2018).

Sin ir más lejos en el espacio y en el tiempo, en 2018 tuvieron lugar una serie de instancias de formación continua dirigida a directivos y docentes de la provincia de Buenos Aires centradas en el desarrollo de las habilidades socioemocionales; el mismo año, se presentó un proyecto de ley para garantizar el derecho de todos los educandos a recibir educación emocional en todos los establecimientos del país, para lo cual debía crearse el “Programa Nacional de Educación Emocional” –sin mencionar que ya dos provincias han sancionado una ley de este tipo. Asimismo, el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires plasma en sus diseños curriculares el trabajo en torno a ciertas habilidades socioemocionales, al tiempo que avanza en el diseño de instrumentos para su evaluación.

Cabría preguntarnos qué efectos tiene esta explicitación de cuestiones subjetivas con relación a la participación de la enseñanza escolar en la producción de subjetividad joven. ¿Podremos seguir hablando de enseñanzas implícitas y aprendizajes imperceptibles en los términos en que lo hemos hecho en este trabajo? ¿Cambian los contenidos de la enseñanza implícita? Quizás se trate de que la escuela asuma, finalmente, sus intenciones subjetivantes. Da Silva (2023) en un trabajo sobre producción de subjetividad en el neoliberalismo, comenta:

(...) puede sugerirse que estas formas de abordaje de prácticas mindfulness promueven que se eduque a las infancias para que gestionen eficazmente sus ‘emociones’, a fin de que sean (en sus palabras) resilientes. Así, podría argumentarse que se estarían movilizandando una serie de recursos que operan corriendo el foco de las condiciones estructurales de existencia, y del rol del aparato estatal. Antes que una política pública tradicional, global, de masas, la implementación de prácticas denominadas alternativas en las escuelas parece contribuir con una estrategia de otro orden.

Podríamos pensar que se trata de modelar un nuevo tipo de sujeto acorde al orden social imperante. Esto implicaría nuevos conocimientos tácitos que formarían parte de las nuevas enseñanzas implícitas.

En este sentido surge otra cuestión en relación a las configuraciones didácticas que ponen la cuestión subjetiva en el centro de la enseñanza escolar. Por ejemplo, cuando hablamos de empatía didáctica, podríamos decir que se trata de una manera de poner la mira de la enseñanza y del aprendizaje escolar en la subjetividad que traen los jóvenes. El docente reformula sus prácticas de enseñanza en función de las características subjetivas de los estudiantes. ¿Podrían estos nuevos modos de enseñar tener como consecuencia una exacerbación de la individualidad? Esta pregunta surge en un contexto social y político en el cual lo individual está muy valorizado por sobre lo colectivo. Los diseños curriculares de la CABA, como ya citamos, promueven esa idea del emprendedor, de aquel que puede “hacerse solo”. La educación emocional y el mindfulness en las escuelas apuntan al individuo:

En este esquema, las personas son virtualmente disociadas de los lazos sociales. Tanto sus dolencias y conflictos, como las terapias elegidas para resolverlos, son puestas en un plano de individualización extrema, en el cual los aspectos volitivos-espirituales se destacan como las dimensiones fundamentales del bienestar (...) (Da Silva, 2023)

Esta cuestión del individuo que se autosatisface prescindiendo de los lazos sociales, también está en línea con la idea de Byung Chu Han (2012) de la sociedad del rendimiento. Un individuo cuya principal satisfacción es ser resiliente y que lleva su rendimiento al extremo. Incluso la preocupación por el individuo comienza a recuperar lugar en las ciencias sociales. Unas ciencias que, en las últimas décadas, estuvieron más concentradas en lo social, en lo colectivo, en lo comunitario⁹⁴. Si fuera el caso de que las configuraciones

⁹⁴ Al respecto recomendamos la lectura de la entrevista a Danilo Martucelli publicada en la revista Archivos de Ciencias de la Educación (2013). En ella retoma la idea de una sociología de los individuos.

didácticas centradas en la subjetividad de los jóvenes participan de una producción de subjetividad tendiente a la individualidad ¿Son conscientes de ello los docentes que las ponen en práctica?

Por último, nos gustaría expresar algunas cuestiones más de orden teórico. Hemos planteado la idea de un tipo de aprendizaje que denominamos imperceptible y que es producto de la enseñanza implícita. No volveremos a caracterizar ambos términos dado que ya lo hemos hecho a lo largo de este trabajo. En función de sus características nos permitimos pensar en la posibilidad de algunas relaciones teóricas con otros autores.

En primer lugar, nos preguntamos si el aprendizaje imperceptible podría ser vinculado con los Procesos Psicológicos Superiores que describe Vigotsky. Si observamos las características de los PPS rudimentarios encontramos algunas características que nos harían pensar en alguna vinculación. Los PPS rudimentarios se adquieren en procesos de socialización genéricos; no requieren regulación voluntaria y/o consciente; están vinculados a contextos específicos (no son independientes del contexto), y mayormente se adquieren por imitación. El típico ejemplo de un PPS rudimentarios es la lengua oral. El aprendizaje de esta tiene muchos puntos en común con lo que nosotros denominamos aprendizajes imperceptibles. ¿Podríamos afirmar que el modo en que se adquieren los PPS rudimentarios es a través del aprendizaje imperceptible?

Otra vinculación que nos parece interesante es con la neurofisiología. Se trata de un campo ajeno a las ciencias sociales y que sin embargo sus aportes parecen consistentes con nuestros hallazgos. Ferreres (2016), un investigador argentino sobre temas relacionados a la memoria y el aprendizaje, refiere:

Hay dos ideas importantes que han emergido en el campo del aprendizaje y la memoria que vale la pena mencionar desde el principio: la primera, es que existen múltiples sistemas de memoria; la segunda, que hay una enorme cantidad de aprendizaje que se adquiere y se utiliza de manera no consciente. Como veremos, no hay una única manera de aprender y recordar (...)

Aquí aparece una primera cuestión que nos resulta valiosa. El autor plantea, desde la perspectiva de la neurofisiología, la existencia de un modo de aprendizaje que no es consciente. Se trata del aprendizaje de cuestiones que tiene que ver, fundamentalmente, con procedimientos. Tiene que ver con cosas que se hacen y no con cosas que se dicen. Este tipo de aprendizaje se relaciona con un tipo de memoria que el autor denomina procedural.

(...) la memoria procedural es el ejemplo típico de una memoria que opera principalmente de manera implícita, porque su contenido se codifica y recupera sin participación de la consciencia (...) La memoria procedural se pone de manifiesto en el uso, a través de la acción misma. (Ferrerres, 2016)

Como podemos ver, desde otro campo disciplinar, se plantea la existencia de un tipo de aprendizaje que no es consciente y que está relacionado a cuestiones vinculadas a la puesta en acción, a la práctica. Los puntos de contacto con nuestra idea de aprendizaje imperceptible son bastante evidentes. Pero el mismo autor refiere a la situación escolar específicamente y expone más adelante:

El alumno está expuesto a la observación no solo de los contenidos que se imparten, sino también a las actitudes del docente. Los valores, las ideas, las creencias y las actitudes del maestro son tan importantes como los contenidos que está enseñando. Los alumnos las captan e imitan incluso cuando no es su intención hacerlo. Por supuesto, los niños y adolescentes no imitan todo, emulan a sus modelos, a los que consideran sus líderes, a los que admiran y respetan.” (Ferrerres, 2016)

Llegado este punto nos parece que se trata de una interesante línea de investigación, la búsqueda de relaciones entre la mirada de la didáctica y la mirada de la neurofisiología sobre el aprendizaje. ¿Tendrá su correlato neurofisiológico el aprendizaje imperceptible?

También desde el campo de la biología surge una discusión interesante relacionado con la denominada Teoría memética de la evolución de la cultura. R. Dawkins en su libro *El gen egoísta* (1976) propone una interpretación de la evolución de la cultura humana desde la óptica de la genética⁹⁵. Nos interesa en particular la idea de meme⁹⁶ que ocupa un lugar central en esta teoría.

(...) el término ‘meme’ intenta referir a todas las prácticas, creencias, ideas, valores y actitudes, entre otras, que pueden ser transferidas, ya sea por medio de la enseñanza, la imitación u otros medios, de una mente (de un procesador de información) a otra. (Garcia Hosie, 2015)

Para la transmisión de esto memes es clave la imitación.

(...) la cultura fue una adaptación exitosa durante el pleistoceno, dados los drásticos cambios climáticos que durante esa era sucedieron. Dado que el aprendizaje individual se hacía cada vez más difícil por los cambios que se presentaban a lo largo de las vidas de los individuos, la imitación de aquellos que sobrevivían se volvió cada vez más importante. Sólo de esta manera, en efecto, podía aprovecharse un ser humano de una técnica útil para la supervivencia, puesto que aprenderla individualmente, a través, por ejemplo, de un método de ensayo y error, sería demasiado costoso en términos evolutivos. (Garcia Hosie, 2015)

Los memes, según esta teoría, permitirían transmitir de un ser humano a otros una información valiosa para la vida y la supervivencia. Principalmente se trata de la transmisión de procedimientos y formas de comportarse frente a diversas situaciones.

⁹⁵ También otros autores siguieron una línea similar como Sperber (1996) o Dennett (2006)

⁹⁶ El término meme se ha hecho muy popular en los últimos tiempos. Se denomina así a un formato de mensaje propio de las redes sociales en la Internet.

(...) no creo que pueda dudarse de que hay ciertos memes que de hecho se configuran como una serie de reglas que modifican o crean una acción en las personas que los adoptan. (García Hosie, 2015)

La transmisión o aprendizaje de estos memes se realiza de una manera que no necesariamente requiere de que el sujeto sea consciente de ello.

Más allá de las objeciones que ha recibido esta teoría, tanto hacia el interior de su disciplina como desde las ciencias sociales, nos parece interesante destacar que un conjunto de autores coincide en la existencia de un tipo de aprendizaje imperceptible; y que el conocimiento que se transmite a través de los memes está relacionado a procedimientos y formas de comportamiento en determinados contextos. ¿Podremos vincular desde el punto de vista teórico, algunos aspectos de la teoría memética de la cultura con nuestro aprendizaje imperceptible?

Creemos que continuar la investigación en la línea de los aprendizajes imperceptibles puede habilitarnos una nueva forma de ver el aprendizaje en la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas del capítulo

Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica* Año 26 Nro 73. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732011000200010&script=sci_arttext)

[01732011000200010&script=sci_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732011000200010&script=sci_arttext)

Bárcena, F. (2020) Meditación sobre la vida estudiosa. En Bárcena, F; Valerio López, M; Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.

Bleichmar, S. (2009) *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Paidós.

Bruner, J. (2018) *Actos de significado*. Alianza Editorial

Braslasky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila.

Brítez, G. (2021). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361

Bourdieu, P. (2014) *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.

Byung-Chul Han (2012) *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.

Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. UNQ-Prometeo.

Connell, R. (2009) La justicia curricular. *Revista Laboratorio de Políticas Públicas*. CLACSO.

Da Silva, L. (2023) ‘Meditación’, ‘emociones’ y modos de subjetivación neoliberal en escuelas argentinas. Un análisis en relación con los discursos sobre salud y enfermedad. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XXII, Nro. 22. UNLAPAM.

Dawkins, R. (1989) *The Selfish Gene*. Oxford University Press.

Dennett, D. (2006) *Romper el hechizo: la religión como un fenómeno natural*. Katz Editores.

Dussel, I (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Ed. Santillana.

Ferreres, A. y Abusamra, V. (2016) *Neurociencias y educación*. Paidós.

Foucault, M. (1984) El juego de M. Foucault. En *Saber y Verdad*. Ediciones de La Piqueta. www.con-versiones.com.ar/nota0564.html.

Elias, N. y Scotson, J. (2016) *Establecidos y marginados*. Fondo de Cultura.

Gessaghi, V. (2016) *La educación de la clase alta argentina*. Siglo XXI Editores.

García Hosie, A. (2015) La explicación memética de la cultura. *Revista Cuadrante Phi*, Nro. 28.

García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A parte Rei Revista de Filosofía Nro 74. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>

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

Jackson, P. (2007). *Enseñanzas Implícitas*. Amorrortu

Larrosa, J. (2020) Aprender/Estudiar una lengua. En Bárcena, F; Valerio López, M; Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.

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

Lundvall, B. (1999) La base del conocimiento y su producción. En *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, N°. 45, (pp. 14-37)

Mariño, M; Giuffra, L. y Bottarini, R. (2007) *Los jóvenes en la escuela: configuraciones de la subjetividad*. Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa de la Provincia de Buenos Aires.

Moreno-Medina, I.; Fernandes, P.; Marinho, P. y Figueiredo, C. (2023)

Presentación: Currículum para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*. Vol. 12 Nro. 2

Míguez, P. (2011) Prólogo. En Vercellone, C., *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Prometeo.

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

Nobile, M. (2019) Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 6 a 14.

Nonaka, I (2000) *La Empresa Creadora de Conocimiento*. HBR. Gestión del Conocimiento. Oxford University Press.

Sadovsky, P. y Castorina, A. (2021) *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales*. UNIPE

Seoane, V. (2013) Sociología del individuo: socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martuccelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 7, N° 7.

Skliar, C. (2020) Del elogio del estudio. En Bárcena, F; Valerio López, M; Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.

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

Sperber, D. (1996) *Explicar la cultura: un enfoque naturalista*. Ed. Morata.

Srnicek, N. (2018) *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.

Terigi, F (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.

Terigi, F. (2007) Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar. En Baquero, R. (compl) *Las formas de lo escolar*. Del Estante editorial.

Tiramonti, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. & Montes, N. (comps.) *La escuela media en debate*. Manantiales.

Valerio López, M. (2020) Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte. En Bárcena, F; Valerio López, M; Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.

Watkins, M. (2010) Desiring recognition/accumulating Affect. En Gregg, M. y G. Seigworth (Eds.) *Affect Reader*, Durham, Duke University Press.

Vygotski, L. (2008) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Viveros Vigoya, M. (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Debate Feminista*, 52, pp. 1-17.

Zukerfeld, M. (2020) Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. En *Revista Latinoamericana de Antropología del trabajo* N°7 enero-junio.

Referencias bibliográficas generales

Abbagnano, N. y Visalberghi (1964) *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.

Agamben, G. (2011) ¿Qué es un dispositivo? *Revista Sociológica* Año 26 Nro 73. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732011000200010&script=sci_arttext

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.

Aisenson, D.; Virgili, N. y Polastri, 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.

Aleu, M. (2019), Los vínculos de respeto como producción situada: reflexiones para pensar la educación de jóvenes y adolescentes. *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019.

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

Ander Egg, E y Aguilar, M. (1997) *Cómo elaborar un proyecto*. Ed. Lumen

Anderson, G., Desai, D., Heras, A. y Spreen, C. (2021) Procesos de subjetivación, prácticas y políticas para el poscapitalismo. En *Revista Argentina de Investigación Educativa*. Vol. 1 Nro. 2.

Arditi, B. (2009) El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal? en *Ciências Sociais Unisinos* 45(3), setembro/dezembro, São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

Arfuch, L. (2005) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo.

Aronson, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. En *Revista Fundamentos en Humanidades*. Año VIII n. 2. Pp 9-26. Univ. Nacional de San Luis.

Arroyo, M. y Poliak, N. (2011) Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de reingreso. En Tiramonti (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens.

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.

Baeza Correa, J. (2000) Ser Alumno La experiencia cotidiana del estudiante de Liceo de sector popular urbano. *Revista Chilena de temas sociológicos*.

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

Balardini, S. (2005) *De los jóvenes viejos a la juvenalización del mundo. Jóvenes, juvenilismo cultural y adultismo político*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.

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>

Bárcena, F. (2020) Meditación sobre la vida estudiosa. En Bárcena, F; Valerio López, M; Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.

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

Bauman, Z. (2005): Educar al pueblo, en Bauman, Z.: *Legisladores e intérpretes*, Universidad Nacional de Quilmes.

Bernstein, B. (1988): Acerca de la clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo.

<http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L0JpYmxpb2dyYWbtYV9Db21wbGV0YS8xLl8wMi1fQ3VycmljdWx1bV8tX0Jlcm5zdGVpbi5wZGY%3D&cidReset=true&cidReq=FP001>

Bernstein, B. (s/f): Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles.

Disponible en:

http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein06.pdf

Bleichmar, S. (2009) *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Paidós.

Bordignon, F., Daza Prado, 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*. Nro. 53.

Bourdieu, P. (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2014) *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.

Boutang, Y. (2014) Capitalismo Cognitivo. Explotación de Segundo grado. En *Hipertextos*, Vol. 2, N° 3, Julio/Diciembre.

Braslasky, C. (1985) *La discriminación educativa en Argentina*. Miño y Dávila.

Brítez, G. (2021). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361

Bruner, J. (2018) *Actos de significado*. Alianza Editorial

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>

Byung-Chul Han (2012) *La sociedad del cansancio*. Editorial Herder.

Cabrera, C. (2015) *Tesis: Prácticas autogestivas, relaciones sociales y subjetividad: La experiencia del Bachillerato Popular para Jóvenes y Adultos en IMPA, empresa recuperada*. 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.

Canevari, J., Falcone, J. y Montes, N. (2014) Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: características, oferta educativa, asignaturas pendientes. En *Actas Pre Alas Patagonia Estado, sujetos y desigualdad en América Latina. Un debate en torno de la desigualdad*, El Calafate.

<http://prealas2014.unpa.edu.ar/sites/prealas2014.unpa.edu.ar/files/ckeditor/46/Territorios%20de%20mayor%20vulnerabilidad%20social%20y%20educativa%20en%20la%20ciudad%20de%20Bs%20As.pdf>

Canevari, M. y Zilbersztain, A. (2019) Hacia la búsqueda de un aprendizaje mejor: aprendizaje y participación. En *Polifonías Revista de Educación*. Nro. 15.

Castello, L. y Mársico, C. (2005) *Diccionario de términos usuales en la praxis docente*. Altamira.

Castro, E. (2004) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. UNQ-Prometeo.

Cazas, F. (2015) Moebius o la ilusión de una escuela secundaria para todos. En *Multiárea Revista de Didáctica*. Nro. 7. Pp 167-182. UCLM.

Cazas, F. (2017) La escuela secundaria argentina (1960 – 2010). Fuerzas y tensiones en sus prácticas de enseñanza. En *Revista de História e Historiografia da Educacao*. Vol 1 Nro. 3. Pp 255 – 277. ANPUH.

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)*. Ed. Teseo.

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

Connell, R. (1997) *La justicia curricular*. Ediciones Morata.

Connell, R. (2009) La justicia curricular. Revista *Laboratorio de Políticas Públicas*. CLACSO.

Corominas, J. (1990) Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Ed. Gredos.

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>

Da Silva, L. (2023) 'Meditación', 'emociones' y modos de subjetivación neoliberal en escuelas argentinas. Un análisis en relación con los discursos sobre salud y enfermedad. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XXII, Nro. 22. UNLAPAM.

Dawkins, R. (1989) *The Selfish Gene*. Oxford University Press.

Delgado, P.; Amud, C.; Salas, J. (2020). Sentidos y finalidades de la experiencia escolar de estudiantes de escuelas secundarias de Resistencia y

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.

Dennett, D. (2006) *Romper el hechizo: la religión como un fenómeno natural*. Katz Editores.

Dewey, J. (1967): *Democracia y educación*. Losada.

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

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.

Diccionario RAE (2023) <https://dle.rae.es/>

Dussel, I (2007) *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Ed. Santillana.

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>

Elias, N. (1994): *Conocimiento y poder*. La Piqueta.

Elias, N. y Scotson, J. (2016) *Establecidos y marginados*. Fondo de Cultura.

Escolano, A. (2005) Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos. En *Pro-posições*, vol. 16, nº 1, Campinas, São Paulo.

Ezpeleta, J. (2004) Innovaciones educativas En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9 Nro. 21.

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.

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

Ferreres, A. y Abusamra, V. (2016) *Neurociencias y educación*. Paidós.

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]. 3^{er} 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

Foucault, M. (1984) El juego de M. Foucault. En *Saber y Verdad*. Ediciones de La Piqueta. www.con-versiones.com.ar/nota0564.html.

Frade, C. (2007): Gobernar a otros y gobernarse a sí mismo según la razón política liberal. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 119/07 pp. 35-63

Fraser, N. (2000) ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En *Revista Pensamiento Crítico contra la dominación*, N° 0. Akal.

Freud, S. (1933) 1ra Conferencia La descomposición de la personalidad psíquica. En *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Obras completas Tomo XXII. Amorroutu.

Gadamer, H. (1991) *Verdad y Método I*. Ed Sígueme.

Gagliano, R. (2005) Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. En *Anales de la Educación Común*. (Dirección de Educación y Cultura de la Prov. De Buenos Aires)

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.

García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A parte Rei Revista de Filosofía Nro 74.

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fanlo74.pdf>

García Hosie, A. (2015) La explicación memética de la cultura. *Revista Cuadrante Phi*, Nro. 28.

Gentili, P. (2009) Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos) en *Revista Iberoamericana de Educación*. N°49. <http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>.

Gessaghi, V. (2016) *La educación de la clase alta argentina*. Siglo XXI Editores.

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.

Giovine, R. (2012) *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

- Giovine, R. y Martignoni, L. (2014) Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y prácticas de inclusión educativa. En Corbalán (comp.) *La cultura al poder. Red de educación, cultura y política en América Latina*. Biblos.
- Goodson, I (2008) Procesos sociohistóricos de cambio curricular, en Benavot, A. y Braslavsky, C.: *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica.
- Grassi, A. y Córdova, N. (2010). *Entre niños, adolescentes y funciones parentales*. Editorial Entreideas.
- Hagenauer, G. y Volet, S. (2014) Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40:3, 370-388, DOI: [10.1080/03054985.2014.921613](https://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613)
- Herbart, F. (1922) *La psicología como ciencia*. Gebrüder Bornträger.
- 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.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jackson, P. (2007). Enseñanzas Implícitas. Amorrortu
- Johansson, S. (2018). Do students' high scores on international assessments translate to low levels of creativity? *The Phi Delta Kappan*, 99(7), 57-61.
- 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.

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

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.

Larrosa, J. (2020) Aprender/Estudiar una lengua. En Bárcena, F; Valerio López, M; Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.

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*. Editorial Paidós.

Llach, J. J. (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.

- Lundvall, B. (1999) La base del conocimiento y su producción. En *Ekonomiaz: Revista vasca de economía, N° 45, (pp. 14-37)*
- Manzano, V. (2017) *La era de la juventud*. Fondo de Cultura Económica.
- Mariño, M, Giuffra, L. y Bottarini, R. (2007) *Los jóvenes en la escuela: configuraciones de la subjetividad*. Centro Provincial de Investigación y Prospectiva Educativa de la Provincia de Buenos Aires.
- Míguez, P. (2011) Prólogo. En Vercellone, C., *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Prometeo.
- Morduchowicz, R. (2021) *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, J. (2008): La dinámica y desarrollo del curriculum, en Benavot, A. y Braslavsky, C.: *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Granica.
- Moreno-Medina, I.; Fernandes, P.; Marinho, P. y Figueiredo, C. (2023) Presentación: Currículum para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*. Vol. 12 Nro. 2
- Nobile, M. (2011) *Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires: análisis de una estrategia de personalización*. Tesis de la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES – UNSAM).
- Nobile, 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.
- Nobile, M. (2019) Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 51, junio 2019, pp. 6 a 14.
- Nonaka, I (2000) *La Empresa Creadora de Conocimiento*. HBR. Gestión del Conocimiento. Oxford University Press.

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>

Pagano, A. (2021) Concepciones y estrategias populares para enfrentar las desigualdades: las experiencias educativas de las organizaciones sociales del conurbano bonaerense. En *Espacios en Blanco*. Nro. 32.

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.

Pineau, P. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976 – 1983)*. Ed. Colihue.

Plaza Schaefer, V. (2020) Cuando “ser joven” en la Escuela está permitido... Desplazamientos en la condición de estudiante a partir de prácticas de comunicación y producción cultural, en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. En *Revista del IICE Nro.47*

Pogliaghi, L. (2019) Las identidades juveniles en el bachillerato mexicano. *Revista del IICE Nro. 46*.

Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela (coords.) (1994) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la Educación Latinoamericana*, Bs. As., Miño y Dávila Editores.

Rey, Daniel (2024) El trabajo docente colaborativo en la profundización de la nueva escuela secundaria. Algunas reflexiones desde la teoría de las representaciones sociales y la psicología institucional. En *El Cardo* N.º 20.

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.

Rose, N. (2007) ¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno. En *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, N° 8.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a07.pdf>.

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

Sadovsky, P. y Castorina, A. (2021) *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales*. UNIPE

Seoane, V. (2013) Sociología del individuo: socialización, subjetivación e individuación. Entrevista a Danilo Martuccelli. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Año 7, N° 7.

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>

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>

Skliar, C. (2020) Del elogio del estudio. En Bárcena, F; Valerio López, M; Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.

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

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

Sperber, D. (1996) *Explicar la cultura: un enfoque naturalista*. Ed. Morata.

Srnicek, N. (2018) *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.

Tadeu Da Silva, T. (1995) El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? En *Revista Propuesta Educativa* Nro. 13. Diciembre. FLACSO.

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

Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983) *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982*. FLACSO – GEL.

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

Tenti Fanfani, E. (ed.) (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. IPE Unesco/Fundación OSDE/Altamira.

Terigi, F. (2007) Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar. En Baquero, R. (compl) *Las formas de lo escolar*. Del Estante editorial.

Terigi, F. (2006): Los cambios en el currículo de la escuela secundaria ¿Por qué son tan difíciles?

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151692>

Terigi, F. (2009) Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. En *REICE*, Vol. 7 Nro. 4.

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>

Terigi, F (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Santillana.

Tiramonti, G. (2009) Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) *La escuela media en debate*. Manantiales.

Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.) (2011) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas de la investigación*. FLACSO y Ediciones Manantial

Tiramonti, G. (Directora) (2018) Introducción. En *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma*. FLACSO.

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>.

Valentini, R. (2003) *Etimologías*. Publicación de la UTN.

Valerio López, M. (2020) Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte. En Bárcena, F; Valerio López, M; Larrosa, J. (2020) *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.

Vega, V.; Maza, J.; Roitman, D.; Sánchez, M. (2015) *Identidad de Género, construcción subjetiva de la adolescencia*. Ficha de cátedra. Facultad de Psicología de la UBA.

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.

Viñao Frago, A. (2003) *Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas*. Morata. Madrid,

Virno, P. (2005): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Colihue.

Viveros Vigoya, M. (2016) La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Debate Feminista*, 52, pp. 1-17.

Vygotski, L. (2008) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Watkins, M. (2010) Desiring recognition/accumulating Affect. En Gregg, M. y G. Seigworth (Eds.) *Affect Reader*, Durham, Duke University Press.

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

Williams, R. (2003): La educación y la sociedad británica, en Williams, R. (2003): *La larga revolución*. Nueva Visión.

Winnicott, D. (1986) *Realidad y juego*. Gedisa.

Ziegler, S. (2011) Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens.

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

Ziegler, S. Y Nobile, M. (2012) Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. En Revista *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 6, N° 6, 4° Época, 2012.

Zukerfeld, M. (2020) Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. En *Revista Latinoamericana de Antropología del trabajo* N°7 enero-junio.

Documentos citados:

Aprendizaje y acción docente. Desafío para Asesores Pedagógicos. (1994)

Documento producido por la Dirección de Área Educación Media de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Distribuido a los Asesores Pedagógicos de las escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires.

Boletín del CONET Nro. 962 (11 de marzo de 1985) Documento producido por el Consejo Nacional de Educación Técnica. Distribuido a todos los establecimientos de educación técnica nacionales.

Claves para la enseñanza y el aprendizaje. (2013) Documento producido por la Dirección General de planeamiento educativo del GCBA. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio de la jurisdicción.

Disciplina Escolar. Cuadernillo 1 (1985) Documento producido por la Subsecretaría de conducción educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Distribuido a todos los establecimientos de nivel medio nacionales.

Matemática. Orientaciones para la planificación de la enseñanza. (2009) Documento producido por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio de la jurisdicción.

Matemática. Recomendaciones metodológicas para la enseñanza. (2008) Documento producido por el Ministerio de Educación de la Nación. Distribuido a todas las escuelas de nivel medio del país.

Resolución 330 de 2017. Consejo Federal de Educación. Secundaria Federal 2030. Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Secundaria Obligatoria, Anexo II.

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_330-17.pdf

Resolución 970 de 2022. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Régimen Académico de la Educación Secundaria, Anexo I. <https://boletinoficial.buenosaires.gov.ar/normativaba/norma/588370>

Escuela y subjetividad joven

Fernando Cazas

Seminario nacional El aula, un espacio de aprendizaje en la escuela, una organización que aprende. (1994) Documento producido por el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Seminario Taller innovaciones educativas. (1995) Documento producido por el Programa Nueva Escuela Argentina para el siglo XXI del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Anexo A

Muestra y Entrevistas

El trabajo de campo se desarrolló entre agosto de 2021 y agosto de 2022. Durante ese período se realizaron 26 entrevistas. La toma de estas se dividió en dos grupos. Un primer grupo de 10 entrevistas se realizaron en 2021 y un segundo grupo de 16 entrevistas se realizaron en un 2022. Esta organización de la toma, permitió que se realizará un análisis global de las 10 primeras entrevistas. Este análisis sirvió para realizar ajustes en la toma del segundo grupo de entrevistas.

Para este trabajo se utilizó una muestra teórica. Si bien esta no pretende tener representatividad estadística, se procuró lograr cierta heterogeneidad. Para ello se consideraron los siguientes criterios:

- Egresados de escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires durante el período 2011-2021 y que al menos hayan cursado un año dentro de ese lapso
- Jóvenes egresados de escuela secundaria común (quedan excluidos regímenes especiales, educación de adultos y escuelas de reingreso)
- Considerar heterogeneidad de géneros
- Considerar heterogeneidad con relación a estudios universitarios y/o superiores (cuando los hubiere). En especial, controlar la presencia de estudiantes de carreras docentes o afines con la educación
- Considerar la paridad de gestión (pública/privada). Excluimos la gestión social por tener características particulares asemejándose al caso de los regímenes especiales
- Considerar heterogeneidad de posiciones en la estructura social, considerando: nivel educativo de la familia; modalidad de la elección de la institución educativa; ocupación de los integrantes de la familia.
- Considerar la presencia de egresados de escuelas técnicas y bachilleratos, considerando la proporcionalidad que se da dentro del sistema educativos de la CABA

Para conformar la muestra se contactaron docentes de distintas escuelas secundarias para que funcionaran como enlace con los potenciales jóvenes a entrevistar. Una vez que se realizó una primera ronda de entrevistas, se utilizó como enlace a los entrevistados para contactar a una nueva tanda de jóvenes (metodología de “bola de nieve”). A estos sujetos se le realizaron entrevistas abiertas, pensadas en términos de testimonios. Es decir, tomando a los sujetos como testigos de las manifestaciones del fenómeno en estudio (objeto) que funcionan como fuentes para el investigador.

Guía para las entrevistas

Iniciar la entrevista especificando la confidencialidad de los datos y la autorización del entrevistado para su uso en investigación.

- I- Datos de identificación personal
 - a- Nombre y apellido
 - b- Edad
 - c- Género
 - d- Ocupación laboral actual
 - e- Estudios actuales (en caso afirmativo: tipo y nivel; en curso o cursados)
 - f- Posición social familia de origen: ocupación de los padres; nivel educativo de los padres; lugar de residencia.

- II- Datos sobre escolarización
 - a- Institución educativa
 - b- Tipo de gestión
 - c- Titulación
 - d- Ubicación/barrio
 - e- Año de egreso
 - f- Modalidad de elección de la institución educativa

- III- Enseñanza y aprendizaje en la clase escolar
- a- ¿Qué recuerdos tenes de tu paso por la escuela secundaria?
 - b- ¿Cómo era una clase típica en tu escuela secundaria? ¿Cómo enseñaban los profesores?
 - c- ¿Qué hacías para aprender en clase? (Por ejemplo: tomar nota en la carpeta, prestar atención al profesor, etc.) ¿Y tus compañeros que hacían para aprender en clase?
 - d- ¿Qué recordas de las pruebas y los exámenes? ¿Cómo eran habitualmente? ¿Recordas alguna modalidad de examen en particular? ¿Participaste de alguna evaluación estandarizada (ONE, PISA, etc.)? En caso afirmativo ¿Qué recuerdo tenes de esa experiencia?
 - e- En las clases ¿utilizabas algún dispositivo como netbooks, celular, internet, etc.? ¿Qué recordas respecto a esas experiencias?
 - f- ¿Influenciaban en tu forma de aprender en clase tus compañeros de curso? ¿Cómo?
 - g- ¿Influenciaba en tu forma de aprender en clase el modo en que enseñaba cada profesor? ¿Influenciaba el tipo de vínculo que establecías con el profesor?
- IV- Enseñanza y aprendizaje en la clase escolar (actual)
- a- ¿Cómo sos actualmente como alumno? ¿Qué cosas haces para aprender en la clase (del nivel que corresponda)? ¿Qué cosas haces y que no haces como alumno en clase hoy, en relación con cuando estudiabas en el secundario?
 - b- ¿Pensas que algo de tu experiencia como alumno de la escuela secundaria impactó en tu elección vocacional actual (tanto de estudios como ocupacional)?

Conformación de la muestra teórica

Referencias del cuadro⁹⁷

Edad: en años cumplidos

Género: F femenino; M masculino; NB no binario; T trans

Tipo de titulación secundario: B bachillerato; T técnico; Ba artística

Tipo de gestión del establecimiento educativo: Pu pública; Pr Privada

Estudios actuales: S sin estudios o abandonados / U universitarios / TS
tecnatura superior / D carrera docente o vinculada a educación

Ocupación laboral actual y Ocupación de los padres:

a-Propietarios, directivos, gerentes, funcionarios de dirección de grandes establecimientos

b- Propietarios, directivos, gerentes, funcionarios de dirección de pequeños establecimientos

c- Cuenta propias profesionales/calificados

d- Trabajadores de servicios de grandes establecimientos

e- Trabajadores industriales de grandes establecimientos

f- Trabajadores de servicios de pequeños establecimientos

g- Trabajadores industriales de pequeños establecimientos

h- Cuenta propias no calificados

i – Desocupado

s/d- Sin datos

Cuando se trata de un establecimiento público se agrega Pu

⁹⁷ Para los ítems referidos a ocupación laboral, seguimos los lineamientos generales del esquema de clases ocupacionales basado en la Heterogeneidad Estructural (Chávez Molina y Sacco, 2014)

Nivel educativo de los padres: Pi primario incompleto; Pc primario completo; Si secundario incompleto; Sc secundario completo; Ui universitario incompleto; Uc universitario completo.

Id Entrevista	01 AA	02 SH	03 TP	04 YF	05 JC
Edad	26	25	25	28	21
Género	M	F	M	F	M
Ocupación laboral actual	Pu d	s/d	Pu d	Pu d	i
Estudios actuales	D	D	D	D	D
Ocupación de los padres	Pu d	s/d	Pu d	h	h
Nivel educativo de los padres	Uc	Sc	Uc	Pc	Pi
Lugar de residencia	Barracas	Belgrano	V. Devoto	Barrio 21/24	Barrio 21/24
Gestión de la escuela secundaria	Pu	Pr	Pr	Pu	Pr
Año de egreso de la escuela secundaria	2011	2014	2013	2011	2020
Titulación obtenida	B	B	B	T	B

Escuela y subjetividad joven

Fernando Cazas

Id Entrevista	06	07	08	09	10
	FP	AC	FA	LN	AV
Edad	23	24	19	23	22
Género	M	F	M	F	F
Ocupación laboral actual	f	h	f	f	f
Estudios actuales	U	U	TS	TS	S
Ocupación de los padres	h	h	b	Pu d	Pu d
Nivel educativo de los padres	Sc	Pc	Uc	Uc	Uc
Lugar de residencia	Barrio 1/11/14	Nueva Pompeya	Floresta	Flores	Devoto
Gestión de la escuela secundaria	Pu	Pr	Pr	Pr	Pu
Año de egreso de la escuela secundaria	2016	2015	2019	2015	2016
Titulación obtenida	B	B	B	B	Ba

Id Entrevista	11	12	13	14	15
	EB	GVR	AVR	AG	SP
Edad	19	24	21	20	19
Género	T	M	M	NB	F
Ocupación laboral actual	i	d	f	l	l
Estudios actuales	S	U	U	S	S
Ocupación de los padres	f	d	c	Pu d	f
Nivel educativo de los padres	Sc	Uc	Uc	Si	Pc
Lugar de residencia	Flores	V. Santa Rita	V. Santa Rita	Caballito	Flores
Gestión de la escuela secundaria	Pu	Pr	Pr	Pu	Pu
Año de egreso de la escuela secundaria	2021	2016	2018	2019	2021
Titulación obtenida	T	B	B	B	T

Escuela y subjetividad joven

Fernando Cazas

Id Entrevista	16	17	18	19	20
	LM	DP	MR	MF	MK
Edad	22	22	22	24	25
Género	M	M	M	F	F
Ocupación laboral actual	c	i	i	c	f
Estudios actuales	U	U	U	U	U
Ocupación de los padres	Pu D	Pu d	c	c	d
Nivel educativo de los padres	Sc	D	U	U	Sc
Lugar de residencia	Caballito	caballito	caballito	Saavedra	Barracas
Gestión de la escuela secundaria	Pu	Pu	Pu	Pr	Pr
Año de egreso de la escuela secundaria	2018	2018	2018	2015	2014
Titulación obtenida	T	T	T	B	B

Escuela y subjetividad joven

Fernando Cazas

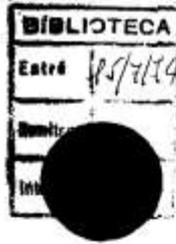
Id	21	22	23	24	25	26
Entrevista	FC	AG	MA	AA	LA	CZ
Edad	19	19	19	21	22	23
Género	M	F	M	F	F	F
Ocupación laboral actual	I	H	F	H	D	F
Estudios actuales	D	U	U	TS	U	U
Ocupación de los padres	f	s/d	c	H	f	c
Nivel educativo de los padres	Sc	U	u	pc	Pc	U
Lugar de residencia	Agronomía	Agronomía	Paterna	Agronomía	V. Crespo	Paterna
Gestión de la escuela secundaria	Pu	Pu	Pu	Pu	Pu	Pu
Año de egreso de la escuela secundaria	2020	2021	2020	2018	2017	2016
Titulación obtenida	B	B	B	B	B	B

Anexo B

Documentos

En este anexo hemos incorporado algunos documentos oficiales, que se mencionan a lo largo de la presente tesis, y que no resultan de fácil acceso para el lector.

- 1- Plan trienal 1974-1977 Área Educación. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (fragmentos seleccionados)
- 2- Calendario único 1974. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (fragmentos seleccionados)
- 3- Resolución 994/68. Secretaria de Estado de Cultura y Educación (fragmentos seleccionados)
- 4- Guía de las Escuelas de Juan B. de la Salle (portada)
- 5- Ratio Studiorum Oficial. Guía para las escuelas de la Compañía de Jesús (portada)
- 6- Didáctica Magna de Juan Amos Comenio (portada)



clz
09489

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

PLAN TRIENAL
1974 - 1977

AREA EDUCACION

Nómina de Programas, Subprogramas y Proyectos

Versión Preliminar

(Sujeta a aprobación definitiva)

g.r. **11869**

Buenos Aires
mayo de 1974

PROGRAMA E. RENOVACION Y DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA MEDIA.Subprograma E.1. Renovación y expansión de la enseñanza de nivel medio general.

- E.1.1. Ampliación del número de establecimientos y de la matrícula de nivel medio, atendiendo al principio de la democratización de la educación, hasta llegar en 1977 a 435.000 matriculados aproximadamente.
- E.1.2. Creación de Centros Polivalentes de Educación Media sobre la base de las necesidades educativas, en las zonas alejadas de los grandes núcleos urbanos.
- E.1.3. Expansión de la enseñanza media en las zonas y áreas de frontera.
- E.1.4. Implantación de la coeducación en todos los establecimientos de nivel medio.
- E.1.5. Establecimiento de vínculos efectivos entre las diferentes especialidades de Nivel Medio y la Educación Permanente.

Subprograma E.2. Expansión de la enseñanza media técnica para lograr los objetivos del Programa de Reconstrucción Nacional.

- E.2.1. Creación de nuevos establecimientos de Enseñanza Técnica para la formación de Técnicos de Nivel Medio y de auxiliares técnicos.
- E.2.2. Expansión de la matrícula en los establecimientos ya existentes, hasta alcanzar en 1977 a 229.000 alumnos matriculados aproximadamente.
- E.2.3. Acciones tendientes a lograr un aumento del rendimiento en todos los establecimientos, de modo de evitar la deserción y la repetición.

Subprograma E.3. Expansión de la educación agrícola a nivel medio para el logro de los objetivos del Programa de Reconstrucción Nacional en materia de desarrollo agropecuario.

- E.3.1. Creación de centros de formación agropecuaria sistemática polivalente, hasta alcanzar en 1977 una matrícula de 2.700 alumnos.
- E.3.2. Acciones tendientes a lograr un incremento de la matrícula en los establecimientos ya existentes, hasta alcanzar en 1977 aproximadamente 5.300 alumnos matriculados.
- E.3.3. Mejoramiento del sistema de supervisión para establecimientos agrícolas de otras jurisdicciones.

- E.3.4. Rehabilitación de servicios de Educación Agrícola en países latinoamericanos.
- E.3.5. Organización de un sistema de control y seguimiento de los egresados de los establecimientos dependientes de la Dirección Nacional de Educación Agrícola y de estudio de sus posibilidades laborales.
- E.3.6. Integración y puesta en marcha de una comisión de Política Concertada Agroeducativa, como medio de lograr una efectiva participación de todos los interesados en el quehacer agroeducativo.

Subprograma E.4. Renovación de los contenidos, métodos y sistemas de evaluación en el nivel medio.

- E.4.1. Adecuación de los contenidos educativos para alcanzar los objetivos del Proyecto de Reconstrucción Nacional.
- E.4.2. Implantación de un sistema de actualización permanente de los currículos.
- E.4.3. Establecimiento de un Ciclo Básico Común y adecuación del vigente.
- E.4.4. Modificación del ciclo superior de la Enseñanza Media para su transformación en Bachilleratos Especializados.
- E.4.5. Régimen de evaluación y Promoción acorde con los cambios propuestos.
- E.4.6. Organización y extensión de servicios de orientación escolar y vocacional.

Subprograma E.5. Servicios socio-escolares para el alumnado.

- E.5.1. Extensión de los servicios médico-asistenciales.
- E.5.2. Incorporación de contenidos y actividades de educación sanitaria en el nivel medio.
- E.5.3. Creación de gabinetes psico-pedagógicos para la atención de los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- E.5.4. Sistema de becas destinado a los sectores de menores ingresos, especialmente para la educación técnica.

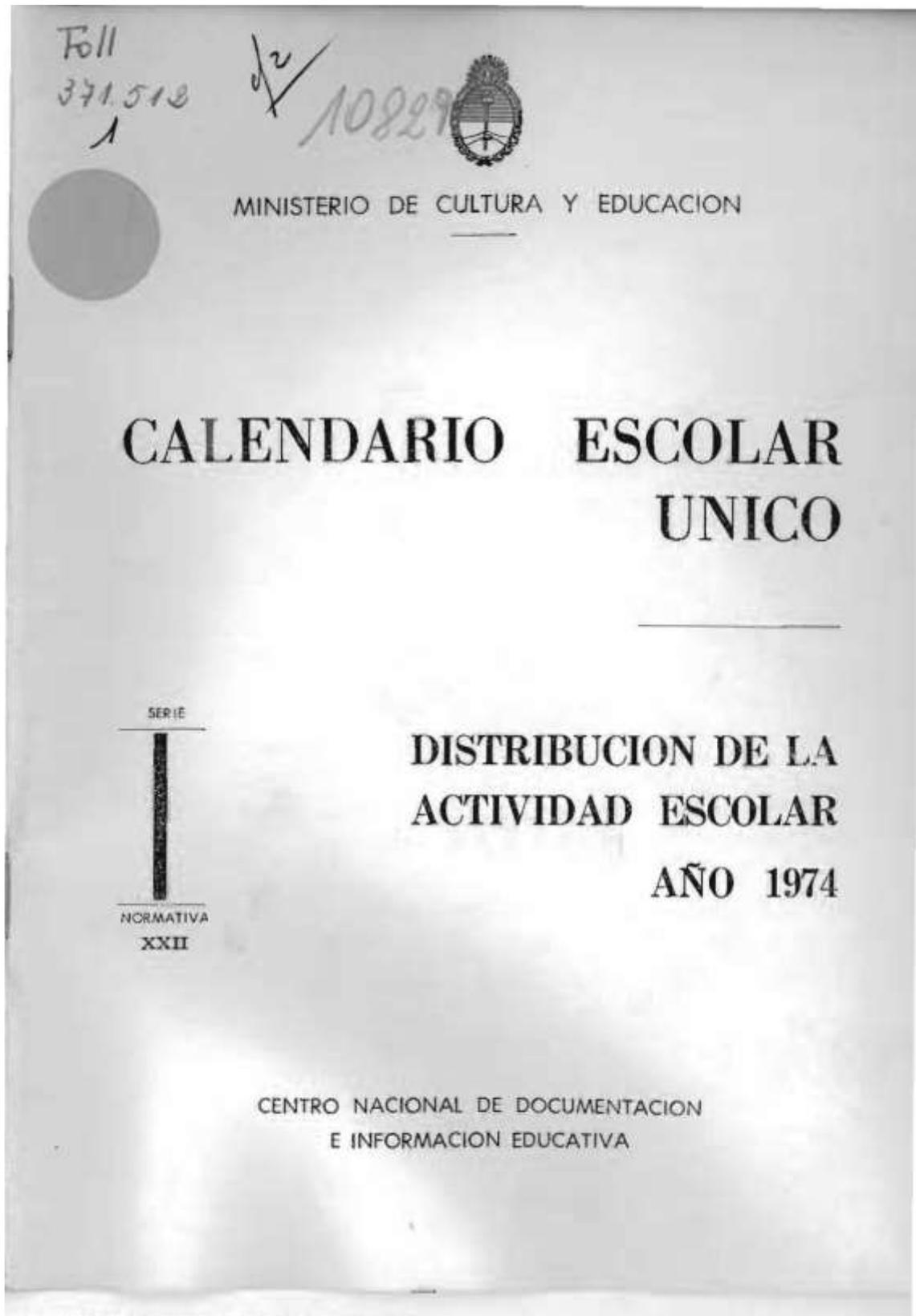
Subprograma E.6. Sistema de capacitación, de perfeccionamiento y de actualización docente y establecimiento de una política de personal docente de nivel medio.

- E.6.1. Estudio de la situación del personal de nivel medio para su mejor distribución y aprovechamiento.

- E.6.2. Consolidación y expansión progresiva del régimen de designación de profesores por cargo (Proyecto 13 Ley 19.514/72).
- E.6.3. Adecuación de la legislación vigente que regula los problemas laborales, asistenciales y previsionales del personal docente de las escuelas de nivel medio.
- E.6.4. Organización de cursos de perfeccionamiento y actualización en temas pedagógicos, tecnológicos, educativos y adelantos técnicos profesionales para el personal de enseñanza media, técnica y agropecuaria.
- E.6.5. Capacitación y perfeccionamiento técnico-docente de los supervisores.

Subprograma 2.7. Infraestructura y equipamiento de las escuelas de nivel medio para un eficiente desempeño de la labor educativa.

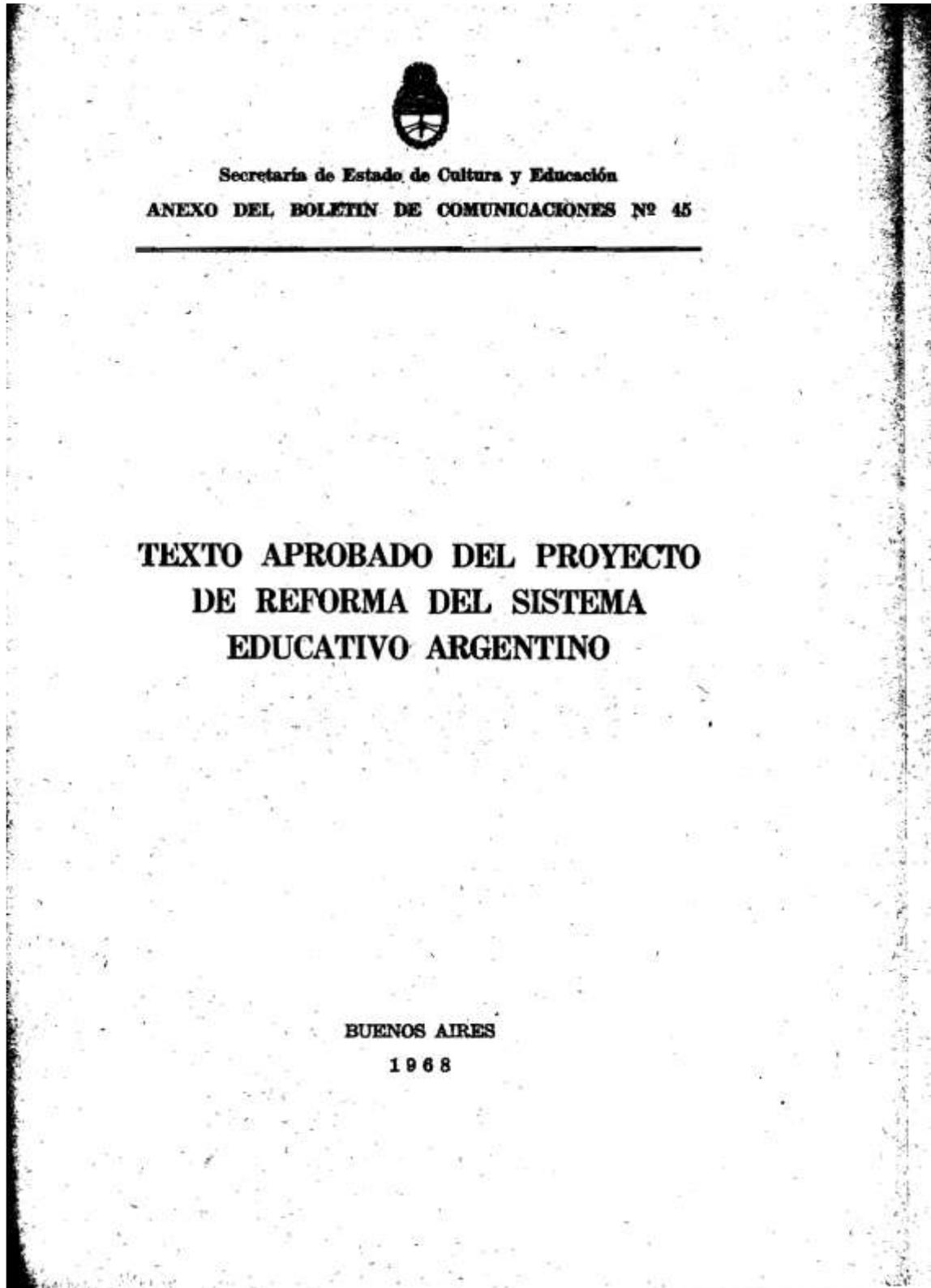
- E.7.1. Atención de la infraestructura física en desarrollo y la demanda para la educación de nivel medio en todas sus modalidades.
- E.7.2. Proyecto COMEN-BID, de edificación y equipamiento escolar.
- E.7.3. Análisis del equipamiento existente en los establecimientos de nivel medio en todas sus modalidades, para su renovación y ampliación.
- E.7.4. Adquisición de elementos didácticos modernos para contribuir al mejoramiento de la enseñanza, destinados a establecimientos de enseñanza media.
- E.7.5. Relevamiento, evaluación y expansión de bibliotecas escolares.-



- 4.2. **Matriculación, información y orientación de alumnos dentro de cada nivel.**
- 4.3. **Recepción de exámenes previos, complementarios, generales, libres y de equivalencia.**
- 4.4. **Reuniones del personal directivo y docente y planificación de las actividades del periodo escolar.**
- 4.5. **Preparación del ámbito escolar, equipos, material didáctico y selección de textos y de bibliografía.**

Actividades posteriores a la finalización del término lectivo

5. **En todos los establecimientos el lapso del periodo escolar posterior a la terminación del término lectivo estará dedicado, de acuerdo con la Distribución Anual de Actividades que disponga el Ministerio de Cultura y Educación, a la realización de las siguientes tareas:**
 - 5.1. **Actividades de apoyo para los alumnos que deban rendir examen general.**
 - 5.2. **Recepción de exámenes complementarios, generales, previos, libres y de equivalencia.**
 - 5.3. **Reuniones del personal directivo y docente, evaluación del trabajo del periodo escolar y planificación de las actividades que deban tener lugar durante el receso.**
 - 5.4. **El dictado de cursos de perfeccionamiento en todos los niveles durante el lapso comprendido entre diciembre y febrero.**



Resolución N° 954. — Bs. As., 10/10/68. — Expte. N° 55.185/68. —

VISTO:

El "Objetivo general del Acta de la Revolución Argentina" (Anexo 3);

Las "Directivas para el planeamiento y desarrollo de la acción de gobierno", dadas por el Poder Ejecutivo, especialmente las "Bases Fundamentales" de dicho documento;

La resolución N° 478 del 14 de junio de 1968 de esta Secretaría de Estado, por la que se aprobó el "Plan de acción conjunta de la Oficina Sectorial de Desarrollo Educación y del Centro Nacional de Investigaciones Educativas", dando prioridad a los Proyectos-Programas I y V;

El "Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino" elevado por dicha Oficina Sectorial (Expte. N° 55.185/68), que fue expuesto en la IIIª Reunión Nacional de Ministros de Educación, y

CONSIDERANDO:

Que de los estudios de diagnóstico realizados por el Sector Educación de la Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo y por la Oficina Sectorial de Desarrollo Educación, surge con nitidez el bajo rendimiento interno y externo, cuantitativo y cualitativo del sistema educativo argentino;

Que, además, se advierte que una de las principales causas de ese bajo rendimiento es la obsolescencia e inadecuación de la estructura del sistema;

Que la fundamentación filosófica, psicológica y sociológica del sistema educativo que anima al "Proyecto de Reforma" propuesto, responde a:

- los requerimientos personales del sujeto de la educación;
- la esencia del ser nacional;
- las exigencias del desarrollo socioeconómico y cultural.

Que el mencionado "Proyecto de Reforma" tiene en cuenta:

- los fines y objetivos generales de la educación formulados a nivel nacional y provincial;
- las conclusiones del estudio comparado;
- las recomendaciones de congresos, seminarios y convenciones realizados en el país;
- las propuestas de reforma formuladas a nivel nacional y provincial;
- la opinión de los especialistas.

Que urge adoptar un marco referencial que permita avanzar en la elaboración y ejecución de las medidas tendientes a la transformación profunda y gradual del sistema educativo.

Por ello,

El Secretario de Estado de Cultura y Educación

R E S U E L V E :

1º — Aprobar el "Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino", preparado por la Oficina Sectorial de Desarrollo "Educación".

2º — Aprobar el diseño de estructura que va del folio 16 al 29 de la carpeta anexa al Expte. N° 55.185/68, con sus fundamentos (folios 5 a 15 y 30 a 151).

La estructura comprenderá los siguientes ciclos:

- Pre-escolar: 3 años de duración (3 a 5 años de edad);
- Elemental: 5 años de duración (6 a 10 años de edad);
- Intermedio: 4 años de duración (11 a 14 años de edad);
- Medio: 3 años de duración (15 a 17 años de edad).

3º — La Oficina Sectorial de Desarrollo "Educación" planificará la implementación de la estructura aprobada, constituyendo y dirigiendo a tal fin los grupos de trabajo que sean necesarios, con el apoyo de los demás organismos de esta Secretaría de Estado y de otros organismos e instituciones oficiales y privados.

4º — De forma.

SUMARIO

	Pág.
I.—NECESIDADES DE LA REFORMA DEL SISTEMA	7
II.—PRINCIPIOS RECTORES DE LA REFORMA	10
III.—CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	11
IV.—ESTRUCTURA PROPUESTA	12
1. <i>Fórmula</i>	12
2. <i>Descripción y características</i>	13
3. <i>Exigencias en el curriculum</i>	15
4. <i>Articulación</i>	16
5. <i>Obligatoriedad</i>	16
6. <i>Promoción</i>	16
7. <i>Atención a los requerimientos del desarrollo social y eco- nómico sobre la base del respeto a la persona del educando</i>	17
8. <i>Diagrama de la estructura</i>	18
9. <i>Diagrama de las variables que inciden en la estructura</i> ..	19
10. <i>Fundamentación de los ciclos</i>	20
V.—LOS FUNDAMENTOS DEL SISTEMA	22
V.O. Cuadro: <i>Fin de la educación - Sistema educativo</i>	23
1. <i>El sujeto de la educación</i>	24
2. <i>La libertad y sus condicionantes</i>	26
3. <i>El carácter comunitario del hombre, fundamento del ser nacional</i>	28
4. <i>El ser de la educación</i>	29
5. <i>El fin de la educación</i>	30
5.1. <i>Fin de la educación, definición y alcances</i>	30
5.2. <i>Valores</i>	32
5.3. <i>Concurrencia de las formaciones al fin de la edu- cación</i>	33
5.4. <i>Antecedentes nacionales referentes al fin de la edu- cación</i>	37
6. <i>Valor formativo de la cultura</i>	40
6.1. <i>Consecuencias en lo pedagógico: formación general científica, técnica, profesional</i>	41
7.1. <i>Definiciones de la personalidad</i>	42
7.2. <i>La personalidad desde el punto de vista psicológico</i> ..	44
7.3. <i>Notas constitutivas de la personalidad</i>	46
7.4. <i>El trabajo, factor perfectivo de la personalidad</i> ..	50
8. <i>Concepto de maduración</i>	52
9. <i>Formación de la personalidad: estadios en el crecimiento</i> ..	53
9.1. <i>Coincidencias y discrepancias de las distintas co- rrientes</i>	53
9.2. <i>Característica de la maduración del adolescente</i> ..	53
9.2. <i>Estudio especial de la adolescencia</i>	58
• <i>Nociones generales</i>	58
• <i>Qué entienden algunos autores por adolescencia</i> .	58

	<i>Pág.</i>
• Características de la maduración del adolescente	60
• Aspecto intelectual	60
• Aspecto afectivo	61
• Aspecto social	62
• Aspecto moral	62
• Influjo del desarrollo social	63
• Característica peculiar de la maduración moral ..	63
• Aspecto religioso	64
• Valores e ideales de la adolescencia	64
10. <i>CUADRO: La organización de la personalidad; la maduración física, afectiva-social, intelectual, moral-religiosa, la elección vocacional</i>	67
11. <i>Las etapas de la educación</i>	69
La edad del escolar	73
12. <i>Comunidad y persona</i>	76
12.1. Trabajo	79
12.2. Bien común	80
13. <i>Comunidad y desarrollo</i>	81
13.1. Influencia recíproca entre educación y desarrollo económico	83
13.2. Educación, desarrollo social y económico	85
El sistema deberá tener una apertura democrática prevista que:	87
13.3. <i>CUADRO: La problemática de la educación actual</i>	89
14. <i>La familia</i>	89
14.1. La familia, fundamento de la sociedad	89
14.2. La mujer en la estructura familiar	90
<i>Bibliografía</i>	94

I. — NECESIDAD DE LA REFORMA DEL SISTEMA

Vista las anomalías existentes, señaladas en las "Directivas para el Planeamiento y Desarrollo de la Acción de Gobierno":

— "Formación moral, cultural, científica, técnica y artística sin una orientación definida y desvinculada del acervo religioso e histórico de la Nación, de las verdaderas necesidades del momento y del desarrollo del potencial humano. Ello impide satisfacer legítimos requerimientos del bienestar del pueblo". (pág. 9)

— Estructuras que postergan "la formación y el perfeccionamiento del hombre, espiritual, intelectual y físicamente; el triunfo de los mejores; la producción y distribución de bienes, de acuerdo con los verdaderos méritos e intereses lícitos de los componentes de la comunidad". (pág. 11)

y atendiendo a las Bases Fundamentales formuladas en el mismo documento:

— "La Revolución Argentina se nutre del ser nacional y extrae de él sus principios básicos. Defiende la dignidad y respeto de la persona humana en base a una auténtica libertad; se inspira en la moral cristiana y en los principios culturales, éticos y políticos de la civilización occidental. Condena todos los extremismos y no acepta terceras posiciones ni eclecticismos materiales u oportunistas". (pág. 13)

— "La esencia de su accionar tenderá a:

1. Prioridad del hombre.

Afirmar la prioridad del hombre a cuyo servicio está el Estado, en procura de su felicidad y bienestar.

2. Gravitación del interés nacional.

Establecer que el interés nacional es preeminente con respecto a los intereses sectoriales de cualquier naturaleza.

3. Función de la conducción estatal.

Ejercer la dirección superior y el encauzamiento de las fuerzas que integran el potencial, encaminando al conjunto hacia el logro del bien común". (pág. 13)

Atendiendo además a las directivas del "Planeamiento y desarrollo de la acción de gobierno". (Area del Interior)

"La acción a planear y desarrollar está orientada por los objetivos y políticas fijados y por lo que a continuación se expresa:

- a) Racionalizar todo el sistema educativo argentino, fijando claramente sus fines y objetivos, reestructurando sus articulaciones y revisando planes, métodos y orientación de los esfuerzos para adecuarlos a las actuales necesidades de la comunidad". (págs. 21 y 22)**

y al "Objetivo General del Acta de la Revolución Argentina —Anexo 3—".

"Consolidar los valores espirituales y morales, elevar el nivel cultural, educacional, científico y técnico; eliminar las causas profundas del actual estancamiento económico, alcanzar adecuadas relaciones laborales, asegurar el bienestar social y afianzar nuestra tradición espiritual inspirada en los ideales de libertad y dignidad de la persona humana, que son patrimonio de la civilización occidental y cristiana, como medios para restablecer una auténtica democracia representativa en la que impere el orden dentro de la ley, la justicia y el interés del bien común, todo ello para reencauzar al país por el camino de grandeza y proyectarlo hacia el exterior".

y en cumplimiento del objetivo 1.1 de los "Proyectos - programas de Urgencia".

1.1 Reajustar el actual sistema educativo para lograr "una armónica y vital estructura institucional educativa" que sirva a las necesidades del desarrollo integral nacional y permita "la renovación interior del hombre argentino" para que alcance su plena realización personal por

"la formación de su inteligencia creadora, de su carácter, de su conciencia moral, de su afectividad, de su corazón".
Para lograrlo, el sistema escolar debe posibilitar al educando:

- Configurar su personalidad desarrollando y perfeccionando sus capacidades y aptitudes según su peculiar vocación personal.
- Despertar su responsabilidad y desarrollar actitudes que le permitan:
 - La comprensión de sus problemas, posibilidades y limitaciones dentro de una sociedad en acelerado proceso de cambio histórico - cultural, científico y técnico;
 - La participación activa en dicha sociedad y la capacidad para encauzarla con personalidad;
 - El dominio de los condicionamientos económicos en lugar de ser dominados por ellos;
 - La elaboración de formas de pensamiento y de acción comunitarias.

Se presenta un proyecto de reforma del sistema de educación argentino, cuyos principios rectores se extraen de los documentos nombrados.

FUENTE: República Argentina - Presidencia de la Nación - Año 1966 - "Planeamiento y Desarrollo de la Acción de Gobierno - Directiva".

NOTA: Lo subrayado pertenece al discurso del señor Secretario de Estado de Cultura y Educación - Paraná, noviembre de 1967. (pág. 8).

II. — PRINCIPIOS RECTORES DE LA REFORMA

1. La educación argentina recibe su orientación y definición de "la moral cristiana y los principios culturales, éticos y políticos de la civilización" (1) que son el fundamento del "acervo religioso e histórico de la Nación". (2)
2. "La renovación de las estructuras socio-económico-culturales que permitirán "reencauzar al país por el camino de su grandeza y proyección hacia el exterior" (2) se ha de lograr con la renovación interior de cada hombre argentino" (3) con el mejoramiento de su capacidad, lo cual significa que cada hombre puede alcanzar una mayor eficiencia sobre la base del propio esfuerzo.
3. La renovación interior del individuo requiere —contrarrestando la distorsión del enfoque unilateral de los planes, programas y métodos—, la formulación de objetivos que atiendan a la organización de la personalidad (a la maduración física, afectiva-social, intelectual, moral-religiosa) y a la libre aceptación de su misión en la comunidad y la inclusión de conocimientos actualizados de validez universal.
4. La adecuación cuantitativa y cualitativa del sistema para satisfacer los requerimientos de recursos humanos del proceso de desarrollo debe respetar la singularidad personal promoviendo una auténtica igualdad de oportunidades.
5. La organicidad, la eficiencia y la unidad del sistema, el respeto a la libertad de enseñanza y la adecuación a las necesidades regionales, se asegurará mediante la formulación de objetivos mínimos a cumplir.
6. La diversificación, flexibilidad y opciones dentro del sistema deberán adecuarse a las exigencias de:

— La persona individual, atendiendo a su sexo y a su vocación, en cada etapa de su madurez.

(1) Planeamiento y Desarrollo de la acción de Gobierno.

(2) Objetivo general al Acta de la Rev. Arg. (anexo 3)..

(3) Discursos del señor Secretario de Estado de Cultura y Educación, Paraná, noviembre de 1966.

- El proceso de desarrollo económico y social del país, de la región y de la comunidad, centrándose en el fortalecimiento del núcleo familiar que el individuo integra.

III — CRITERIOS PARA LA ELABORACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo debe:

- 1º Asegurar el derecho que cada hombre tiene en cuanto participante de la dignidad humana, a una educación que responda a su propio fin, a su sexo y que sea conforme a la cultura y tradiciones patrias y abierta a la relación fraterna de las otras naciones.
- 2º Respetar los sucesivos estadios de madurez de la personalidad.
- 3º Prever la orientación sistemática y continua.
- 4º Atender en forma especial al mejor dotado.
- 5º Atender en forma especializada a los alumnos con deficiencias de diversa índole.
- 6º Posibilitar la educación para la libertad en el plano de las realizaciones individuales y sociales.
- 7º Facilitar la adquisición de una formación general, técnico-científica y profesional adecuada a las exigencias de la sociedad en cambio.
- 8º Atender de manera orgánica a la formación profesional integrándola dentro del cuadro de la formación humana.
- 9º Evitar la elección precoz de profesión.
- 10º Prever salidas terminales de grandes grupos.
- 11º Facilitar el reintegro al sistema, en forma más o menos transitoria de acuerdo con las necesidades profesionales y culturales; atender a la movilidad de los individuos, de los grupos sociales y de las situaciones.
- 12º Posibilitar la inserción progresiva del educando en forma

activa y receptiva, en los diversos grupos de la sociedad en actitud de servicio y de comprensión.

- 13° Aprovechar el valor educativo del trabajo.
- 14° Proporcionar educación permanente.
- 15° Educar más que instruir.
- 16° Recuperar los valores espirituales del hombre por medio de la cultura, como exigencia de la sociedad cuyo devenir se acelera.
- 17° Dar la formación indispensable para satisfacer las exigencias de la profesión y capacitar para futuras actualizaciones.
- 18° Promover la renovación de la trama social facilitando la adquisición de valores morales que aseguren la habitual capacidad de obrar rectamente en función del bien común y previendo, en la formación profesional de la mujer, el aporte específico y complementario que la misma debe prestar a la sociedad sin desajustes familiares.
- 19° Prever la necesidad de recursos humanos respetando la dignidad de la persona.
- 20° Prever la formación docente adecuada a las exigencias del sistema.

IV. — ESTRUCTURA PROPUESTA

1. Fórmula.
2. Descripción y Características.
3. Exigencias en el Curriculum.
4. Articulación.
5. Obligatoriedad.
6. Promoción.
7. Atención a los requerimientos del Desarrollo Social y Económico sobre la base del respeto a la Persona del Educando.
8. Diagrama de la Estructura.
9. Diagrama de las variables que inciden en la Estructura.
10. Fundamentación de los ciclos.

1. Fórmula (2); 5-4-3

La estructura prevista constará de los siguientes ciclos:

Pre-escolar: 2 años de duración (3 a 5 años de edad).
Elemental: 5 años de duración (6 a 10 años de edad).
Intermedio: 4 años de duración (11 a 14 años de edad).
Medio: 3 años de duración (15 a 17 años de edad).

2. Descripción y características

- Las edades y duración de cada ciclo coinciden con las edades medias correspondientes a las etapas señaladas por la psicología evolutiva en el proceso del desarrollo de la personalidad.
- Los ciclos tienen finalidad propia:
 - a) Lograr que el educando alcance el grado de madurez personal relativa, correspondiente a la etapa evolutiva en los aspectos de la organización de la personalidad, de la maduración física, afectiva, social, intelectual, moral, religiosa y de la elección vocacional.
 - b) Posibilitar el conocimiento de las características de los recursos humanos con que se contará en el futuro y prever su ulterior capacitación profesional.

CONDUITE

DES

ECOLES CHRETIENNES

DIVISE'E EN DEUX PARTIES.

*Prenez-garde à vous, & ayez soin d'en-
seigner les autres; Perseverez dans ces
exercices, car par ce moyen vous vous
sauverez vous-mesme, & vous sau-
verez ceux qui vous ecoutent 1. Epit.
à Timoth. 4. 16.*

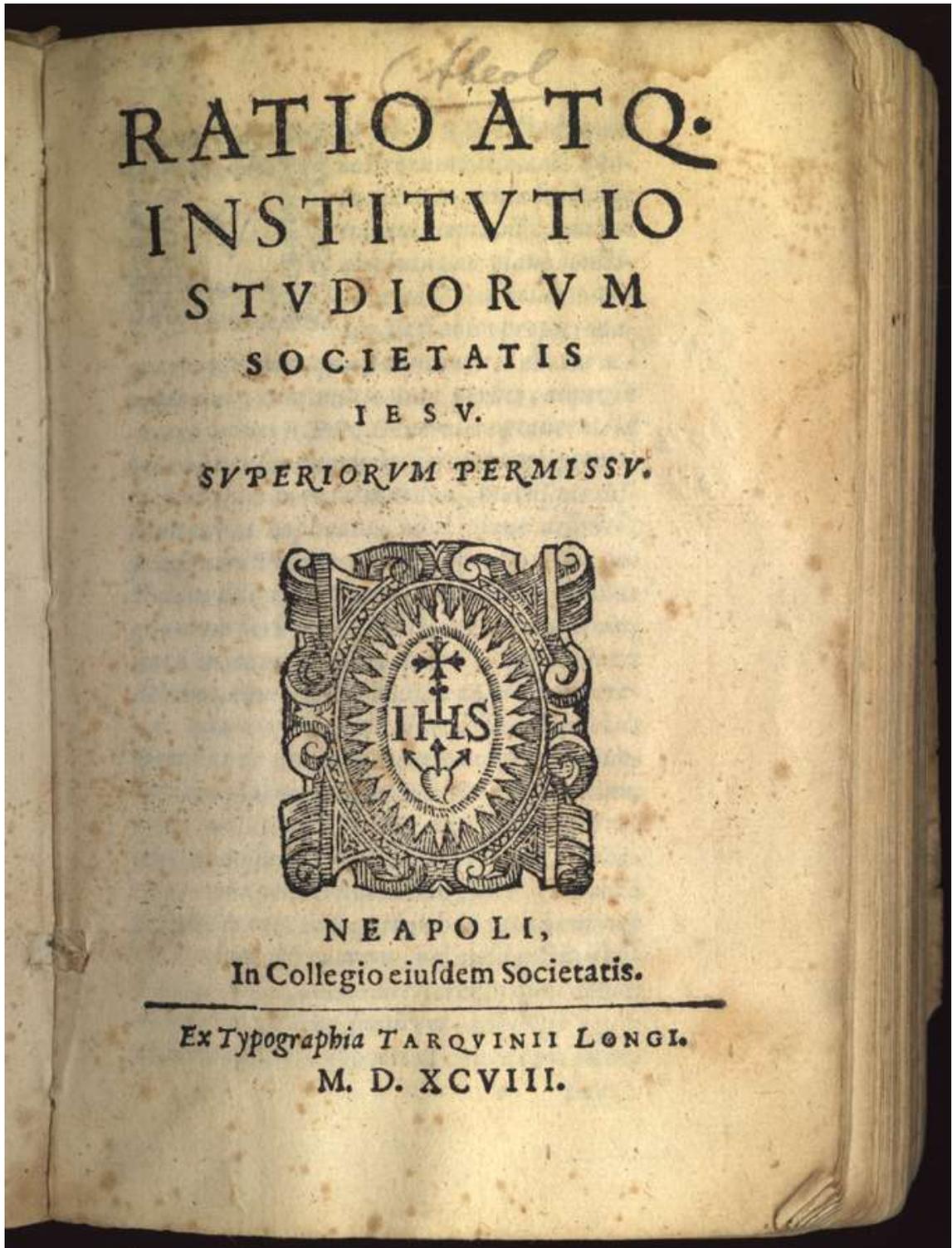


A AVIGNON;!

Chez JOSEPH CHARLES CHASTANIER, Im-
primeur & Libraire, proche le College des
R. R. P. P. Jesuittes.

M. D. CC, XX.

AVEC PERMISSION DES SUPERIEURS





Anexo C

Imágenes de clases escolares Del período 2011-2021

El presente anexo reúne un conjunto de imágenes de clases escolares en el nivel secundario de la CABA. Todas corresponden al período en estudio, es decir 2011 – 2021 y recuperadas de las redes sociales que utilizan las instituciones educativas como modo de dar a conocer sus actividades. En un primer momento de esta investigación consideramos incluir estas imágenes como parte de la información recogida en el trabajo de campo. Finalmente, esto no sucedió por una decisión de orden metodológico. Sin embargo, nos pareció relevante incluirlas en este anexo ya que nos permite, en cierto sentido, observar esas clases escolares que refieren nuestros entrevistados.

En las imágenes 1 a 7 podemos observar clases en donde predomina el trabajo en grupos o por equipos. Este tipo de actividades aparecen reiteradamente en las entrevistas como una de las características de lo que algunos denominaron “clase interactiva”. Está se contrapone con la denominada “clase tradicional” que es lo que en didáctica denominamos clase frontal.

Las imágenes 8 a 14 nos muestran la presencia de las tecnologías digitales en las clases escolares. Esto también ha aparecido reiteradamente en las entrevistas. Si bien en algunos casos su presencia se limita a una pantalla, en otros casos forma parte fundamental de las actividades de aprendizaje.

En las imágenes que van del 15 al 21 podemos observar a grupos de estudiantes realizando actividades de manera autónoma. En la mayoría de las imágenes no se observa la presencia de los docentes, o bien se los aparecen en un rol de acompañamiento. En varios casos los entrevistados destacaron estas actividades como aquellas en las que “más aprendían”.

En la imagen 22 se visualiza lo que podríamos denominar una clase frontal. Este tipo de configuración casi no se registra en las redes sociales de las escuelas secundarias. Parecería que, mayormente, las instituciones no eligen este tipo de clases escolares para mostrarse.

Finalmente, las imágenes 23 y 24 nos muestran a docentes trabajando en pareja pedagógica. Este dispositivo ha ido ganando presencia a lo largo del período en estudio. También se menciona en las entrevistas realizadas.

Nos parece interesante destacar la coincidencia entre las imágenes de clases escolares elegidas por las instituciones y las configuraciones didácticas que nuestros entrevistados destacan como aquellas en las que más habían aprendido. Pareciera que las instituciones educativas también reconocen algo de esto y por eso buscan mostrarse en las redes sociales con esas imágenes.

Imagen 1



Imagen 2

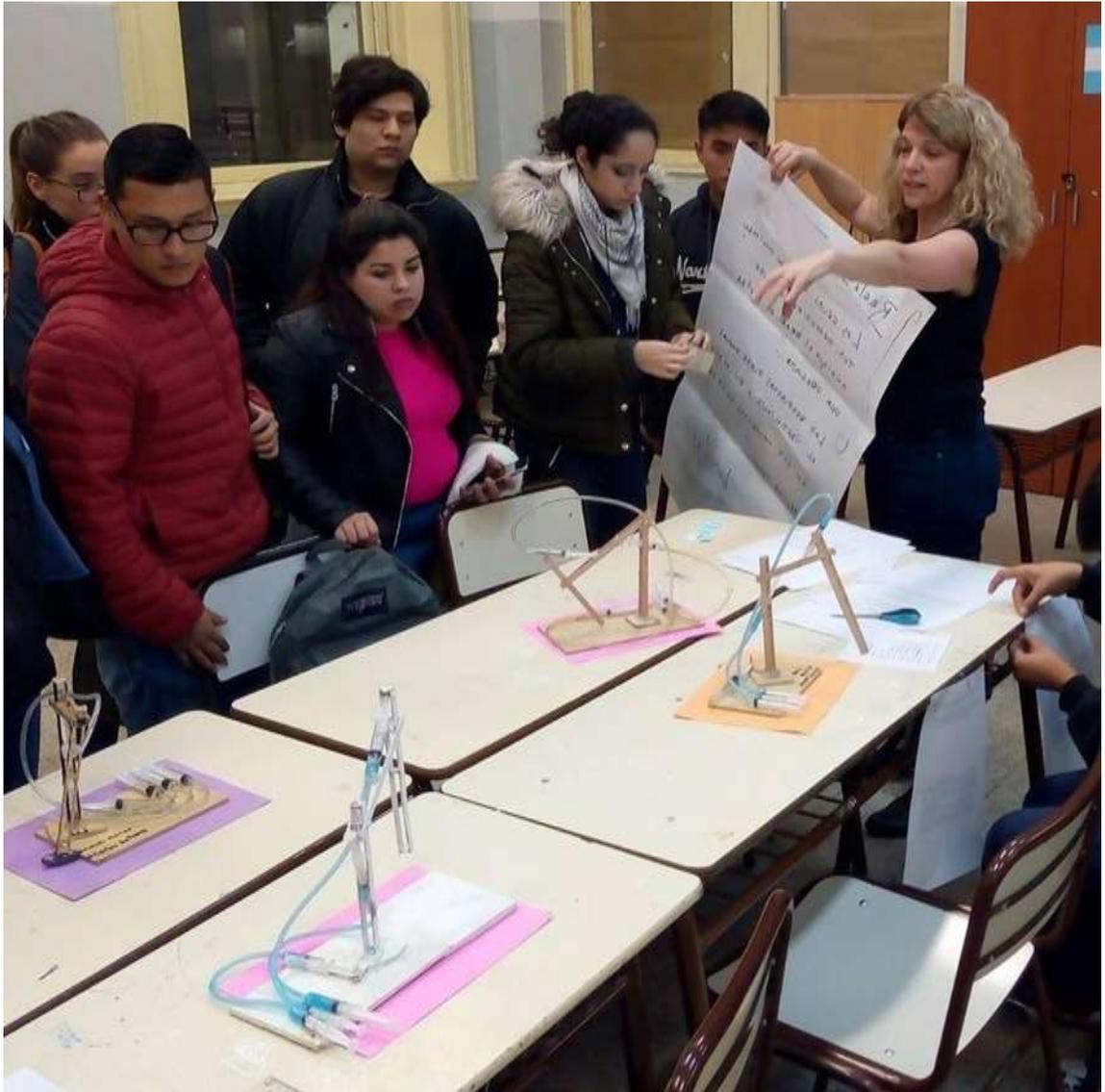


Imagen 3



Imagen 4



Imagen 5



Imagen 6



Imagen 7



Imagen 8

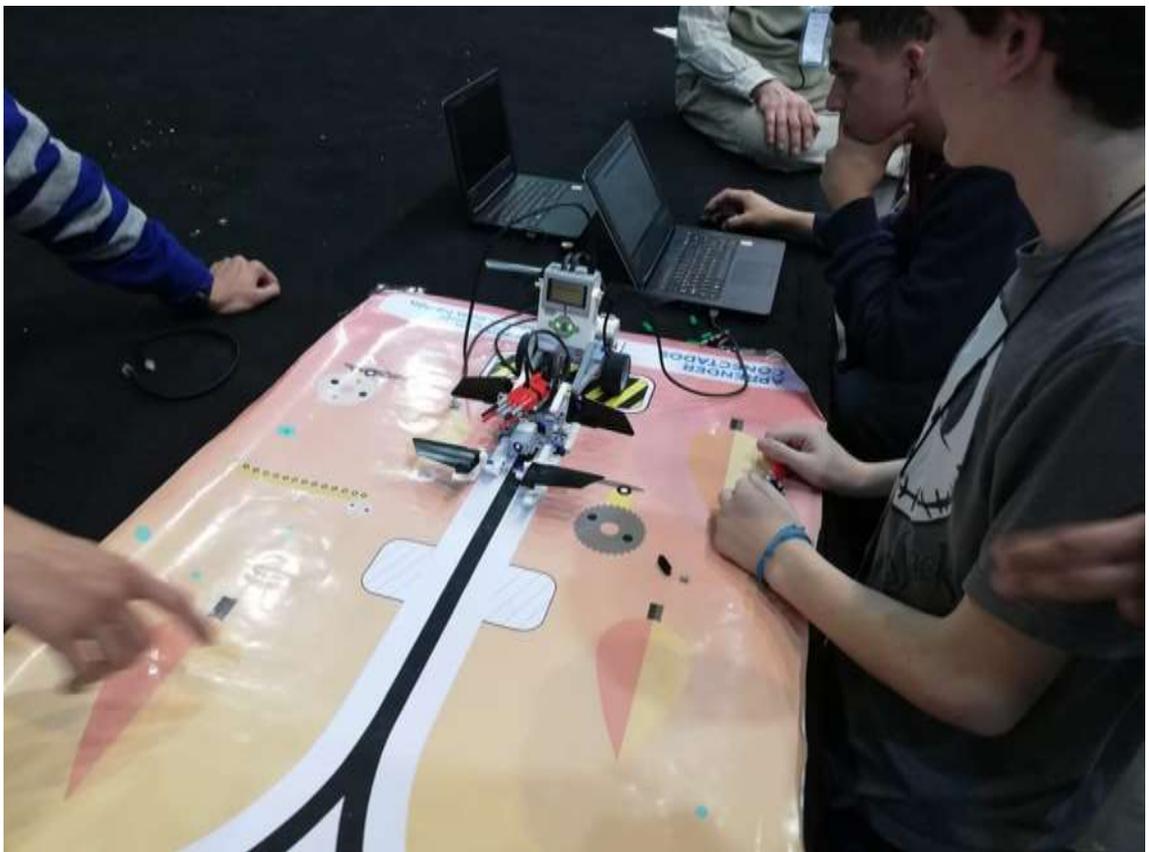


Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11



Imagen 12



Imagen 13



Imagen 14



Imagen 15



Imagen 16



Imagen 17



Imagen 18



Imagen 19



Imagen 20



Imagen 21



Imagen 22



Imagen 23



Imagen 24



