

# Desafíos de la enseñanza en la escuela secundaria: algunas reflexiones didácticas

Challenges of teaching in secondary school:  
some didactic reflections

MARÍA VIRGINIA LUNA <sup>(1)</sup>

**Palabras clave.** escuela secundaria · enseñanza · composiciones escolares · didáctica

**Keywords.** secondary school · teaching · school compositions · didactic

**Resumen.** Este trabajo describe y analiza algunas transformaciones actuales de la escuela secundaria y su impacto en la enseñanza. Para ello articula aportes de la experiencia docente en ese nivel, de la formación de profesores y de la investigación. En estos espacios se fue formando una red de autores y perspectivas para comprender lo que acontece en las instituciones y sostener la pregunta por el lugar de la enseñanza en el tiempo presente.

El escrito está organizado en tres partes. En primer lugar, se expone una breve descripción histórica del nivel secundario en Argentina. En segundo lugar, se presenta el término «composiciones escolares» y se enuncian desafíos actuales de la enseñanza secundaria. Por último, se recuperan aspectos relevantes de la propuesta de J. Dewey que permiten pensar la enseñanza en los escenarios actuales.

**Abstract.** This paper describes and analyzes some current transformations of secondary school and its impact on teaching. It articulates contributions of the teaching experience at that level, teacher training and research. In these spaces a network of authors and perspectives was formed to understand what happens in institutions and to hold the question about the place of teaching in the present time.

The brief is organized in three parts. First, a brief historical description of the secondary level is presented in Argentina. In a second moment, the term «school compositions» is presented and they present current challenges of the secondary education. Finally, relevant aspects of the proposal of J. Dewey that allow thinking the teaching in the present scenarios are recovered.

(1) Universidad Nacional de Entre Ríos. Universidad Nacional de Rafaela. Universidad Nacional del Litoral. Escuela Normal N° 30. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación

(UNER). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Didáctica I (FCE-UNER). Profesora Asociada

en Seminario *Formación y prácticas docentes en los escenarios actuales* (UNRAF). Codirectora del proyecto de investigación PID 3156 (UNER). Docente de nivel secundario. virginialuna11@gmail.com

## 1. Introducción

Vivaces, inquietos, irónicos, emotivos, próximos y desconfiados alternativamente, pendientes de la mirada que pose sobre ellos el adulto, desprejuiciados respecto de los protocolos escolares pero en ocasiones prejuiciosos con relación a todo lo que diste de lo que dicta su experiencia inmediata, así podemos rozar deshilachadamente algunas de las tonalidades que caracterizan a los estudiantes secundarios, con quienes compartimos tiempo de clase. Cuando se trata de describirlos, la empresa no es sencilla, pues la relación es habitada por una ambivalencia que alterna de manera continua entre el reconocimiento, la reciprocidad y la sensación de inconmensurabilidad de las experiencias. En estos momentos en los que intentamos capturar algunas imágenes de estudiantes resulta elocuente traer a Saer y su magistral talento para describir paisajes que son próximos y lejanos simultáneamente. Una usina generosa y delicada como la que pone en marcha el escritor cuando cincela con palabras imágenes memorables del Río de la Plata, Colastiné o la ciudad de Santa Fe nos haría mucha falta en situaciones como esta, donde —además— es tentador caer en los lugares consabidos que establecen clichés, repartos sin sorpresas para los sujetos escolares. En este esfuerzo por retener algunas imágenes, por encontrar algunas pistas para pensar la enseñanza en la escuela secundaria surgen algunas preguntas: ¿qué implica enseñar hoy en el nivel secundario? ¿Cómo hablar del «nivel secundario» cuando la heterogeneidad de prácticas y armados institucionales es actualmente su rasgo? ¿Quiénes son y qué esperan de su trayecto secundario esos jóvenes y adolescentes que son nuestros alumnos? En fin, ¿en qué desafíos y tensiones se inscribe la práctica docente en esos escenarios?

Este artículo retoma algunos de esas preguntas y reúne una serie de reflexiones nacidas al calor de distintas experiencias que, como se dijo, tienen su punto de cruce en el problema de la enseñanza en la escuela secundaria. Por un lado, los arribos y nuevas preguntas derivadas de una tesis doctoral ya culminada (Luna, 2017), que hizo foco en la formación docente pero que, para situar su objeto, tuvo que entretenerse con un análisis sobre las condiciones contemporáneas de la escolarización media en Argentina. Por otro, elaboraciones aún tentativas ligadas a un proyecto de investigación en curso (Castells, Luna,

2016–2019) cuyo eje son las prácticas didácticas en escuelas secundarias públicas. Por último, preguntas y pequeños abismos que acompañan la propia experiencia como docente de escuela secundaria y en la formación de profesores.

En función de estos cruces el escrito presenta una serie de reflexiones y tentativas de análisis organizados en tres partes. En primer lugar, se expone una breve descripción de las inscripciones sociohistóricas del nivel secundario en Argentina. En un segundo momento, se presenta la noción de «composiciones escolares» como un modo de aproximarnos a las dinámicas escolares contemporáneas y algunos desafíos que comportan. Por último, se propone una detención en un concepto didáctico clásico, el de «dirección», de J. Dewey, de modo de reactivar sus sentidos, abrir otros posibles y replantear sus alcances en nuestra contemporaneidad, por cuanto tiene puntos de conexión con la problemática de la enseñanza que plantearemos a continuación.

### **La escolarización secundaria en su laberinto: algunos rasgos históricos<sup>(1)</sup>**

La escuela secundaria surgió con una función propedéutica para estudios superiores y de formación de las elites a partir de tomar un modelo de organización cercano 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. Como parte de los procesos de escolarización pública estatal que se gestaron desde fines del siglo XIX, la educación secundaria también participó de una racionalidad política que se problematizaba en torno a la integración de los individuos a partir de técnicas de fuerte individualización y, al mismo tiempo, de búsqueda de consolidación de una cierta idea de «totalidad», sea ella identificada con la «sociedad», el «Estado», la «Nación», la «cultura», la «civilidad» (Luna, 2017). Inclusive en las primeras décadas del siglo XX, la cuestión de cómo alcanzar la integración de una población heterogénea fue el punto de organización de muchos discursos pedagógicos y de múltiples

(1) Algunas de estas consideraciones se encuentran ya presentes en la tesis mencionada y en los avances del proyecto de investigación consignado.

propuestas e intentos de políticas educativas. Por ejemplo, en 1933 Juan Mantovani, en su carácter de Inspector General, presentó un proyecto de reforma de la escuela secundaria con el problema de la unificación socio-cultural de la población como horizonte de su propuesta antipositivista, aunque también sostuvo que este nivel debía ofrecer ciclos diversificados en el último tramo de la enseñanza. El nivel secundario era transformado en objeto de reflexión y de intervención en la medida en que el «elemento» que la conformaba mostraba signos de fractura social: aún hacia 1930 el alumnado era «pobre, inmigrante, ambulante», según Mantovani. El docente tenía la tarea, según este pedagogo, de estudiar permanentemente no sólo para renovar su preparación sino para articular su saber renovado con la formación que requerían los jóvenes en un contexto de ausencia de integración social nacional. Podemos decir que, a pesar de la existencia de diferentes circuitos y orientaciones que pretendían en los hechos ser principios distributivos de grupos sociales, la escolarización secundaria en Argentina trajo de forma particular la problematización sobre la relación entre individuo y totalidad. Aquella mostró desde sus inicios luchas por los modos de incorporación a los patrones culturales de la ciudadanía nacional que pretendía dejar atrás tanto el pasado colonial como la heterogeneidad social derivada de las oleadas inmigratorias, sobre todo en la región pampeana. La escolarización, entendida como parte de una compleja —y no poco conflictiva— tecnología gubernamental,<sup>(2)</sup> operó ejerciendo 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: generalmente identificado con las humanidades modernas y, en menor medida, con las ciencias experimentales (Dussel, 1997; Tiramonti, 2004; Aisenstein; 2000). Ahora bien, al pensar en las condiciones en las que hoy se desarrollan la enseñanza de nivel secundario, no podemos soslayar los profundos cambios en el entramado institucional construido durante la modernidad periférica (Sarlo, 1999) argentina. Diferentes estudios coinciden en el señalamiento de la profunda reestructuración de las sociedades periféricas —aunque también centrales— en el marco de los procesos de globaliza-

(2) Se trata de una noción proveniente de la genealogía de las prácticas de Michel Foucault. Con ella se intenta aludir los modos, procedimientos, técnicas de conducción de los otros y de sí mismo que emergieron históricamente. El autor ubica el estudio de las tecnologías de gobierno como parte de una historia de la verdad o de los regímenes de verdad que rigen en las sociedades en un momento determinado.

ción (Castells *et al.*, 2016). Las transformaciones en los sistemas de Bienestar (Saraví, 2007), la crisis de las identidades laborales fordistas–keynesianas (Alonso, 1999), la creación de nuevos modos de ciudadanía frágiles asociados a la erosión de la ciudadanía salarial son fenómenos que nos hablan de una nueva dinámica global y local en la que la escolarización necesariamente se está reconfigurando.

Para el caso de Argentina, existiría una relativa coincidencia entre diversas investigaciones en el hecho de mostrar el paso relativamente abrupto desde fines de la década de 1970 y mediados de la de 1990, de una sociedad cuya temprana urbanización e industrialización significó una importante movilidad a través del trabajo asalariado y de una distribución relativamente igualitaria de bienes públicos como la educación, a una nueva composición socioespacial enunciada como fractura social. Saraví (2004; 2007), por ejemplo, puso de manifiesto el desgaste de mecanismos tradicionales de integración social (la legalización de la propiedad de la tierra, la escuela pública, la obtención de un empleo formal), con la consecuente configuración de circuitos y territorialidades diferenciales. En estas transformaciones de la estructura social argentina, algunos autores analizaron los efectos recientes que trajo aparejada la universalización del nivel secundario dispuesta en la sanción de la Ley Nacional de Educación. Este fenómeno aceleró el desgaste que ya venían sufriendo, desde la década de 1960, ciertos rasgos fundacionales 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 elite (Dussel, 2006). Sin embargo, a la luz de los procesos de desigualación social mencionados antes, los efectos de dicha democratización formal del acceso al nivel no pueden leerse en un solo sentido. De hecho, si a lo largo del siglo XX los discursos pedagógicos progresistas bregaban por una apertura de los circuitos educativos que eran vedados a las mayorías, hoy la aspiración a una relativa igualación de la participación de todos los miembros de la sociedad en los asuntos comunes se torna un problema complejo que excede la cuestión del acceso. Siguiendo este razonamiento podemos mencionar conceptualizaciones que intentan poner de relieve este nuevo problema que atraviesa a gran parte de la escolarización secundaria: «procesos de expansión matricular con polarización social» (Tiramonti, 2003) o de «masificación con

exclusión social y cultural» (Tenti Fanfani, 2003). Si bien la dinámica de expulsión persiste como un rasgo del nivel, la estructura social argentina se encuentra hoy mucho más polarizada que hace tres o cuatro décadas, por lo que sus consecuencias complejizarían aún más fenómenos sociales derivados de dicha dinámica, tendiendo a la fragmentación social, espacial, educativa, cultural y económica.

Los particulares e históricos modos de inserción de la sociedad argentina en las dinámicas expulsivas de la globalización no deben funcionar tampoco como una última explicación al agotamiento de los mandatos fundacionales de la escolarización secundaria. Hace tiempo que se viene señalando desde diversas disciplinas y experiencias culturales el agotamiento —de índole más profunda— de un modo de socialización y de organización social que caracterizó a las instituciones creadas en la Modernidad tales como el Estado-nación, la familia nuclear, la fábrica, el trabajo asalariado, la escuela. Esto es lo que trabajan desde diferentes ángulos y constructos teóricos autores que analizan la crisis de las formaciones sociales y subjetivas modernas, pero también la emergencia de nuevas constelaciones culturales. Conceptos como los de programa institucional (Dubet, 2006), posfordismo, multitud (Virno, 2003), nos interpelan acerca de la mirada desde la cual pensamos las situaciones de enseñanza en el nivel secundario.<sup>(3)</sup> Dubet plantea que asistimos al declive —y no a la desaparición— del programa institucional característico de la sociedad moderna, en el que la escuela se erigió como templo sagrado organizado en torno de principios concebidos como universales y extraterritoriales, con la función de instituir, socializar y subjetivar a los individuos particulares. En franca ruptura con esas disposiciones sociales, hoy asistimos a un proceso de «poliarquía de valores» donde la escuela ve debilitada su tradicional función de formar ciudadanos bajo una homogénea identidad nacional. El concepto de multitud nos ayuda en este punto a comprender los modos en que hoy se conforman las subjetividades y las nuevas formas de localización del poder. Para Virno, el posfordismo es una nueva constelación económica y antropológica caracterizada por un capitalismo que hace de la flexibilidad su mayor recurso, donde las reglas de juego en todos los espacios sociales varían constantemente. La multitud es el sujeto del

(3) Estos autores forman parte del marco teórico del Proyecto mencionado.

posfordismo y su emergencia es a condición de la inestabilidad, variación y aleatoriedad constantes de las referencias del mundo. El sujeto colectivo contemporáneo en realidad son heterogeneidades sin centros fijos que las organizan, por lo que no convergen en ninguna síntesis. Su condición de existencia es el mayor grado de «in-especialización» posible de sus saberes, competencias, habilidades para poder incorporarse al proceso de producción de riqueza (y de explotación).

Cabe entonces plantearse, en función del somero despliegue de estos hilos del pasado y del presente, cuáles son los desafíos de la enseñanza secundaria contemporánea y qué herramientas pueden ayudarnos a pensarla en su complejidad y en su novedad.

#### «Composiciones escolares», una aproximación<sup>(4)</sup>

Las prácticas sociales y su tejido histórico no constituyen aquí meros datos de «contexto» luego de los cuales cabría afirmar cómo debería organizarse la enseñanza en la escuela secundaria. Siguiendo a Foucault (1980), podemos decir que las condiciones económicas, políticas, históricas no son un velo ni forman parte de un diagnóstico que identifica «obstáculos» para llevar adelante un cierto ideal de enseñanza, sino que son —en palabras del autor— «el suelo mismo de formación y transformación» de las dinámicas institucionales, de los sujetos, de los objetos de saber e intervención que se recortan en los escenarios escolares actuales. En este sentido, interesa interrogarse por los efectos que las nuevas composiciones sociales conllevan para las prácticas de enseñanza secundaria; por las correlaciones que se tramam con la emergencia de nuevos regímenes escolares difusos o esquivos en su inquietante *estar siendo*; por las posiciones que van asumiendo profesores y jóvenes; por las relaciones con los conocimientos que se van tramando en estos escenarios educativos.

Hablamos de «composiciones escolares» para nombrar un modo de existencia contemporáneo de lo escolar en el que acontece una proliferación y coexistencia de situaciones, tiempos, saberes, sujetos y problematizaciones que parecen no estar organizados bajo una racionalidad institucional, si

(4) Parte de estas reflexiones se iniciaron en instancias de enseñanza y de investigación en los últimos años con el grupo de Didáctica I de la UNER. Recientemente se ampliaron y especificaron para la preparación de una propuesta de cátedra en el marco de un concurso docente de la UNL.

nos referimos a esta última consignando un sentido bien preciso y cercano al planteo de Dubet: como un conjunto de principios trascendentes que promueven un orden en el que los individuos deben actuar en nombre de tales principios, tanto para pertenecer a ese espacio como para cuestionarlo.

En franca disonancia con esa lógica institucional, la aspiración a una univocidad que represente una función socialmente acordada para la escuela secundaria se desmigaja en una dispersión de elementos dados por la heterogeneidad y contingencia de experiencias o demandas que los sujetos escolares hacen resonar en sus intermediaciones, aulas y pasillos. Al mismo tiempo, podría pensarse que tal dispersión se refuerza ante nuevos regímenes de gobierno de lo escolar que desde las intervenciones estatales tornan a la escuela una especie dispositivo «caleidoscópico». Constatamos en nuestros recorridos que se multiplican periódicamente programas y formatos que oscilan entre la revalorización —a otra escala— del formato escolar y la aparición de dispositivos que suponen su reverso.

Se trata de composiciones escolares por cuanto nos plantean recorridos serpenteantes entre tutorías, mediatizaciones virtuales, clases, bingos, programas de mejora, tertulias pedagógicas, vínculos con la comunidad insospechados en los márgenes previstos por el programa institucional, trayectorias estudiantiles diversificadas, proliferación de proyectos y jornadas institucionales, talleres sobre violencia y sexualidad, mesas de examen, cafés literarios, capacitaciones docentes, adaptaciones curriculares, protocolos oficiales de actuación ante conflictos o delitos, discursos médicos, tips didácticos provenientes de recepciones escolares de las neurociencias, demandas administrativas, entre otros. A modo de ejemplos vívidos de nuestros escenarios escolares mencionamos algunos elementos que componen y se rearmen cotidianamente en una especie de cuadro-*assemblage* cercano a una estética barroca (Gago, 2015) que se erige en modo específico de habitar lo escolar.

Cuando hablamos de «composiciones» se hace evidente que no queremos aludir a un conjunto sistémico de elementos sino a un funcionamiento heterogéneo donde lo escolar, aún con un considerable peso de su tradicional organización, se extiende más allá de los límites históricamente asignados a ese espacio. De hecho, escenario exclusivo de segunda socialización, dispositivo de instrucción humanística, científica y técnica, la escolarización secundaria respondió en su organización originaria a una representación orgánica de la



división social del trabajo que intentaba delimitar, por un lado, las actividades de reproducción doméstica y, por otro, las de producción ligadas al trabajo y al tránsito por los espacios públicos. En este imaginario, el trabajo era el fundador de las posiciones sociales; no obstante, se tenía la íntima convicción de que las clases o grupos podían oponerse entre sí pero sin dejar de participar dentro de una misma «colmena» (Dubet, 2017).

Hoy, por el contrario, la enseñanza se encuentra profundamente desafiada cuando experimenta la distancia existente entre códigos culturales y generacionales que portan los jóvenes y las lógicas institucionales aún operantes en las prácticas concretas. Cuando ya no operan en los sujetos representaciones sobre lo social entendido como un todo orgánico. Cuando problemáticas vinculadas a la reproducción y sostén de la vida (Duschatzky, 2007) irrumpen en el «adentro» institucional y lo obligan a advertir, no sin conflictos, la finitud de su lógica. En efecto, el advenimiento de constelaciones económicas y culturales globales actuales que preconizan la incertidumbre y el cambio, pero también —para el caso de nuestro país— la emergencia y profundización de múltiples formas de desigualdad, han convertido al problema de la reproducción de la vida en un asunto de orden público y no privado-doméstico. Sostener la vida hasta en sus más básicos resortes y pensar modos para que la existencia jurídica de los sujetos devenga existencia simbólica (Cantarelli, 2007) ha pasado a formar parte del trabajo cotidiano de la escuela. Por ello decimos que hoy lo escolar se rearma entre nuevos límites de sentidos y prácticas y nos interpela acerca de las categorías con las que leemos lo que allí acontece.

### **La enseñanza y el desafío de construir conexiones significativas**

Si los abismos generacionales se profundizan cada vez de manera más rápida, si los códigos socioculturales se fueron transformando en brechas o fragmentos por momentos inconexos entre sí, si la escuela ya no se identifica con una representación ampliamente compartida de una función socialmente legitimada, si la vida en su condición de neotenia permanente (Virno, 2003) irrumpe y habilita nuevas experiencias de lo escolar, la enseñanza se nos plantea como una exigencia de apertura hacia nuevas preguntas y prácticas.

En este punto es necesario recordar que en el acervo de conocimientos del campo pedagógico y didáctico existen debates y tradiciones que problematizaron la presencia de fuerzas centrífugas en las sociedades, planteando sus efectos perjudiciales para la vida en democracia. Es el caso de John Dewey, exponente de la filosofía pragmatista norteamericana y uno de los autores clave de la pedagogía del siglo XX. Enraizados en nuevos modos de organización de la enseñanza (y de la sociedad) que viraron desde fines del siglo XIX desde modelos mecanicistas hacia lógicas organicistas o biopolíticas (Caruso, 2005), los conceptos del programa pragmatista de Dewey colocan al niño en crecimiento en el contexto de la sociedad industrial como un nuevo principio productor de derivaciones didácticas para la organización de los conocimientos y los vínculos escolares.

Si bien este autor suele estar asociado a ciertas corrientes del escolanovismo, en esta oportunidad queremos recuperar la potencialidad de algunos de sus conceptos en tanto fueron construidos en función de pensar el lugar de la escuela y de la enseñanza en conformaciones sociales que tienden a la disgregación y desconexión de los grupos entre sí,<sup>(5)</sup> esto sin desconocer las inscripciones históricas precisas de su planteo que harían vana la tarea de pretender «replicar» sus propuestas en la actualidad. No obstante, tomando los recaudos mencionados, podemos decir que la centralidad de su propuesta está puesta en la búsqueda de principios teóricos, epistémicos y metódicos para la enseñanza donde la preocupación principal esté puesta en la construcción constante de conexiones significativas a nivel social e individual entre las diferentes experiencias vitales de los niños-jóvenes y los diversos saberes sistematizados en la cultura. Así, la enseñanza es una tarea de producción de experiencias y conexiones cuya finalidad ético-política es abrir las limitaciones del grupo social de pertenencia de los alumnos, creando flujos de saberes y sentidos entre agrupamientos que —sin intervención en un espacio público compartido— tenderían a la reproducción endogámica. La escuela debe ofrecer experiencias o modos de vinculación entre sujetos y saberes que impliquen para los estudiantes el contacto con un ambiente más amplio y diversificado, donde lo propio y lo inmediato puedan ingresar en un registro diferente, en otra trama de significación.

(5) Era la situación por él descrita en el caso de la sociedad norteamericana a principios del siglo xx.

En este planteo, el autor presenta junto a conceptos como los de «continuidad de la vida, experiencia, fines de la educación, psicologización del programa escolar», el de «*dirección*» (Dewey, 1960; 1962), en el cual nos detendremos en esta ocasión. Entendemos que se trata de un constructo didáctico en la medida en que pretende orientar de modo concreto la enseñanza, poniendo el énfasis en la búsqueda y producción de conexiones entre las experiencias vitales y las materias de estudio. En sentido estricto, Dewey refiere a la *dirección* como la capacidad de la educación escolar para orientar las tendencias activas de los niños y jóvenes conforme un cierto plan, a fin de que no se dispersen o yuxtapongan sin finalidad alguna. Rechaza la identificación entre *dirección* y *coacción*, porque la orientación de las tendencias y capacidades de los sujetos nunca puede ser puramente externa. En una sociedad crecientemente compleja, donde la vida democrática exige que todos sean capaces de conocer e intervenir en los asuntos comunes, imponer conductas o conocimientos como si fuesen objetos externos es una tarea infructuosa. De este modo, presentar a los alumnos un símbolo (un concepto, una teoría, una fórmula) que no ha sido el producto de actividades previas y conjuntas de los sujetos implicados redundaría en estereotipos vacíos y estériles, promotores de indiferencia, sumisión o disgregación social.

Dewey habla de la *dirección* como un auxilio para que lo que acontece en el escenario vital de las prácticas educativas se transforme en disposiciones social e individualmente relevantes que adquieran un enfoque (una inscripción espacial) y un orden (una cierta organización en el tiempo) y así evitar la yuxtaposición inconexa de actividades o experiencias. La enseñanza reconoce y da lugar a las tendencias existentes que forman las disposiciones vitales y sociales de los niños pero su potencialidad no radica en su mera expresión sino en la posibilidad de conectarse con otras experiencias, incluyendo ejes estructurantes de la disciplina de estudio. La materia escolar es entendida como un cuerpo sistematizado pero provisorio de conocimientos que en sus orígenes partieron de problemas vitales y compartidos por la humanidad.

La *dirección* como concepto didáctico sería un complejo entramado de acciones y decisiones por las que los profesores, partiendo de un profundo conocimiento de sus disciplinas, saben gestar —en el contacto con las nuevas

generaciones— ciertas «traducciones» de los conocimientos formalizados en experiencias vitales e inmediatas, pero no por ello simplistas. Los docentes son quienes pueden orientar a los jóvenes en el reconocimiento de las experiencias sociales de las cuales emergieron conocimientos científico-técnicos y los procesos de abstracción a los que fueron sometidos para ser comunicados y utilizados. El profesor también debe hacer un segundo proceso de traducción, inversa pero complementaria al anterior: orientar las experiencias inmediatas de los jóvenes en dirección a constructos más generales y abstractos de las ciencias a fin de que puedan iniciarse en instancias de sistematización, abrirse a nuevas experiencias, encontrar nuevas conexiones. En este sentido, Jerome Bruner (1987) apunta —en la línea de Dewey— que las facultades de los niños/jóvenes aumentan cuando la relación educativa es capaz de convertir conocimientos externos, representados como símbolos de la cultura, en reglas generativas internas para pensar acerca de sí y del mundo. Este sería el compromiso puesto en juego en la enseñanza cuando Dewey alude al concepto de dirección. Los profesores, entonces, estimulan a los jóvenes a verse como protagonistas del aprendizaje, a considerar las condiciones y dificultades de la acción y del pensamiento, a explicitar las preguntas o preocupaciones desde la que parten y de las que otros partieron, a relacionar experiencias presentes y pasadas, a vivir el conocimiento como una experiencia en movimiento.

La noción de dirección implica que los profesores hemos tenido y tenemos una vinculación con la propia disciplina de modo que para nosotros se significa también como un conjunto de experiencias sociales sistematizadas y transformadas a lo largo de una historia que aún se sigue escribiendo y no como un epítome de temas o contenidos. Por último, supone que es parte de nuestro trabajo indagar los modos, muchas veces esquivos, de entablar diálogos con las experiencias sociales presentes y con las condiciones vitales de los jóvenes. Así, la enseñanza de los espacios curriculares específicos se plantea como un trabajo de constantes articulaciones (entre los saberes científicos, artísticos y técnicos, las experiencias sociales, saberes locales e idiosincráticos, etc.) que permitan ampliar los marcos o esquemas éticos, sociales y cognitivos de nuestros alumnos y los nuestros sin duda. Estas aproximaciones son relevantes por cuanto nos ayudan a ejercer una vigilancia crítica ante discursos

que cuestionan la legitimidad de las disciplinas científicas como formato viable de conocimiento en la escolarización secundaria contemporánea y depositan cierta potestad de articulación de saberes sólo en enfoques interdisciplinares.

### **Reflexiones finales**

Es posible pensar que la escolarización secundaria se encuentra desde hace un tiempo ante la reconfiguración profunda de su identidad de origen. Entramada en nuevas constelaciones socioculturales, plantea algunos desafíos inéditos y otros ya transitados por propuestas del campo didáctico, aunque nunca extrapolables de manera lineal a nuestra actualidad.

La universalización del nivel sumada a la creciente polarización social que caracteriza desde hace unas décadas a la sociedad argentina suscita problemáticas, debates y demandas que interpelan a la escuela desde principios ético-políticos como la igualdad y la justicia. En este contexto nos aproximamos a la noción de «composiciones escolares» como herramienta para comprender las lógicas que organizan las prácticas de escolarización secundaria. Luego, retomamos el concepto de «dirección» de la propuesta educativa de Dewey, como un punto de mira —inicial e incompleto— para reconsiderar nuestros desafíos en esas composiciones. Reconociendo las limitaciones históricas y teóricas que tiene el ejercicio de seleccionar un punto de la teoría de un autor, la intención de esta recuperación es avistar territorios posibles para la construcción de nuevas categorías, perspectivas y prácticas en la enseñanza que dialoguen con los retos del presente y no simplemente que se limiten a hacer su panorámica.

## Referencias bibliográficas.

- Aisenstein, A. (2000).** Las ciencias exactas y naturales en los planes y programas. Modernizar y seleccionar. En Gvirtz, S., *El color de lo incoloro. Miradas para pensar la enseñanza de las ciencias*. Buenos Aires: Centro de Ediciones Educativas.
- Alonso, L. (1999).** *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid: Trotta.
- Bruner, J. (1987).** *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Cantarelli, M. (2007).** Epílogo. En Duschatzky, S., *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Caruso, M. (2005).** *La biopolítica en las aulas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Castells, M. (dir.); Luna, M. (coord.) (2016–2019),** *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.
- Cavarozzi, M. (1999).** El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental. En Garetón, M., *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Bogotá: Andrés Bello.
- Dewey, J. (1960).** *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- (1962). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2006).** *El declive de la institución*. Barcelona: Gedisa.
- (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- 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.
- (2006). Curriculum y conocimiento en la escuela media argentina. *Anales de la educación común*, 2(4), 95–105.
- Foucault, M. (1980).** *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Gago, V. (2015).** *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Luna, M. (2017).** *Racionalidades en la formación de profesores de física en Argentina entre 1958 y 2008. Hacia una genealogía de los regímenes veridiccionales en la enseñanza de la física para la escolarización secundaria*. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Artes, UNR.
- Saraví, G. (2004).** Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la CEPAL*, (83).
- (2007) *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. México: Prometeo–CIESAS.
- Sarlo, B. (1999).** *Una modernidad periférica. Buenos Aires, 1920–1930*. 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. En Tiramonti, G. y Montes, G., *La escuela media en debate*. Buenos Aires: Manantial–FLACSO.
- Tiramonti, G. (2003).** Estado, educación y sociedad civil: una relación cambiante. En Tenti Fanfani, E. (comp.), *Educación media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Altamira.
- Tiramonti, G. (2004).** *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Virno, P. (2003).** *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.

Fecha de recepción: 15/09/17

Fecha de aceptación: 29/09/17