

# Pedagogía y Saberes

---

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Luna, María Virginia

Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas

Pedagogía y Saberes, núm. 47, 2017, Julio-Diciembre, pp. 49-63

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064488005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas

## Artículo de investigación

Links Between Philosophy and Teaching: Teaching  
Practices in Secondary Schools in Argentina

Vínculos entre a filosofia e a didática: práticas  
de ensino nas escolas secundárias argentinas

María Virginia Luna\*

### Para citar este artículo:

Luna, M. (2017). Vínculos entre filosofía y didáctica: prácticas de enseñanza en escuelas secundarias argentinas. *Pedagogía y Saberes*, (47), 49-63.

\* Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y del Departamento de Cultura, Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Rafaela. Doctora en Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Investigadora del Área de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina).

Correo electrónico: virginialuna11@gmail.com

Perfil ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9405-2212>

---

## Resumen

El artículo presenta avances del marco teórico de una investigación en curso, cuyo objetivo es analizar las prácticas didácticas en dos escuelas secundarias de Entre Ríos, Argentina. Los aportes filosóficos de Arendt y Rancière son usados para analizar cómo se gestan y se concretan decisiones sobre la enseñanza, en particular, cómo se instituyen los tiempos para esta práctica en los escenarios escolares estudiados. Entre los resultados que se presentan como conclusiones se señala que las condiciones que tradicionalmente organizaron la enseñanza media sufrieron transformaciones de las cuales surgieron nuevas prácticas caracterizadas por la inestabilidad de los marcos organizativos institucionales que, en el caso de las escuelas analizadas, evidencian su dependencia de la capacidad de respuesta de los sujetos involucrados.

## Palabras clave

filosofía; didáctica; escuela secundaria; enseñanza; tiempo didáctico

---

## Abstract

This paper presents the advances of the theoretical framework of an ongoing research, aiming to analyze the didactic practices in two secondary schools from Entre Ríos, Argentina. The philosophical contributions of Arendt and Rancière are used to analyze the development and concretization of decisions about teaching and, particularly, how times are instituted for this practice in the school scenarios under study. Among the results presented as conclusions, it is pointed out that the conditions that traditionally determined secondary education underwent a series of transformations from which new practices emerged, characterized by the instability of the institutional organizational frameworks that, in the case of the analyzed schools, show their dependence on the responsiveness of the subjects involved.

## Keywords

philosophy; didactics; high school; teaching; didactic time

---

## Resumo

O artigo apresenta avanços do marco teórico de uma pesquisa em curso, cujo objetivo é analisar as práticas didáticas em duas escolas de secundária de Entre Rios, Argentina. As contribuições filosóficas de Arendt e Rancière são utilizadas para analisar como são conformadas e concretadas as decisões sobre o ensino, especificamente, como são instruídos os temas para esta prática nos cenários escolares estudados. Entre os resultados apresentados como conclusões, assinala-se que as condições que tradicionalmente organizaram o ensino na média sofreram transformações das que surgiram novas práticas caracterizadas pela instabilidade dos quadros organizativos institucionais que, no caso das escolas analisadas, evidenciam sua dependência da capacidade de resposta dos sujeitos envolvidos.

## Palavras chave

filosofia; didática; escola secundária; ensino; tempo didático

## Didáctica y filosofía: diálogos en el marco de una investigación

El presente trabajo contiene reflexiones en torno a una profundización del marco teórico del proyecto de investigación en curso “Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná” (PID-UNER 3156), ejecutado a partir de 2016 desde la cátedra Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Dichas reflexiones representan avances de la investigación referidos a la búsqueda de un grado mayor de especificación de las primeras hipótesis junto a la delimitación de categorías que ahora estimamos que resultan pertinentes para abordar preguntas planteadas en el proyecto inicial.

Nuestra investigación es de corte exploratorio y se propone analizar las dinámicas que concretamente asumen las prácticas de enseñanza en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná, en la provincia de Entre Ríos, Argentina. Como antecedente que dio origen a las preocupaciones teóricas de este proyecto podemos mencionar que, a lo largo de los últimos diez años desde nuestra asignatura, a instancias de un trabajo de campo transversal realizado por nuestros estudiantes en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná, hemos presenciado hondas transformaciones de las prácticas de enseñanza. Entre ellas es posible considerar las brechas existentes entre los códigos sociolingüísticos escolares y los portados por los alumnos, la debilidad de las tradicionales regulaciones temporales y espaciales para organizar la experiencia de los adolescentes, la hegemonía de lenguajes de los medios masivos de comunicación, la presencia de una lógica de consumo-gratificación que se replica en diferentes formas (desde su versión más típica vinculada al consumo de sustancias adictivas hasta relaciones compulsivas con redes sociales y demás contenidos de los medios electrónicos), la existencia de una mutua actitud de desconfianza que se intercambia entre adultos y jóvenes, y en los adolescentes entre sí. En este contexto comenzamos a percibir que paulatinos pasajes venían dándose en los procesos tradicionales de escolarización, en los enmarcamientos (Bernstein, 1993; 1998) didácticos que regulan la vida de las escuelas con las que interactuábamos. En ese contexto, la convivencia y diversificación de códigos pedagógicos junto a nuevas regulaciones jurídicas, económicas, psiquiátricas, tecnológicas, entre otras, nos plantearon la necesidad de poner en cuestión los marcos epistémico-didácticos desde los que intentábamos comprender las prácticas escolares,

especialmente, las de enseñanza (Castells y Luna 2015; 2016; Castells, Luna, Degrossi y Toci, 2016).

Actualmente nos interesa precisar las herramientas conceptuales que nos permitirán completar y analizar el corpus documental, que aún es de carácter preliminar<sup>1</sup>. En esta primera etapa seleccionamos fuentes relevantes provenientes de la política educativa (provincial y nacional) que pretenden tener impacto en la enseñanza y la organización institucional de las escuelas, a sabiendas de que toda intervención estatal es recreada por los sujetos concretos en función de su idiosincrasia y problemáticas particulares. Aclaramos que dentro de las fuentes documentales oficiales no solo consideramos los lineamientos curriculares nacionales o jurisdiccionales. También nos detuvimos en otras que actualmente parecen tener efectos considerables en la organización de la institución y de las interacciones didácticas, por cuanto revelan el ingreso de nuevos discursos y dinámicas escolares. Nos referimos, por ejemplo, a protocolos escritos de actuación que emiten organismos gubernamentales para ser utilizados en las instituciones escolares en situaciones conflictivas que involucren el uso o venta de drogas (inclusive de armas) dentro de la escuela o en sus inmediaciones, la presencia de abusos o maltrato familiar/escolar hacia los alumnos, entre otras problemáticas (Ajun, Luna y Toci, 2016). Nuestra intención es analizar, en virtud de estas demandas, responsabilidades y realidades que atraviesan lo escolar, las lógicas en las que son pensadas y planteadas concretamente las prácticas de enseñanza. En efecto, desde la perspectiva de nuestra investigación las situaciones conflictivas descriptas no reflejan meros datos del *contexto* en el que se inscriben las instituciones, sino que son concebidas como rasgos de nuevos regímenes de prácticas donde se están redefiniendo todos los aspectos que hacen a la conformación de lo escolar. Nos interesa, entonces, construir una línea de análisis en la cual poder atender a las reconfiguraciones concretas de las prácticas en las que hoy se delimita la enseñanza, de las organizaciones temporales y espaciales que la recortan, de las recontextualizaciones de saberes que demarcan conocimientos a ser enseñados en medio de las realidades escolares contemporáneas. Respecto de esta última cuestión, nos interpela especialmente conocer los criterios didácticos que construyen los docentes en función de las posiciones

1 Decimos que el corpus es preliminar porque aún se encuentra en construcción. A las fuentes de la política educativa para el nivel secundario (nacional y provincial), debemos incorporar próximamente documentos provenientes de las instituciones secundarias en las que se sitúa nuestra indagación (actas de reuniones de personal, proyectos educativos, informes y programas de asignaturas, etc.).

y lecturas que van asumiendo en estos entramados escolares complejos.

Por otro lado, el objetivo de profundizar y precisar conceptos procedentes de nuestro marco teórico responde a la necesidad actual de elaborar instrumentos de construcción de datos de campo. Como parte del trabajo de campo consideramos realizar estadias prolongadas del equipo de investigación en las instituciones seleccionadas, entrevistas en profundidad a profesores, directivos, alumnos y otros actores escolares relevantes (como ser asesores pedagógicos institucionales, referentes barriales o de organizaciones sociales que se vinculen con las escuelas elegidas, funcionarios del sistema educativo), intercambios como jornadas o talleres junto a profesores a propósito de las problemáticas que aborda el proyecto de investigación. Asimismo, contamos con una sistematización de registros de campo de los últimos cinco años que se vienen construyendo con los estudiantes de nuestra cátedra en las escuelas seleccionadas. A partir de este material pudimos comenzar a plantear preguntas, categorías e hipótesis que nos exigen mayor nivel de especificación en el momento presente de la investigación.

En ese recorrido, la *didáctica*, como campo disciplinar que vertebra nuestras trayectorias de formación e intereses de trabajo académico, se sitúa –desde nuestro punto de vista– en un fructífero diálogo con referentes de la filosofía y la sociología contemporáneas, a fin de ampliar los marcos desde los cuales enunciamos nuestros interrogantes y construimos nuestros objetos de conocimiento. Estas redes teóricas permiten romper cierta fijeza que asumen los discursos didácticos cuando toman como únicas referencias los aportes provenientes de saberes psicoeducativos, especialmente en su vertiente cognitiva, aún muy presente en las teorizaciones sobre la enseñanza.

Nos interesa elaborar aportes para una reflexión que conciba las profundas mutaciones en los escenarios escolares y en la enseñanza como parte de nuevos regímenes de producción de prácticas didácticas, para lo cual estimamos de suma relevancia contribuciones provenientes de filósofos contemporáneos que han legado herramientas para construir algunas líneas del *universo temático epocal*<sup>2</sup> que debe

2 El término *universo temático de la época* es un constructo que presenta Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (1985). Representa una herramienta que permite pensar la dinámica de conformación de saberes a enseñar en su proyecto de alfabetización, planteando una disidencia profunda con las dinámicas didácticas recontextualizadoras de la “práctica educativa bancaria”. En breves líneas puede decirse que el universo temático constituye la delimitación de interacciones posibles entre temas epocales, es decir, aquellos problemas, desafíos, obstáculos, dilemas y situaciones límite que presenta

convertirse en dinamizador de la agenda del campo investigativo actual de la didáctica. Entre los autores que desde los inicios forman parte de nuestro diálogo teórico podemos mencionar a Michel Foucault (1980; 1991), Paolo Virno (2003) y a François Dubet (2006).

A través de los análisis genealógicos de Michel Foucault nos fuimos aproximando a una perspectiva que rompe con una tradición muy arraigada en el discurso pedagógico y didáctico que remite a una lógica de *error-enmienda* para pensar las problemáticas educativas. En esa lógica se diagnostican e identifican *deficiencias* de las prácticas y se proponen *soluciones* sin que medien regularmente análisis sobre la historicidad de dichas prácticas y de los sujetos que las sustentan y son forjados en ellas. Por el contrario, la mirada genealógica invita a captar los tejidos de problemas, discursos y sujetos por medio de los cuales una práctica toma efectivamente una cierta direccionalidad o racionalidad (Foucault, 2006; 2007). Esto resulta sumamente sugestivo para nuestro problema de investigación, dado que desde el análisis didáctico no optamos por ejercer comparaciones entre unas ciertas prácticas que operan como parámetro de lo deseable (como las que son propuestas bajo la recontextualización de la psicología, la epistemología y de otras disciplinas cuando determinan qué sería correcto enseñar o cómo debe desempeñarse el profesor) y las realidades escolares con la finalidad de ajustar estas últimas a las primeras. En la misma línea estarían los análisis que universalizan un funcionamiento de la escuela secundaria (que fue claramente un producto histórico localizado y no el desarrollo de una esencia contenida en el nivel) y pretenden interpretar desde allí lo que acontece hoy en la enseñanza.

Inscripta en los carriles que sugieren esos principios genealógicos, la investigación toma conceptos de la filosofía y la sociología contemporáneas que permiten trazar las coordenadas inéditas de nuestro presente en virtud de las cuales se gestan condiciones específicas de emergencia de las prácticas escolares. Conceptos como los de *programa institucional* (Dubet, 2006), *posfordismo*, *multitud* (Virno, 2003), fueron interpelándonos acerca de la mirada desde la cual pensamos las situaciones de enseñanza en el nivel secundario. En primer término, recuperamos la noción de declive institucional (Dubet, 2006)

el estar en el mundo, a partir de cuyo análisis los sujetos cognoscentes pueden ir haciéndose conscientes de su propia historicidad y, al mismo tiempo, de la apertura que tiene la historia en las relaciones hombre-mundo. Nos parece una noción potente para plantearnos qué temas y problemáticas fundamentales nos toca afrontar como sujetos del campo educativo constituyéndose en este momento histórico, ya sea en nuestra tarea como profesoras, o en nuestro rol de investigadoras.



para situar el quiebre del modelo de socialización propiamente moderno y las irrupciones/reconfiguraciones de tiempos, espacios, saberes y relaciones que dan nuevas formas y sentidos a la institución y a la enseñanza. Dubet nos invita a pensar que asistimos al declive –y no por ello a la desaparición total– del programa institucional característico de la sociedad moderna, en el que la escuela se erigió como templo sagrado, en tanto se organizaba a través de principios concebidos como universales, extraterritoriales, con la función de instituir, socializar y subjetivar a los individuos particulares. Allí, la legitimidad del docente no dependía de características singulares del individuo, como ahora parece ocurrir, sino que estaba respaldada por la fuerza misma del programa institucional y sus valores trascendentes (Ajún, Luna y Toci, 2016). Según Dubet, asistimos a un proceso de *poliarquía de valores* donde la escuela pierde fuerza en su tradicional función de formar ciudadanos bajo una homogénea identidad nacional. En este sentido, el concepto de multitud de Virno nos ayuda a comprender cómo hoy se conforman las subjetividades y las nuevas formas de circulación y localización del poder. Siguiendo al autor podemos decir que el posfordismo es una nueva constelación económica, social, antropológica y ética emergente con las crisis y reacomodaciones que viene sufriendo el capitalismo a partir de la década de 1970. En esta nueva fase histórica, dice Virno, presenciamos un capitalismo flexible en el que las reglas de juego varían constantemente y lo que predomina es una condición de inestabilidad, variación y aleatoriedad constantes que requieren del sujeto el mayor grado de *in-especialización* posible de sus saberes, competencias, habilidades, etc. Así, en las prácticas sociales amplias es la condición del humano como ser hablante/pensante lo que se incorpora a la producción de riqueza, pero también al proceso de explotación. El sujeto del posfordismo es la *multitud*, entendiendo por ella una conformación subjetiva opuesta al *pueblo*. El pueblo era, según el autor, una multiplicidad que decidía converger en un uno representado por el estado nacional. *Multitud*, en cambio, designa una pluralidad que persiste en cuanto tal en la escena pública porque subsiste sin converger, sin delegar, sin obedecer, sin asumir los lugares designados, sin hábitos comunicativos esperables para cada espacio circunscripto.

En la articulación que vislumbramos entre la idea de *declive del programa institucional* y el concepto de *multitud* es que situamos las condiciones de emergencia de las prácticas de enseñanza secundarias contemporáneas. Nuestra hipótesis es que en dichas prácticas se producen desfases y nuevas regulaciones producto de la interacción entre sujetos y situaciones

claramente de orden posfordista y ordenamientos institucionales que se continúan sosteniendo, aunque débilmente, en la idea de que la escuela es la interfaz entre el pueblo y el Estado (entendiendo estos últimos desde las claves de lectura propuestas por Virno) que debe socializar y transmitir ordenadamente unos contenidos homogéneos y estables.

En el cruce de estas lecturas y de las experiencias que se fueron sistematizando en el espacio de la cátedra en relación a las escuelas investigadas, el proyecto plantea como hipótesis iniciales (Castells et al., 2016) las siguientes:

- Las condiciones de emergencia contemporáneas de las prácticas escolares cotidianas producen nuevas prácticas didácticas.
- Entrecruzamientos de discursos jurídicos, económicos, psicológicos, mediáticos, entre otros, están construyendo temporalidades y espacialidades específicas que dan formas particulares a las prácticas didácticas.
- Se están gestando a través de las transformaciones de las prácticas didácticas nuevos saberes no sistematizados en el campo didáctico-pedagógico.

Para dar mayor nivel de profundidad y especificidad a estos planteos, se afirma que un punto nodal de análisis de la emergencia de nuevas prácticas didácticas es la temporalidad en la que se despliega la enseñanza. En este caso particular nos interesa aproximarnos a la composición del tiempo didáctico como eje para abordar las configuraciones actuales de la enseñanza. Para llegar a esta cuestión, primero presentamos algunos rasgos de los procesos de escolarización secundaria que concebimos como referencias obligadas para abordar dicho eje.

## Escolarización secundaria: rasgos del tiempo didáctico en los momentos fundacionales de los sistemas educativos

Denominaremos *procesos de escolarización* a los modos históricos en que un conjunto de fuerzas se despliegan y producen modos de escolaridad (Grinberg, 2015). La organización del nivel secundario argentino debe ser comprendida en relación a las transformaciones políticas, económicas y culturales impulsadas por la inserción del país en la división internacional del trabajo entre mediados y finales del siglo XIX. El modelo societario que surgió, cuyos contornos son identificables hasta mediados del siglo XX, tuvo al Estado como eje articulador de toda

la sociedad. Este *estado-centrismo* (Cavarozzi, 1999; Tiramonti, 2004; Corea y Lewkowicz, 1999) fue la matriz a partir de la cual se fundó la idea de la *sociedad* como una *totalidad* con un centro organizador. Esto se materializó a través de la delimitación y centralización del territorio, el incentivo al poblamiento, la producción de cuerpos legales y normativos, la puesta en funcionamiento de los mercados, las comunicaciones, la creación de instituciones públicas, etc. En ese nuevo tejido histórico la escuela secundaria emergió con una función propedéutica para estudios superiores y para la formación de las élites a partir de tomar un modelo de organización próximo al prusiano y al francés. El carácter socialmente selectivo y la orientación humanista del currículum (Tedesco, 1986; Dussel, 1997) formaron parte de una disposición homogénea de las prácticas de escolarización a lo largo de todo el territorio nacional.

Estas prácticas se ordenaron mediante distribuciones y jerarquizaciones educativas alrededor de una oferta formativa que se asumía como universalista, en la que las diferencias educativas entre los distintos sectores se medían respecto al acercamiento y alejamiento de un patrón común. La lógica curricular y didáctica que primó concebía a las disciplinas humanísticas-literarias como la expresión los “conocimientos generales”, portadores del compendio total de los saberes de la época (Dussel, 1997). Asimismo, las disciplinas científicas que ingresaron en el currículo escolar adoptaron un formato de *tratado general*<sup>3</sup> que también suponía la idea de un epítome de los principales capítulos del desarrollo de una ciencia, adquiriendo la legitimidad suficiente para ser considerado válido para todas las instituciones y sujetos. Este monopolio del saber que detentó el discurso escolar se fundó, por un lado, en la emergencia de la alianza familia/escuela. Esta suponía que la familia debía reconocer una tarea específica a la escuela, distinta a la de la crianza familiar, relativa a la transmisión masiva y racional de conocimientos científicos en un nuevo espacio público forjador del ciudadano. Por otro lado, en la tecnologización de la palabra basada en la escritura y en la imprenta, que le permitió a la escuela trazar una línea de corte entre los saberes familiares y escolares y ubicar el conocimiento en las fronteras del libro, la biblioteca y el aula (Narodowski, 1999).

La vocación monopólica de la escolarización en la transmisión cultural ejerció fuertes delimitaciones y exclusiones de conocimientos y de modos de conocer. Siguiendo a autores como Narodowski (1994; 1999),

Corea y Lewkowicz (1999) y Dubet (2006), sabemos que esta disposición del saber escolar se organizó fundamentalmente alrededor de: la noción de infancia, la utopía pedagógica como mecanismo regulador del dispositivo escolar y el estatus de *santuario* de la institución educativa. Con la noción de infancia aludimos “a un conjunto de significaciones que las prácticas estatales burguesas instituyeron sobre el cuerpo del niño, producido como dócil” (Corea, 1999, p. 13). Estas operaciones produjeron al sujeto didáctico alumno como lugar del no saber (Narodowski, 1999). La infancia se concibió así desde una idea de latencia en la que la escolarización debía intervenir de forma secuenciada y progresiva. El punto de llegada de dicha espera estaba previsto por los discursos pedagógicos y didácticos. Se trataba de grandes finalidades o utopías sociopolíticas en las que la escolarización estatal se inscribía y conforme a las cuales la enseñanza masiva debía orientar sus acciones. Si bien esos proyectos presentaron divergencias y disputas a lo largo del tiempo y en los diversos contextos, durante gran parte de los siglos XIX y XX fue una constante la presencia de un rasgo epopéyico (Narodowski, 1999) que dotaba de un sentido totalizador y trascendente a la tarea educativa pública estatal.

Estos trazos fueron configurando un diagrama de tiempos, espacios, conocimientos y sujetos apoyado en el carácter sagrado con el que fue revestida la escuela. Tal como plantea Dubet, el programa institucional característico de la sociedad moderna, supuso la idea de socializar a los individuos con base en unos principios *sagrados*, es decir, concebidos como extraterritoriales por lo indiscutible del programa, la potencia y la fuerza con la que se imponían sus principios a todos los individuos. Esta sacralización del espacio escolar implicó un paulatino desplazamiento del cuerpo infantil (Narodowski, 1999) hacia la órbita del espacio público estatal y una fuerte clasificación entre los códigos escolares y los códigos culturales locales/domésticos portados por los alumnos (Bernstein, 1998).

La *política interna de verdad* de los saberes didácticos; es decir, las reglas históricamente establecidas para producir enunciados considerados verdaderos en este campo; se orientó a establecer reglas epistémicas y metodológicas a partir de las cuales plantear la enseñanza masiva escolar. En este *imperio* que intentó administrar, el saber didáctico acompañó la instauración de nuevos tiempos, espacios, sujetos y conocimientos en los que se sustentaron principios asociados a la *cultura civilizada*, a la idea de la educación escolar como instrucción y como segunda socialización (luego de la proporcionada por la familia); todo ello anclado a una noción temporal de *progreso*

3 Por ejemplo, para el caso de la asignatura Física puede consultarse Ainsenstein (2000).

social e individual (Tiramonti, 2003). De allí la organización de las asignaturas escolares entendidas como compendios o tratados fuertemente clasificados entre sí y respecto de los saberes que circulaban por fuera de la escuela. Esta práctica didáctica supuso una cronogénesis (Chevallard, 2009) basada en secuencias progresivas y acumulativas de conocimientos. El tiempo didáctico tomó el ritmo de la máquina en el sentido que Mumford (1971) le atribuye: como un complejo social que desde el siglo XVIII representó la posibilidad de sincronizar las acciones humanas. En esta sincronización fue fundamental la regularización oficial del trabajo, de los intercambios comerciales, del transporte y de la escolarización de masas<sup>4</sup>. La eternidad dejó de ser la temporalidad ordenadora de lo social, en tanto comenzó a concebirse la posibilidad de insertar las prácticas cotidianas del trabajo y la transmisión de saberes en secuencias temporales mensurables al interior de un mundo vivido como independiente de las vicisitudes de la vida orgánica, cuyos antecedentes se encontraban de manera muy localizada siglos anteriores<sup>5</sup>. Podríamos decir que las prácticas didácticas emergentes con los sistemas educativos nacionales fueron tomando un formato de máquina, si entendemos por ella la producción de regularidades y sincronías que se independizan de las vicisitudes sociales, naturales y orgánicas en pos de la consecución de un objetivo.

Respecto de la temporalidad que impone simbólicamente la máquina moderna, Mumford (1971) afirma:

Cuando se considera el tiempo, no como una sucesión de experiencias, sino como una colección de horas, minutos y segundos, aparecen los hábitos de acrecentar y ahorrar el tiempo. El tiempo cobra el carácter de un espacio cerrado: puede dividirse, puede llenarse, puede incluso dilatarse mediante el invento de instrumentos que ahorran el tiempo. (p. 17).

En esa línea, consideramos que el tiempo didáctico moderno se conformó como una sucesión prevista de secuencias mensurables; una cronogénesis continua,

4 Para este autor la máquina moderna por excelencia no fue la máquina a vapor sino el reloj.

5 Mumford, y en un sentido similar también Foucault en las lecciones publicadas bajo el nombre *El poder psiquiátrico* (2005), plantea que fue en los monasterios de la Edad Media cuando aparece de manera muy localizada esta nueva experiencia social del tiempo. Allí ya se prefiguran elementos que hablan de la existencia de lugares sagrados, segregados del resto del mundo en función de evitar el capricho, el caos y la irregularidad que suponían las pestes, las guerras, las invasiones o los desastres naturales. Las horas canónicas comenzaron a delinear un ritmo regular y previsible a los internos, quienes habían optado por oponer la disciplina de la regla monástica a la vida errática externa.

progresiva y bien delimitada que permitía una acumulación y difusión masivas de saberes escriturados forjadores de la condición de subjetividad estatal. En efecto, en condiciones sociales Estado-céntricas, el saber didáctico se forjó como un instrumento de acrecentamiento, aprovechamiento, distribución y ahorro de un tiempo destinado a la transmisión de saberes especializados<sup>6</sup> producidos en el marco de la *tecnología escritural o alfabética*. Cuando hablamos de tecnología escritural nos referimos a un complejo tecnocultural que tuvo al libro y a la palabra escrita como formato hegemónico de la circulación del conocimiento, sobre todo en el ámbito escolar. No fueron menores los efectos de este formato en cuanto a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que habilitaba. Las denominadas *tecnologías alfabéticas* (Berardi, 2007) sustentaban prácticas cognoscitivas ancladas en secuencias progresivas de conocimientos, la exclusión de la simultaneidad de objetos, el predominio de la lentitud en la lectura, la atención fijada en pocos focos, la exigencia de discernir la verdad o falsedad de los enunciados según un método canónico de producción del enunciado; cuestiones hoy ampliamente puestas en crisis por las tecnologías digitales.

Puede decirse que el formato de tratado general que adoptaron las disciplinas escolares se vincula con esa experiencia social y escolar tan particular de vivir el tiempo que describimos a partir de los aportes de Mumford. Estas regulaciones didácticas del tiempo coadyuvaban a crear una cultura escolar en la que a cada sujeto le correspondía un lugar, a cada actividad un momento propicio, a cada lenguaje un contexto disciplinar o institucional específico, a cada contenido un encadenamiento adecuado, a cada alumno una tasa promedio de adquisición de conocimientos, a cada etapa educativa un punto de llegada que –a su vez– sería el puntapié de la próxima.

A partir de estos arribos es que llegamos a las preguntas que nos interesa plantear: de qué manera se organizan los ritmos escolares si la nuestra ya no es una sociedad Estado-céntrica, si la tecnologización de la palabra ha virado hacia otras configuraciones, si la escuela no ostenta ese lugar simbólico de santuario que otrora aspiraba a ocupar. A continuación abordaremos algunos puntos de esta discusión.

6 Nos referimos a *especialización* en términos de saberes fuertemente delimitados unos de otros que forman identidades disciplinares en currículos de tipo agregado (Bernstein, 1998). Esta especialización, aunque resulte paradójico, significó la producción didáctica de las asignaturas escolares como compendios generales de una rama del saber.



## El tiempo didáctico en procesos de escolarización contemporáneos

*Me ocurría a veces que todo se dejaba andar, se ablandaba y cedía terreno, aceptando sin resistencia que se pudiera ir así de una cosa a la otra. Digo que me ocurría, aunque una estúpida esperanza quisiera creer que acaso ha de ocurrirme todavía. Y por eso, si echase a caminar una y otra vez por la ciudad parece un escándalo cuando se tiene una familia y un trabajo, hay ratos en los que vuelvo a decirme que ya sería tiempo de retornar a mi barrio preferido, olvidarme de mis ocupaciones (soy corredor de Bolsa) y con un poco de suerte encontrar a Josiane y quedarme con ella hasta la mañana siguiente.*

Julio Cortázar, *El otro cielo*.

El empleado de la Bolsa protagonista de “El otro cielo” vive y trabaja en una Buenos Aires monótona de las primeras décadas del siglo xx. El personaje habla de los reproches habituales de su madre y de Irma, una novia que encarna todos los convencionalismos de la época. Sin embargo, cuando al salir del trabajo se interna en callejones “por donde los tacos se hunden en el asfalto blando”, ingresa –sin traumas ni cortes bruscos– en la París del siglo xix, poblada de galerías, guirnaldas y burdeles. Una vez allí, anhela encontrar a Josiane, con quien desea transitar los secretos que la noche le depara a la ciudad, lejos de la mirada de su madre y de Irma.

Cortázar nunca preanuncia en el trazo de su escritura las operaciones que difuminan los fuertes repartos lógicos de los tiempos, los espacios y los personajes. Los lectores quedamos, poco a poco, cautivos del relato y de las disruptivas reglas que este le impone, consintiendo –sin haber sido *prevénidos*– las nuevas reparticiones donde la cronología pierde su ímpetu ordenador, sin necesidad de pasajes traumáticos, objetos, personajes o pases mágicos. Esta lógica que la literatura nos permite experimentar ayuda a leer de otro modo lo que hoy acontece en las prácticas escolares. Formando parte de prácticas de enseñanza o investigación en escuelas secundarias muchas veces sentimos esa sensación de que todo marco, sea institucional, administrativo o curricular, *se ablanda y cede terreno* a diversas configuraciones; como un caleidoscopio al que cada movimiento le hace recomponer todas las figuras.

Entendemos que en el contexto de la modernidad tardía (Dubet, 2006) lo escolar, y la enseñanza en particular, han dejado de identificar sus prácticas con un conjunto de principios sagrados, homogéneos y trascendentes que se imponen a todos los sujetos por

igual. La emergencia de nuevas regulaciones jurídicas, económicas, psiquiátricas, tecnológicas a nivel social amplio y de las instituciones educativas, dan cuenta de inéditas configuraciones de las prácticas institucionales y didácticas (Castells et al., 2016). En este sentido, recuperamos la noción de declive institucional (Dubet, 2006) ya mencionada, para situar la crisis del modelo de socialización propiamente moderno y las irrupciones/reconfiguraciones de tiempos, espacios, saberes y relaciones que dan nuevas formas y sentidos a la institución y a la enseñanza. De hecho, por los indicios preliminares que tenemos, la inestabilidad de espacios y tiempos es lo que caracteriza a las prácticas de enseñanza con las que nos vinculamos actualmente. Advertimos tensiones institucionales provocadas por irrupciones y discontinuidades que sacuden a los escenarios escolares y las tentativas de docentes y directivos de restituir la continuidad y progresividad de la enseñanza dentro de experiencias temporales en relación a las cuales la escuela ya no tiene el monopolio.

Autores locales (Tiramonti, 2004; 2009; Tenti, 2009; Duschatzky, 2007) analizan las nuevas condiciones en las que se vienen gestando en las últimas décadas las prácticas de escolarización secundaria, entre las que mencionan los profundos cambios en el entramado institucional construido por nuestra modernidad periférica<sup>7</sup> (Sarlo, 1999). Como parte de las transformaciones actuales que impactan en los formatos tradicionales (analizados en el apartado anterior) de la escuela secundaria se analiza el efecto que trajo aparejado la universalización del nivel en los ordenamientos curriculares e institucionales<sup>8</sup>. Este fenómeno dejó operando en suelo endeble rasgos fundacionales que caracterizaron a la escuela secundaria, como la fuerte función de selección social, el currículum enciclopedista de tendencia humanista y la organización institucional centrada en el adulto y pensada para la formación de la élite (Dussel, 2006). No obstante la universalización formal del nivel medio, los actuales procesos argentinos de escolarización secundaria se

7 Este término es planteado por Sarlo (1999) para dar cuenta de las transformaciones sociales y culturales que se produjeron en el Río de la Plata a partir de su ingreso en el nuevo orden capitalista mundial, hacia fines del siglo xix, cuyo efecto político-cultural más notorio fue la conformación del espacio urbano moderno (en su caso, analiza las experiencias intelectuales de la Buenos Aires de las décadas de 1920 y 1930). La autora estudia los procesos de modernización urbanos en términos de las *mezclas*, versatilidades o permeabilidades culturales que se dieron en ese momento. En definitiva, lo que pone de relieve este término son las formas locales de procesar la denominada *Modernidad*.

8 La vigente Ley Nacional de Educación sancionada en 2006 por el parlamento argentino determinó la obligatoriedad del nivel secundario de escolaridad.

caracterizan por constituir procesos de expansión matricular con polarización social (Tiramonti, 2009) o de masificación con exclusión social y cultural (Tenti Fanfani, 2009). Si bien la dinámica de expulsión persiste como un rasgo del nivel, la diferencia es que la estructura social argentina se encuentra hoy mucho más polarizada que en las décadas de 1960-1970, por lo que sus consecuencias profundizan los fenómenos de fragmentación y exclusión socioeducativa y colocan al nivel secundario ante nuevos desafíos.

La ruptura de la matriz Estado-céntrica (aunque esto no implique la desaparición o la ausencia del Estado) permite pensar que las regulaciones sociales hoy se han desprendido de la concepción totalizadora y mecanicista del tiempo. En las prácticas predomina la fragmentación y la regularización del estado de excepción donde las subjetividades se tejen (y destejan) en diagramas políticos cuyo principio central es la capacidad del sujeto para acomodarse a situaciones cambiantes que le demandan un alto grado de compromiso personal. Justamente parece ser que la premisa social posfordista sostiene el lema *hazte a tí mismo*, en medio del funcionamiento de una lógica de autogerenciamiento (Grinberg, 2014).

Una de nuestras hipótesis es que al romperse la idea de un centro o patrón común de socialización y de una propuesta escolar que se pretende universalista, el tiempo escolar se descompone en una cantidad variaciones y matices, a veces próxima a una proliferación y yuxtaposición de microtiempos que implican una convivencia de múltiples ritmos: el de lo personal/individual que parece pesar por sobre lo institucional, el que impone una estructura temporal episódica producto del desvanecimiento de la separación entre el adentro institucional y el exterior.

A continuación transcribimos fragmentos de registros de observación realizados en las escuelas seleccionadas durante estadías vinculadas a los trabajos transversales de nuestra cátedra. En ellos podemos vislumbrar la presencia de una temporalidad de lo episódico y la multiplicidad de ritmos que acontecen en las situaciones de enseñanza:

Hoy los alumnos ingresaron 8:30 y tuvieron hora libre de 10:35 a 11:25. Uno de ellos utiliza una netbook pero no podemos ver lo que escribe pero su computadora emite sonidos parecidos a las conversaciones de Facebook. Esto pasa desapercibido por el profesor, que se encuentra desarrollando, según explica, el tema de la "Conquista de América". De la misma manera se usan los celulares en el aula. El profesor escribe en el pizarrón las palabras que les resultan difíciles a los chicos, "monogamia" por ejemplo, y se toma todo el tiempo para explicarlas. Al término de la clase, al empezar la hora libre, un

alumno dice que se va a su casa. El profesor le contesta que no lo haga porque luego tienen clase de Lengua. Esto no le importa al estudiante, continúa preparando sus cosas para irse. Le dice al docente que hablará con la preceptora porque a él igual lo deja salir antes. Mientras esto sucede ingresa la preceptora al salón y les comunica que no pudo lograr adelantar la hora de Lengua para evitar aquella hora libre y manifiesta enojada: "No estoy para aguantar nada, me paso todo el día llamando a los profesores porque faltan, para acomodarles sus horarios y ¡ustedes (refiriéndose a los alumnos) se pasan quejándose, así que basta!" (Fragmento de registro de observación de institución "B", agosto de 2015).

Llegamos a la escuela a las diez de la mañana a la clase de Formación Ética y Ciudadana de tercer año. Nos dijeron que el grupo estaba fuera del aula. La profesora estaba trabajando con la Constitución Nacional y quería explicar a los alumnos los derechos de primera, segunda y tercera generación. Luego de un momento expositivo, la docente procedió a entregar ejemplares del texto constitucional a los alumnos para que identifiquen cada tipo de derecho. Una vez allí supimos que el día anterior la escuela había sufrido robos y daños incluso en el aula de tercero, por lo cual no había electricidad y se habían visto obligados a tener su clase en el patio. (Fragmento de registro de observación en la institución "A", octubre de 2016).

En estos breves fragmentos se puede observar la discontinuidad y multiplicidad que presentan los tiempos didácticos, lo cual se conecta tanto con la imposibilidad de subsumir los tiempos individuales al tiempo formal de la institución (como en el caso del alumno que decidió irse de la escuela o docentes que no asisten a dar clase y el sistema administrativo no puede asegurar su reemplazo temporario por otros), como con el atravesamiento de acontecimientos que obligan a la escuela a tener que instituir constantemente un tiempo que –al menos por momentos– se abstraiga de los vaivenes externos y subjetivos. Al aludir a ritmos discontinuos no queremos plantear que hubo una etapa *anterior* en la que las disrupciones y resistencias al tiempo didáctico mecanicista no existían, pero debemos reconocer que la aparición de otros ritmos (el de las idiosincrasias familiares, el de los aprendizajes considerados más "lentos", etc.) eran filtrados y cercados por el dispositivo escolar en la medida en que operaba un *tiempo oficial*.

Irrupciones permanentes ligadas a problemáticas del barrio donde se inserta la escuela, cambios repentinos de escenario de la enseñanza, un vínculo

de intermitencia<sup>9</sup> con la institución que caracteriza a los sujetos docentes<sup>10</sup>, directivos y alumnos son rasgos que atraviesan cotidianamente y dan un formato particular a la enseñanza en estas instituciones. Estas intermitencias se anudan con una diversidad de situaciones que van desde grupos de adultos que intentan mantener un fuerte compromiso con los *gurises* (adolescentes), hasta situaciones de estigmatización y mutua desconfianza entre jóvenes y adultos.

Desde nuestra investigación intentamos abordar estos escenarios inestables como un nuevo régimen de producción de las prácticas didácticas en el nivel secundario. Estimamos que la enseñanza se reconfigura al hilo de las nuevas cronogénesis que la atraviesan, por cuanto en las escuelas con las que trabajamos se evidencian nuevas maneras de hacer jugar el tiempo y los espacios, nuevos modos en que allí se definen los saberes enseñables y los posicionamientos de los sujetos didácticos. Esta mirada supone no tratar lo que acontece como una deformación, incumplimiento o infracción con respecto a una cronogénesis trascendental y externa, porque –tal como lo planteamos– la fuerza totalizadora de ese tiempo se fue descomponiendo en virtud de que las prácticas escolares carecen de centro organizador de sincronías.

## Aspectos de nuevas cronogénesis en la enseñanza

El ritmo o tiempo de la enseñanza es aquello que diferencia duraciones; combina sucesiones, intervalos y acentos. Es lo que unifica o separa los diversos elementos de una compleja composición que convoca saberes, tradiciones que aún perviven en la cultura escolar y en la formación de profesores, experiencias barriales, trayectorias institucionales y subjetivas, demandas sociales hacia la escuela, entre otros elementos. El ritmo se convierte, en definitiva, en organizador de la experiencia del mundo que sustenta el entramado escolar. Al describir algunos aspectos de la composición temporal moderna y contemporánea quisimos dar cuenta de las diversas experiencias sociales y subjetivas que se ponen en evidencia en la composición del tiempo escolar.

En esta ocasión deseamos orientar parte de nuestra investigación hacia una analítica de los ritmos didácticos que adoptan actualmente las prácticas de enseñanza. Como parte de estas composiciones queremos estudiar de qué manera se instituye la experiencia del tiempo de la enseñanza en las escuelas investigadas, especialmente atendiendo a los ritmos que organizan sus propuestas de transmisión de saberes.

Como muestra Virno (2003) al analizar las sociedades contemporáneas, hoy la vida está expuesta constantemente a lo imprevisto, al riesgo, a la incertidumbre, a las innovaciones. Sobre todo en contextos donde las desventajas sociales (Saraví, 2004) se han acumulado a lo largo de décadas y configurado gruesos estratos de pobreza estructural –tal como ocurre en la población de los barrios y las escuelas con los que se involucra este proyecto–, la precariedad de la existencia (individual e institucional) le otorga un ritmo muy particular a la vida cotidiana. Hoy la vida se presenta en los escenarios de la escolarización como una urgencia y un dilema inmediato y no como una reflexión trascendente (Duschatzky, 2007). La problemática del consumo de drogas, las redes de informalidad a través de las cuales muchas familias consiguen ingresos para sobrevivir, la conflictividad que atraviesa a las relaciones intrafamiliares y barriales, la inexistencia o ineficiencia de servicios públicos (salud, limpieza de calles, alumbrado, agua potable, energía eléctrica, transporte, etc.) conforman un paisaje del cual la escuela no puede sustraerse. Paralelamente, las condiciones de trabajo del personal docente también toman la tónica de una experiencia hecha en la precariedad. Nos referimos a la inserción en carácter de suplentes de muchos profesores que toman provisoriamente las horas cátedras; a movimientos constantes de personal hacia instituciones o cargos con menos niveles de tensión o responsabilidad; al alto porcentaje de licencias por enfermedad; a la recurrente conflictividad gremial por disputas salariales con el Estado provincial que determinan numerosas jornadas de paro cada año; a la situación de profesores que tienen horas cátedras en más de dos escuelas secundarias; entre otras cuestiones. Consideramos que estas situaciones instalan ritmos inestables y disruptivos tanto para los adultos como para los jóvenes.

La consideración de todas esas situaciones nos llevó a recuperar el concepto de labor de Hanna Arendt (2003) y su potencialidad para ayudarnos a comprender las nuevas composiciones de la enseñanza secundaria. La actividad de laborar designa las tareas que debe concretar todo ser que está dominado por las necesidades de la vida y de su reproducción. En la cultura occidental este esfuerzo generalmente fue

9 Esta intermitencia suele deberse a falta de profesores, cambios recurrentes de la planta docente por traslados o cambios de cargo y horas cátedra, licencias del personal, trabajos temporarios de familias de los alumnos o de los propios alumnos que los obligan a mudanzas continuas).

10 Aclaramos que en Argentina el trabajo de los profesores en el nivel secundario se organiza generalmente mediante horas cátedra y no por cargos docentes.

considerado abyecto y digno de permanecer oculto de los ojos de los demás. Alimentarse, curarse, aseguarse la reproducción de la vida atendiendo a los apremios cotidianos que impone el estar vivos, eran cuestiones relegadas al ámbito privado, pues se pensaba que no eran ocupaciones que debieran ser vistas, oídas o recordadas por todos<sup>11</sup>.

Según la tradición clásica, la labor posee un carácter parasitario: la vida necesita de consumos continuos para mantenerse, por lo que laborar es algo frustrante e inacabable, ya que su realización no implica ningún resultado ulterior; en contraposición a la actividad de fabricar que deja objetos que hacen estable al mundo. Esta condición *parasitaria* de la reproducción de la vida impone un ritmo al humano en el que el resultado del esfuerzo se consume casi al mismo tiempo que el propio esfuerzo.

La labor, entonces, no produce más que vida y sostener la vida parece ser aquello que organiza en no pocas ocasiones la inestable permanencia de los sujetos en la escuela. Así, ofrecer a los alumnos un espacio diferente al de los enfrentamientos violentos que suelen sacudir al barrio, crear condiciones que se distancien de la precariedad de ciertos vínculos familiares, conseguir tratamientos médicos o asesoramiento jurídico para menores y adultos (padres, docentes), habilitar espacios de escucha frente a situaciones límites como el suicidio de jóvenes del barrio, conformar grupos de vecinos y alumnos para reducir la contaminación ambiental que impera en las calles cercanas a la institución, entre otras muchas cuestiones marcan los latidos cotidianos de la escuela<sup>12</sup>. No se trata de que la escuela imponga modelos de existencia a los sujetos, sino que jóvenes y adultos tramitan hora a hora, día a día los resortes para su propia vinculación.

Arendt destina la noción de mundo para hablar del contexto de actividad del *homo faber*, esa figura del ser que produce objetos que le dan estabilidad y perdurabilidad a la existencia. Por el contrario, las prácticas que nos interpelan no se organizarían en un contexto definible conceptualmente como *mundo*, como quizás lo soñó el diagrama didáctico que describimos en las primeras partes, donde existían principios extraterritoriales que dotaban de estabilidad y progresividad a la enseñanza. Por el contrario, la *vida*, en sentido arendtiano, es el marco donde se

mueve el *animal laborans*. Allí escasea lo tangible porque cada vez que se presume resuelto un apremio, irrumpe uno nuevo que precipita nuevamente considerables esfuerzos. Así, nuestro terreno de reflexión sería la *vida escolar*, y no el *mundo escolar*, por cuanto asistiríamos a una circularidad del tiempo didáctico, que parece ya no operar secuenciando la transmisión para hacer progresar el conocimiento y acumular más capítulos del epítome curricular.

Estas reflexiones nos sugieren como hipótesis que las prácticas didácticas conforman su cronogénesis en el ritmo del *apremio*. Este ritmo designaría un tiempo cíclico de esfuerzo-consumo que se vuelve más complejo por cuanto no se trata de afrontar necesidades cuya satisfacción simplemente se agota y determina el comienzo de un nuevo ciclo. Podemos citar un ejemplo de ello. Comer es un proceso cíclico de esfuerzo-consumo que recomienza cada vez que nuestro cuerpo ya terminó sus procesos digestivos. En cambio, atender a los requerimientos vitales que describimos antes coloca a la escuela en ciclos de producción y consumo (talleres sobre sexualidad, atención psicológica de los sujetos, conformación de redes de padres que *cuidan* a la institución de enfrentamientos entre vecinos, etc.) que se inician y terminan pero que no suelen ser repetitivos, sino todo lo contrario.

A partir de ello es posible decir que la *labor didáctica*, como modo de conceptualizar una práctica de enseñanza sumida en el ritmo del apremio, se nutre de un rasgo incidental. Es decir, no se trata de ciclos repetitivos sino de ciclos disruptivos que pueden atender necesidades vitales y novedosas cada vez. En palabras de algunos profesores, esto se expresa a través de la sensación de que nunca es posible avanzar en el programa de contenidos, que es necesario recomenzar cada clase con lo presuntamente enseñado antes porque, según sus expresiones, nada parece haber *quedado* tras su intervención didáctica. ¿Se trata de experiencias fútiles de enseñanza o estamos ante las puertas de nuevos modos de vinculación entre sujetos y saberes?

## Distensiones en los ritmos didácticos

¿Que la enseñanza tome los tiempos del problema de la reproducción de la vida, inhibe a los sujetos proyectarse más allá de los ritmos vitales inmediatos?, ¿nada queda tras el esfuerzo de los sujetos que laboran en las vicisitudes que implican habitar lo escolar? Estos son los pequeños abismos que debe intentar afrontar nuestra investigación. En este apartado

11 Atender necesidades orgánicas era cosa del esclavo, pues en la antigua Grecia el amo debía sortear y derivar en otros estos considerables esfuerzos en pos de ejercer la ciudadanía, actividad propia de la esfera pública (Arendt, 2003).

12 Mencionamos algunas problemáticas concretas y reales por las que han atravesado las escuelas con las que trabaja el proyecto.



puntualmente queremos traer a la reflexión aportes de Rancière (2007; 2010a,b; 2014) vinculados a sus análisis sobre la emancipación que nos pondrían en guardia respecto de una interpretación demasiado llana en torno a los ritmos didácticos. Si bien creemos que puede llegar a ser relevante en nuestros análisis, es preciso adoptar algunas cautelas para que la relación entre *ritmos didácticos/labor* no nos clausure la posibilidad de hacer inteligibles otros procesos que efectivamente estén aconteciendo en las prácticas escolares, aún si el avance de la investigación diera cuenta de la incidencia fuerte de aquella relación.

En sus análisis sobre la igualdad y la emancipación que surgen de textos en los que recupera prácticas políticas y culturales de algunos proletarios (Rancière, 2010b), donde analiza la relación entre el arte y los espectadores (Rancière, 2010a) y la experiencia del profesor Jacotot (Rancière, 2007), el autor plantea una mirada singular sobre la temporalidad y la historia. Afirma que con los sucesos mundiales de 1989 lo que culminó fue un diagnóstico sobre la evolución del tiempo que concebía la historia humana como una promesa realizable y la política como un horizonte de emancipación. Así, perdieron fuerza los grandes relatos totalizadores que ejercían repartos y secuencias entre un tiempo de dominación y uno de libertad, entre sujetos que conocían las causas de la dominación y los que se dejaban engañar, entre un tiempo de enmascaramiento y uno de descubrimiento de las relaciones de poder. En cambio, nuestras experiencias presentes parecen conminarnos a gestionar lo real en temporalidades cortas, a aceptar las mutaciones rápidas y la imposibilidad de proyectar el futuro (Rancière, 2014). Decimos que es la lógica de la empresa y el mercado globalizado los que mejor expresan esta nueva experiencia social del tiempo que impregna todos los rincones de las sociedades contemporáneas.

Sin embargo, como plantea el filósofo, toda percepción del tiempo es una manera de designar lo posible y lo imposible en unas prácticas: “Bajo la apariencia de describir el estado actual de cosas (ese diagnóstico de los nuevos tiempos) prescribe un orden de lo posible y un régimen de creencias” (Rancière, 2014, p. 14). En nuestro caso, al plantear el quiebre de la temporalidad didáctica mecanicista a causa del nuevo suelo histórico en el que se desenvuelven las prácticas sociales, nuestros entrecruzamientos de lecturas y registros de campo preliminares nos vienen advirtiendo sobre la proliferación de ritmos sin centro que los sincronice en pos de una finalidad que le dé cohesión y sentido. De allí que juzgamos valiosos los análisis de Arendt sobre la *vita activa*, especialmente referidos a la labor. No obstante, corremos

el riesgo de tropezar con una nueva versión de la distorsión que hace del tiempo un proceso global y lineal. La distorsión consiste, parafraseando a Rancière, en continuar ordenando la realidad entre quienes están atrapados en ella y aquellos que conocen el fin hacia el que se dirige el proceso y pueden ejercer el poder/saber para liberarse y liberar a los primeros. Esta repartición de lo sensible, tal como la denomina el filósofo, se organiza sobre una jerarquía de los tiempos de *inactividad* (Rancière, 2014). Por un lado, estarían los hombres pasivos, que solo conocerían como inactividad la pausa entre dos gastos de energía (el reposo). Podríamos pensar en el círculo cerrado del *animals laborans*. Por el otro, los hombres activos que pueden concebir su acción en un esquema general de causalidad porque su inactividad es ocio (no laboran). Estos repartos del tiempo implicarían una distribución de las necesidades y de las capacidades entre aquellos que parecen solo emitir ruidos (*phoné*) y aquellos que hablan (*logos*) (Rancière, 2007).

Entendemos que un camino fructífero es pensar que existen prácticas didácticas que se mueven entre temporalidades heterogéneas, que incluso desbaratan, de tanto en tanto, las prerrogativas de la temporalidad dominante, sea de orden mecanicista o episódico. Toda práctica puede contemplar la posibilidad del disenso, entendiendo por él:

[...] una organización de lo sensible en la que no hay realidad oculta bajo las apariencias, ni régimen único de presentación e interpretación de lo dado que imponga a todos su evidencia. Por eso, toda situación es susceptible de ser hendida en su interior, reconfigurada bajo otro régimen de percepción y de significación. (Rancière, 2010a, p. 51).

En este punto nos parece pertinente incluir en nuestras discusiones teóricas dos conceptos que pueden convertirse en valiosas herramientas de análisis. Se trata de dos distenciones que tienden a quebrar el ritmo dominante para dar lugar a nuevas composiciones. Por un lado, Rancière (2014) habla de los *intervalos* como la introducción de un corte en el que los sujetos renegocian las maneras en que ajustan su propio tiempo al “ritmo de la dominación” (p.23). Hay formas de aceleración y retardo, de distribución de tareas, de usar lo aprendido en una actividad específica en otra distinta, de alternar trabajo o labor con creaciones artísticas, por ejemplo. Aquí los lugares pre-destinados para cada uno y cada cosa por parte del tiempo dominante se diluyen cuando los sujetos ingresan en experiencias de reapropiación del tiempo. Por otro, existen también las *interrupciones*, que se producen cuando los encargados de hacer andar la rueda del “tiempo dominante” ejercen formas de



bloqueo de esta (p. 23). Así, por ejemplo, los operarios que hacen mover el capital, sea en los transportes de mercancías o en las redes de información, colocan muchas veces en situación de debilidad al tiempo dominante cuando ejercen algún tipo de boicot o redefinición de la logística impuesta.

En el caso del espacio escolar se pueden describir instancias en las que grupos de docentes o alumnos lograban advertir que podía existir una agenda distinta a la dominante, sea esta encarnada por el Estado, el equipo directivo o por los ritmos inestables y discontinuos de la cotidianidad escolar:

Culmina la clase de Historia. Llega al salón la profesora de Geografía y les avisa a los alumnos que va a dictar clases y a adelantarle la hora a otro curso que no tiene profesor. Les pide que trasladen sus pertenencias al aula de segundo año porque les dará clase a ambos grupos simultáneamente. Los chicos se quejan y la docente les dice que hablen con el preceptor porque él fue el que determinó eso. Los alumnos se enojan porque ese preceptor no es el que les corresponde a ellos. Mientras se daba la discusión algunos alumnos decían: “¡No les adelante a ellos (a 2º) y dé clase con nosotros, si es nuestra hora!”. (Fragmento de registro de observación de la institución B, agosto de 2015).

## Conclusiones parciales

A lo largo del trabajo intentamos dar cuenta del camino de lecturas que orientaron nuestro proyecto de investigación hasta plantear la delimitación del eje del tiempo didáctico como una de las preocupaciones centrales y de categorías teóricas que nos permiten su abordaje. Se trató de poner en evidencia la trascendencia que tuvieron aportes del pensamiento filosófico contemporáneo en instancias de formulación de interrogantes sobre la enseñanza en sus condiciones actuales.

En el primer apartado realizamos una breve descripción de las características de la investigación y de los principios teóricos y metodológicos en los que ella se apoya. Allí recuperamos el valioso diálogo que entablamos con referentes de la filosofía y la sociología, para construir una perspectiva a través de la cual aproximarnos a la comprensión de las prácticas educativas contemporáneas. Así, autores como Michel Foucault, François Dubet y Paolo Virno nos brindaron herramientas teóricas para pensar interrogantes y problemas en el orden de lo escolar que contribuyeron a especificar el universo temático epocal en que puede moverse hoy la investigación didáctica, la cual debe asumir –desde nuestro punto

de vista– el desafío de pensar las condiciones de la enseñanza en sociedades posfordistas donde todos los principios que en otro momento organizaban las interacciones sociales y escolares hoy sufren redefiniciones profundas.

En el segundo apartado se analizaron los rasgos del tiempo didáctico en los momentos fundacionales del sistema de educación secundaria. Se establecieron relaciones entre el tiempo didáctico moderno y la noción de máquina que propone Mumford para dar cuenta de la composición de una temporalidad escolar progresiva, secuencial, abstraída de las vicisitudes sociales y naturales, fuertemente anclada en las tecnologías alfabéticas.

En el tercer apartado, al describir los procesos de escolarización actuales se plantearon los quiebres hasta ahora identificados en los ritmos escolares y la emergencia de nuevas temporalidades que atraviesan los escenarios actuales. Se recuperaron aportes de autores argentinos que analizan la estructura social y educativa de este país para plantear las nuevas disposiciones sociales y subjetivas donde hoy se despliegan las experiencias escolares. En un contexto de fuerte fragmentación y exclusión social, parecen acentuarse las condiciones de inestabilidad del funcionamiento institucional, pasando a primer plano las capacidades de involucramiento de los sujetos con los escenarios escolares en los que participan. Esto determina que se ponga en crisis la idea de un tiempo regular y oficial institucional que ordena de manera homogénea la enseñanza.

En el cuarto apartado, Hanna Arendt, desde sus aportes sobre la condición humana, nos permitió elaborar categorías de análisis didáctico de los ritmos escolares. A través de una relectura de su concepto de *labor*, nos aventuramos a pensar que la cronogénesis de las prácticas didácticas de las instituciones estudiadas se organiza bajo la lógica del apremio, configurando ciclos disruptivos en la enseñanza. Quedará para próximos avances indagar los modos en que estos ordenamientos le confieren nuevos sentidos y formatos a los saberes que se enseñan en el nivel secundario, puesto que el régimen curricular de tipo agregado se encuentra ahora desencajado de la trama que le dio sentido en otro momento histórico.

En el quinto y último apartado, a fin de complejizar nuestros análisis, acudimos a planteos de Rancière. Sus reflexiones acerca de las condiciones de la emancipación y la igualdad desembocan, desde el punto de vista del proyecto, en el problema de las particiones del tiempo. Destacamos la potencialidad de las nociones de *intervalos* e *interrupciones* como instrumentos teórico-metodológicos que nos exige

mantenernos alertas frente a interpretaciones demasiado simplificadas que puede esconder el constructo *labor didáctica* como modo de pensar la práctica de enseñanza en las escuelas seleccionadas. El trabajo sobre estas categorías aún se encuentra en sus inicios.

Para cerrar consideramos que el entrecruzamiento entre las lecturas de los autores trabajados y las problemáticas propias del campo didáctico referidas a la enseñanza como objeto de preocupación e intervención nos abren nuevos horizontes de indagación muy promisorios para la investigación. Este cruce no supone tomar las elaboraciones de la filosofía para *aplicarlas* al análisis didáctico, sino construir nuevos objetos y categorías de análisis que nos permitan introducir aires nuevos en la disciplina, además de reconocernos como sujetos de este tiempo presente que no renuncian a imaginar nuevos vínculos entre sujetos y saberes a través de la enseñanza.

## Referencias

- Aisenstein, A. (2000). Las ciencias exactas y naturales en los planes y programas. Modernizar y seleccionar. En: S. Gvirtz. *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias* (pp. 23-60). Centro de Ediciones Educativas. Buenos Aires.
- Ajún, E.; Luna, M.V. y Toci, L. (2016). *El lugar del docente en los procesos de escolarización contemporáneos: un análisis de documentos del campo de recontextualización oficial de la provincia de Entre Ríos*. V Jornadas Nacionales -III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/a s en formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Buenos Aires. 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre. En prensa
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Berardi, F. (2007). *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semio-capitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castells, M. del C. y Luna, M.V. (2015). *Enseñanza de Didáctica en la Formación Docente Universitaria: desplazamientos y detenciones necesarias*. II Jornadas Internacionales: Problemas en torno a la enseñanza en la educación superior, 11 al 13 de agosto de 2015.
- Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas. En prensa. Buenos Aires: UNLuján.
- Castells, M. del C. y Luna, M.V. (2016). *Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná*. PID 3156 FCE-UNER en ejecución.
- Castells, M. del C.; Luna, M.V.; Degrossi, F. y Toci, L. (2016). *Prácticas didácticas contemporáneas: nuevos objetos y desplazamientos metodológicos en una investigación educativa*. I Jornada Nacional de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo. Mendoza, 25 y 26 de agosto. En prensa.
- Cavarozzi, M. (1999). El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental. En: M. Garretón (1999). *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado* (pp. 120-139). Bogotá: Andrés Bello.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, UBA- FLACSO.
- Dussel, I. (2006). Currículum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la Educación Común*, 2(4), 95-105.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Foucault, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France 1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France 1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2014). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. *Educacao Unisinos*, 19(1), 23-33. Brasil. Recuperado el 14 de marzo de 2016 de: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.02/4569>
- Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales. Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa*, 1(43), 123-130.
- Mumford, L. (1971). *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2010a). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Bordes/Manantial
- Rancière, J. (2010b). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rancière, J. (2014). ¿Pasó el tiempo de la emancipación? *Revista de la Academia*, 18, 13-24.
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, 83. Santiago de Chile.
- Sarlo, B. (1999). *Una modernidad periférica: Buenos Aires, 1920 y 1930*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Tedesco, J. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Solares.
- Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural (pp. 53-70). En: G. Tiramonti y G. Montes. *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2003). *Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante*. En: E. Tenti Fanfani (comp.). *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*(pp. 85-104). Buenos Aires: Altamira.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de Sueños.