

ACTAS 2016

I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo

25 y 26 de Agosto de 2016

"Perspectivas actuales en la investigación en ciencias sociales: problemáticas, enfoques epistemológicos y abordajes teórico-metodológicos"

Prácticas didácticas contemporáneas: nuevos objetos y desplazamientos metodológicos en una investigación educativa

ISBN 978-987-575-164-4

María del Carmen Castells
mariqui_c@yahoo.com.ar
María Virginia Luna
Florencia Degrossi
Luciana Toci

Proyecto de Investigación (2016-2019) "Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná". PID 3156

María del Carmen Castells (directora, María Virginia Luna, Florencia Degrossi, Luciana Toci, Elyan Ajun

Asignatura Didáctica I. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos

Resumen

Presentamos los movimientos de problematización efectuados para definir el problema, delimitar contornos del objeto teórico y esbozar la hipótesis provisoria de nuestra investigación. Desplazamientos exigidos por la trayectoria metodológica seleccionada pusieron en cuestión nuestros propios parámetros de lectura de las prácticas didácticas en los procesos de escolarización contemporáneos. Aportes de Foucault y de Bernstein permiten enunciar la noción de prácticas didácticas, no como objetos predeterminados, sino como efectos de nuevos entrecruzamientos que, desde temporalidades y espacialidades emergentes, generan ritmos, secuencias y alternancias en las interacciones escolares. Entendimos este problema relevante y necesario de investigar en y desde su propia configuración como una tarea de la Didáctica, atendiendo los movimientos y condiciones en los que hoy se generan modos de subjetivación de profesores y alumnos, de producción de la enseñanza, de relaciones al interior de la institución, de producción de saberes y regulaciones en y para el espacio escolar y áulico.

Palabras claves

metodología, prácticas, didáctica, escolarización

1. Memorias de un trayecto

1.1. Experiencias de enseñanzas y primeras problematizaciones

En cuanto al motivo que me impulsó, fue bien simple (...). Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera que asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? (Foucault, 2003:14)

A lo largo de los últimos diez años, desde la materia Didáctica I de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, a instancias de un trabajo de campo transversal realizado en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná, hemos presenciado hondas transformaciones de las prácticas de enseñanza en las escuelas. Entre ellas, podemos mencionar las brechas existentes entre los códigos sociolingüísticos escolares y los portados por los alumnos, la debilidad de las regulaciones temporo-espaciales para organizar la experiencia de los adolescentes, la hegemonía de los lenguajes massmediáticos y de la lógica del consumo (sustancias, internet, medios electrónicos), la mutua experiencia de estigmatización y desconfianza que se intercambia entre adultos y jóvenes y de los adolescentes entre sí, etc. Consideramos que paulatinos pasajes están operando en los procesos tradicionales de escolarización, en los enmarcamientos (Bernstein, 1993) didácticos, en los códigos que regulan la vida de las escuelas con las que interactuamos. Notamos importantes desplazamientos referidos a las modalidades de producción de los enmarcamientos que organizan las situaciones escolares contemporáneas.

En ese contexto, la convivencia y diversificación de códigos pedagógicos tradicionales, junto a nuevas regulaciones jurídicas, económicas, psiquiátricas, tecnológicas, entre otras, plantearon a nuestro entender, la necesidad de poner en cuestión los marcos epistémico-didácticos desde los que interrogamos e intentamos comprender las prácticas escolares, especialmente, las de enseñanza. Los escenarios que se generan en las instituciones escolares nos alertan de la emergencia de nuevas prácticas con nuevos saberes y modos de subjetivación cuyos alcances, ahora entendemos, no podían visibilizarse en una continuidad de las claves de interpretación sostenidas.

1.2. Reconfiguraciones de los regímenes didácticos

Durante nuestra permanencia en la Escuela pudimos observar que las clases organizadas en un trayecto especial para aquellos alumnos repitentes de la institución, que en principio eran de mañana, los días martes y jueves, se pasaron luego a la tarde por conveniencia de los horarios de la Rectora (que tiene que atender turno mañana y turno tarde de la Escuela). Esta decisión generó malestar entre los docentes y los alumnos ya que no se les consultó previamente y no se les informó con la debida anticipación (registro de observación de alumnos).

La experiencia escolar organizada mediante la idea de un orden externo -sea de naturaleza “teórica” o política- que trascendiéndola le otorgaba sus fundamentos, se encuentra erosionada. Asistimos más bien a sintaxis didácticas (tiempos, espacios, contextos, textos, modos de interacción, prácticas de relación con el conocimiento, de sí, del saber acumulado, de producción de conocimientos) que son el efecto, aunque no la consecuencia, de un cruce de nuevos y diversos regímenes (judiciales, massmedáticos, económicos, etc.) en los que lo escolar y la enseñanza hoy se enuncian y tramitan. Hay que situar las decisiones acerca de la enseñanza en unas condiciones de producción que son locales, particulares, alimentadas por lo imprevisto, la oportunidad y la propia capacidad de respuesta de los sujetos involucrados. Desde estas posiciones los sujetos realizan lecturas y producciones singulares en relación a las peticiones oficiales, los discursos científicos que pretenden ordenar lo escolar, las demandas del barrio y las familias, etc.

Somos conscientes que asistimos a la gestación de nuevas regulaciones escolares, aún ininteligibles en su particularidad y potencialidad, desde los parámetros de lectura que veníamos sosteniendo. En las escuelas secundarias vemos precipitarse la disolución de las separaciones y de los ordenamientos que regían mientras la forma estatal moderna era predominante. Advertimos que no opera ya de la misma manera la constitución de la institucionalidad entendida como la existencia de “adentros” protectores (formas de sociabilidad, figuras institucionales, formas de comunicación, etc.) donde los sujetos se sienten a salvo de situaciones “exteriores” hostiles. Por el contrario, como lo demuestra Virno (2003) al analizar las sociedades contemporáneas, hoy la vida, y la vida escolar particularmente, está expuesta constantemente a lo imprevisto, al riesgo, a la incertidumbre, a las innovaciones. Lo que prima en nuestro presente es la organización de vidas que se saben inestables, mutables, cuya consecuencia es que las estrategias de actuación de los sujetos disten considerablemente de las conocidas en las instituciones de matriz moderna. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que ya no es posible pensar estas emergencias como simples crisis y decadencia de los formatos escolares modernos, pues las estrategias lógico-lingüísticas-sociales que antes estaban ancladas a contextos particulares (por ejemplo, modos de comportamiento y de intercambios propios de la escolarización moderna) y cuyo dominio especializado aseguraba a los individuos cierto escudo protector ante lo desconocido, están dando paso, siguiendo a Virno, a una lógica de lugares comunes. Esto es: a genéricas formas lógico-lingüísticas que se transforman en recursos compartidos por la especie, a los que se puede echar mano en cualquier situación, produciendo una dinámica escolar que ya no se construye exclusivamente mediante separaciones o clasificaciones fuertes con el exterior. Más bien, observamos a través de las estadías de nuestros alumnos en las instituciones, que las exclusiones o clasificaciones fuertes entre espacios, lenguajes,

saberes, tienen una exigencia de temporalidad provisoria y situacional para poder erigirse como tales.

Por otra parte, los objetos “escolarización”, “sujetos didácticos”, “enseñanza”, etc., que se recortan en las tramas del presente nos obligan a considerar que el eje de la transmisión cultural escolar ha virado desde la socialización secundaria basada en las disciplinas o asignaturas humanístico-científicas, hacia la problemática misma de la precariedad de la humanidad en cuanto tal. En los escenarios de las escuelas con las que nos vinculamos, la vida misma en su gestión cotidiana se vuelve inquietante y adquiere un alto grado de imprevisibilidad, convirtiéndose en objeto inmanente y excluyente de las dinámicas escolares (Duschatzky, 2007). Las lógicas escolares contemporáneas revelan que lo que está en el centro es la producción y el sostén de la vida misma (Duschatzky, 2007).

Estas irrupciones nos han instado a ensayar una articulación entre el concepto de *prácticas didácticas* y el de *procesos de escolarización*, a fin de problematizar las dislocaciones de la enseñanza escolar con relación a una trama socio-histórica más amplia. Respecto de este último concepto podemos decir que diferentes estudios provenientes de las ciencias sociales coinciden en el señalamiento de la profunda reestructuración de las sociedades centrales y periféricas en el marco de los procesos de globalización de las últimas décadas. Sus efectos están relacionados con las transformaciones en los sistemas de Bienestar (Saraví, 2007), el estallido de las identidades laborales fordistas-keynesianas (Alonso, 1999), la transformación de las dinámicas integradoras del mercado de empleo y a la erosión de la ciudadanía salarial (Soldano, 2008) a nivel global y local. Estos aportes nos llevan a considerar correlaciones posibles entre nuevos regímenes sociales, económicos, espaciales y el surgimiento de procesos de universalización excluyente (Tiramonti, (2004); Tenti Fanfani, 2004) en la escolarización secundaria argentina.

2. Primeros desplazamientos metodológicos

En ese devenir que nos colocó frente a un desfase, comenzamos a trazar no sin dificultades, líneas de interrogación que generaron reformulaciones, nuevos horizontes de problematización, reconociendo discontinuidades en nuestra trayectoria de enseñanza de la Didáctica. Debemos decir que aproximadamente hasta el año 2012, nuestras prácticas de enseñanza de la Didáctica se sostenían fundamentalmente en criterios hermenéuticos críticos. Desde allí planteábamos una historización de la construcción del conocimiento y de las prácticas didácticas a partir de la que podíamos analizar configuraciones y reconfiguraciones de los objetos de la Didáctica en diferentes temporalidades. Sin embargo, visto desde ahora reconocemos que no lográbamos abordarlos en su profunda contingencia. A propósito de esta inquietud nos valemos de la reflexión con la que Michel

Foucault piensa la historicidad de aquellos conceptos y prácticas que el historicismo ha considerado universales. Si bien dicha reflexión está dirigida a la política, constituyen herramientas válidas para analizar los objetos construidos por los discursos de la Pedagogía y la Didáctica.

En la clase del 10 de enero de 1979 sobre El nacimiento de la Biopolítica (2007), refiriéndose a una cuestión de método, Foucault nos dirá:

(...) querría indicarles que la decisión de hablar o partir de la práctica gubernamental es, desde luego, una manera muy explícita de dejar de lado como objeto primero, primitivo, ya dado, una serie de nociones como, por ejemplo, el soberano, la soberanía, el pueblo, los sujetos, el Estado, la sociedad civil: todos esos universales que el análisis sociológico, así como el análisis histórico y el análisis de la filosofía política, utilizan para explicar en concreto la práctica gubernamental. Por mi parte, me gustaría hacer justamente lo contrario, (...) en vez de partir de los universales como grilla de inteligibilidad obligatoria para una serie de prácticas concretas, me gustaría comenzar por estas últimas y de algún modo, pasar los universales por la grilla de esas prácticas. No se trata aquí de lo que podríamos calificar de reducción historicista; ¿en qué consistiría ésta? Pues bien, precisamente en partir de esos universales tal como se presentan y ver cómo la historia los modifica o establece en definitiva su falta de validez. El historicismo parte de lo universal y lo pasa en cierto modo por el rallador de la historia. Mi problema es lo inverso. Parto de la decisión, a la vez teórica y metodológica, que consiste en decir: supongamos que los universales no existen (...) (Foucault, 2007: 17-18).

Con aquella perspectiva hermenéutica-crítica que nos servía de referencia conceptual-metodológica y que seguimos apreciando valiosa, continuaba siendo inevitable que, muchas veces, nuestras prácticas con las escuelas las asumieran como espacio de saberes envejecidos respecto de las transformaciones sociales actuales y, a pesar de que dichas transformaciones se reconocían parte de la situacionalidad institucional, aún eran pensadas como elementos exteriores a las propias dinámicas de los códigos escolares. Al mismo tiempo, desde la dirección hermenéutico-crítica nuestras prácticas con las instituciones escolares siempre tenían algo por develar: la intencionalidad de los docentes, la “verdadera” trama de su formación, el “contenido de sus representaciones”, “un sentido de las prácticas desconocida por los mismos actores” (Bourdieu, 1991) entre otras, como si ello nos arrojara a profundidades a las que habría que llegar, para transformarlas radicalmente conforme un conocimiento “con mayores niveles de conciencia”. En definitiva, por más comprensivas que fueran nuestras actitudes de interacción con los otros, por más que enunciáramos una actitud dialogal y de comprensión de las razones históricas de existencia y de producción, en la instancia propositiva se mantenía algo del orden de una corrección/proposición/transformación que la Didáctica, desde la Universidad y desde las ciencias, podría ofrecer a las prácticas de enseñanza escolares concretas. Esta actitud metódica que, desde luego, establece un vínculo con la situación a indagar y produce un reparto de espacios, de sujetos y de saberes y no deshace una mirada omnisciente que nos sitúa en pie de desigualdad (1) con los otros a la hora de construir conocimiento.

Giros en nuestros análisis permitieron emprender nuevas relaciones de conocimiento de y con lo escolar. Provocaciones a la cátedra, en tanto texto de enseñanza, nos condujeron en dirección de reconocer condiciones de emergencias de prácticas productoras de nuevos principios reguladores en la enseñanza escolar, las que entendidas como acontecimientos, trastocan las rutinas en las escuelas secundarias con las que trabajamos. En este sentido, y como parte de estos desplazamientos, además de reorientar las perspectivas y estructura de la materia, nos pareció de suma necesidad alentar el proyecto de investigación que mostramos aquí, situado en escuelas secundarias de la ciudad de Paraná con las que tenemos un vínculo sostenido. En parte conscientes de que una rotación, un cambio en la mirada supone al mismo tiempo un nuevo campo de objetos, que a través de esta investigación intentaremos bucear. No ya en los procesos y fenómenos que impiden una cierta realización de lo escolar, sino en las condiciones escolares efectivas de emergencia de prácticas didácticas en las que se están produciendo principios y códigos organizadores de la enseñanza, junto a los nuevos espacios de incertidumbre que ellos comportan.

De este modo, propusimos tomar como punto de partida una categoría que delinea los contornos de nuestro objeto de investigación. El mismo refiere la categoría de *prácticas didácticas*, categoría que abre, para la trayectoria de nuestra investigación, un juego de relaciones que iremos construyendo teóricamente. En principio esbozamos la categoría *prácticas didácticas* como aquellas que configuran vínculos epistémico – político-morales, se ordenan por a la vez que se materializan en, regulaciones y/o dispersiones productoras de códigos en las que se intersectan dominios de saber y modos de subjetivación en y para el espacio escolar. En ellas, regulaciones institucionales, discursos didácticos oficiales y académicos, saberes idiosincráticos de los sujetos involucrados, discursos instruccionales, convergen y producen temporalidades y espacialidades que generan ritmos, secuencias y alternancias particulares en las interacciones escolares.

La atención en el proyecto se dirige a analizar las condiciones escolares de emergencia de las *prácticas didácticas*, sus principios y códigos organizadores, su caracterización en las modalidades que éstas asumen, los maneras en que las mismas se afianzan o se dispersan para dar lugar a nuevas en espacios de incertidumbre, la permanencia de formas tradicionales junto al suceso de nuevos enmarcamientos didácticos que pujan por aparecer y por lograr cierta estabilización. Espacio de tramas y de producción de sujetos y de saberes dónde se dan cita una serie de problemáticas contemporáneas en las que esta categoría de prácticas didácticas irán definiendo su especificidad.

En definitiva, en este caso poner en relación los *procesos de escolarización* contemporáneos con la emergencia de *prácticas didácticas* implica abordar la enseñanza escolar secundaria en la contingencia de su historicidad. Entendemos que este constructo puede ser un instrumento que nos

permita poner de relieve dislocaciones y acontecimientos aún no tramitados o asumidos como parte del debate didáctico contemporáneo.

2.1. Primeras conceptualizaciones de referencia

En dirección de incluir la categoría de *prácticas didácticas*, como noción articuladora y relacional que interviene decisivamente en la producción de códigos distributivos y evaluativos (Bernstein, 1993, 1998) hemos recuperado, entre otras, la potencialidad de algunos conceptos de la sociología del conocimiento de Basil Bernstein, como la perspectiva genealógica de Michel Foucault. Conscientes de las distancias epistemológicas que los separan, estos aportes nos desafían a comprender nuevamente y de una manera distinta, que no existen objetos de conocimiento por fuera de tramas de prácticas concretas que los hacen posibles.

Una lectura del territorio escolar, ahora emprendida desde su positividad, es decir en tanto lo efectivamente hecho, lo efectivamente dicho (Foucault, 1997), disloca marcos de interpretación sedimentados en nuestras prácticas universitarias que tienden a medir, analizar, a relacionarnos con las instituciones con la vara o la norma de objetos (escuela, enseñanza, etc.) todavía sostenidos una idealidad universal y trascendente. En ese sentido y a pesar de nuestra voluntad crítica, dichos objetos continúan operando de antemano, a la vez que usándose como referentes (Foucault, 2006) frente a la existencia de otras materialidades de las prácticas de enseñanza efectivas, que necesitan conocerse.

Nos interesa recuperar, no sin desplazamientos de significados, la perspectiva con que Basil Bernstein trata la estructura interna del discurso pedagógico. Encontramos que su propuesta teórica contiene conceptos operativos para dar comienzo a la indagación que pretendemos realizar. Cubre un espacio de vacancia dejado por las teorías críticas de la reproducción, se adentra en las “relaciones en” el interior de los procesos pedagógicos de comunicación, transmisión o adquisición de saberes y de actitudes y analiza las “formas” que las regulaciones propias de estos dispositivos ejercen en esos procesos. Si bien su teoría es crítica respecto de las teorías de la reproducción, los constructos que elabora se centran en la potencia del poder y del control como productores de principios de comunicación, principios que distribuyen y clasifican sujetos y saberes, al mismo tiempo que enmarcan tiempos y espacios en los movimientos de transmisión. Encontramos potente el reconocimiento que este autor realiza de la voz propia de este discurso como productor de

mediaciones, recontextualizaciones y/o transformaciones del contenido de otros discursos en el ámbito escolar.

Respecto de sus investigaciones sociológicas acerca del conocimiento escolar, nos interesa – como ya hemos adelantado- recuperar aquellos aportes conceptuales que analizan “la voz interna” de los códigos didácticos y escolares. Sin desconocer las diversas distancias epistémicas, teóricas y metódicas que la perspectiva de Bernstein tiene con respecto de los planteos foucaultianos, nos parece valioso para nuestra investigación retomar la idea de que lo didáctico no es un espacio que refleje o reproduzca linealmente las relaciones de poder externas a la escuela, sino que comporta una lógica propia de organización (Bernstein, 1993). Dicha voz o lógica plantea un *orden regulativo* (de tipo político/moral) en las prácticas de transmisión escolar que se articula a un *orden instructivo* para establecer modos en que se controlarán las comunicaciones, las secuenciaciones de conocimientos, los ritmos (el grado previsto para la adquisición de los contenidos), los textos y contextos de la enseñanza.

Estos análisis nos sitúan frente a posibilidad de pensar la composición de prácticas didácticas que operan produciendo, no sin conflictos, conocimientos y sujetos de y para lo escolar. En este sentido, tal como lo venimos diciendo, nos interesa enfocar la mirada en las modalidades de emergencia contemporánea de aquellos procesos propiamente didácticos como son el orden de sucesiones o de interrupciones que adquieren los contenidos escolares, su organización, las temporalidades que se construyen en el espacio escolar, las relaciones entre sujetos, las distribuciones de aquello que puede ingresar o no como parte de la trama escolar, entre otros. Para su análisis, estos procesos son pasibles de ser puestos en relación con una serie de aspectos que juzgamos atraviesan las prácticas escolares, tales como las prácticas de formación y laborales de los profesores, las historias institucionales, las nuevas modalidades de intervención estatal en el sistema educativo, las relaciones entre los espacios de recontextualización institucional y oficial, las distancias o aproximaciones entre los códigos barriales/domésticos/mediáticos y los escolares.

Al mismo tiempo, encontramos en la obra de Michel Foucault aportes sustantivos para dar forma a nuestro principal concepto. Efectivamente, este autor plantea la noción de “práctica” o de “conjuntos prácticos” tardíamente en sus investigaciones, luego de efectuar una serie de desplazamientos teórico-metodológicos que implicaron la reformulación de conceptos presentados en libros precedentes, como los de “episteme” o “dispositivo”. Foucault describe en su trayectoria de trabajo (Foucault: 2006; 2011; 2012), los momentos donde sus preguntas lo iban conduciendo a sucesivos análisis que le exigieron abrirse a lo no discursivo primero, a las relaciones de poder luego y, más allá de eso, a comprender las condiciones y las modalidades por las que una experiencia

(sexualidad, locura, etc.) ponía en juego correlativamente dominios y objetos de saber, relaciones de poder y tipos de relaciones del sujeto consigo mismo.

Se detiene en “las formas de racionalidad que organizan las maneras de obrar (aspecto tecnológico), la libertad con la que actúan dentro de esos sistemas prácticos reaccionando ante lo que hacen los demás y modificando las reglas (aspecto estratégico) (Foucault, 1996: 108). De esta forma, toda práctica depende o supone la correlación de tres órdenes: el eje del saber, del poder y de la ética. Esto es: cómo somos constituidos como sujetos de nuestro saber, cómo somos constituidos como sujetos que ejercen o sufren relaciones de poder, cómo somos constituidos como sujetos de nuestras acciones. A su vez, el autor explica que estos ejes u órdenes constituyen figuras históricamente determinadas por ciertas formas de problematización que en una cultura o conformación social determinada define objetos, reglas de acción y modos de relación con uno mismo.

Edgardo Castro (2011), plantea que el concepto de “práctica” en Foucault es esquivo y no presenta una definición explícita, sino que su alcance debe ser reconstruido apelando a diferentes textos donde el autor brinda elementos. No obstante, puede decirse que el concepto de práctica se inscribe en una tradición de la filosofía, cuyo inicio Foucault ubica en Kant y tiene como referencia la conmoción cultural y social que supusieron para los hombres occidentales acontecimientos como la Ilustración y la Revolución Francesa. El autor divisa allí la apertura de una línea de la filosofía y de la crítica que por primera vez se plantea: ¿qué es nuestra actualidad?, ¿cuál es el campo actual de nuestras experiencias posibles? (Foucault, 1996). Esta línea, inaugurada por Kant, es la que ha permitido –según Foucault- comenzar una crítica permanente de nuestro ser histórico a través de la actitud de captar el presente en lo que es, es decir en su positividad y no en su comparación con una totalidad o con una finalidad trascendente. Es por ello, que Foucault propone en ese texto de 1983, indagar los acontecimientos que nos condujeron a constituirnos, a reconocernos como sujetos de lo que pensamos, decimos, hacemos (Foucault, op. cit.).

Así, el estudio de las prácticas o de los conjuntos prácticos en la perspectiva foucaultiana, tiene como dominio de referencia no las acciones de un sujeto y las representaciones que se da a sí mismo, tampoco las condiciones que lo determinan sin que éste lo sepa, sino la materialidad de las regularidades por las que un sujeto deviene tal. A diferencia de otras perspectivas que analizan las prácticas, su analítica no explora representaciones, mentalidades o condiciones superestructurales determinantes de las acciones de los hombres y tampoco busca encontrar en las prácticas intenciones tácitas o explícitas que las guían. Por fuera de todo análisis hermenéutico/interpretativo sus estudios nos brindan aproximaciones a las condiciones de emergencia y a los modos en que

ciertas prácticas se configuran, se regularizan, resisten o se diversifican y diseminan a partir de convergencias y dispersiones de fuerzas plurales que producen sujetos, objetos y políticas de verdad.

3. Conclusiones preliminares

Nuestro abordaje del concepto *prácticas didácticas* recupera una mirada sobre lo escolar que intenta, como ya expresamos, no partir de categorías universalizables, sino captar su carácter de acontecimiento. Creemos que en la coyuntura actual uno de los rasgos más salientes de las dinámicas escolares es la progresiva evaporación de cierto pleno institucional y didáctico que permitía aspirar a establecer parámetros regulares y homogeneizables para la interacción de los sujetos y relaciones de conocimiento. Ello nos llevará además, a replantear el carácter y los modos que la función propositiva que la Didáctica hasta ahora viene asumiendo con relación a la producción de conocimiento de la enseñanza junto a los docentes.

Las situaciones que describimos a partir de las que podemos narrar los propios virajes y los abismos teóricos transitados, nos llevan a considerar que la Didáctica, como plantea Foucault en otro orden para pensar su propia trayectoria de conocimiento, no puede seguir concibiéndose desde un régimen de sistema general de deducción y análisis para aplicarlo uniformemente a campos y dominios diferentes.

Él mismo nos dice...

Soy un experimentador, no un teórico. Llamo teórico a quien construye un sistema general, sea de deducción, sea de análisis, y lo aplica de manera uniforme a campos diferentes. No es mi caso. Soy un experimentador en el sentido de que escribo para cambiarme y no pensar lo mismo que antes. (Foucault, 2013.p. 34).

4. Notas

(1) Sabemos de lo inevitable de esta condición en las situaciones de análisis e investigación social. Así mismo, podríamos aludir a las prácticas tan caras al mismo Pierre Bourdieu, cuando, como parte de una actitud metodológica constructivista crítica, nos propone “objetivar al sujeto objetivante” (Bourdieu, 1993). Sin embargo, traemos aquí los análisis a los efectos producidos por esta actitud de dos autores, que con distintos sentidos, de alguna manera tocan puntos comunes.

Al respecto de Michel de Certeau (2010) propone cuestionamientos a Bourdieu y al mismo Foucault, cuando señala que en ellos, en sus analíticas de las prácticas, sigue viva una mirada que las despoja de sus propios saberes y convirtiendo a los actores en “...inquilinos y no en propietarios de su propia habilidad[es]...”.(p. 40) Ver.De Certeau, M. (2010) *La invención de lo*

cotidiano. 1 Artes de hacer. México. Ed. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Por su parte, Rancière (2007), en una de sus conferencias plantea, desde la noción kantiana de experiencia estética, una fuerte crítica a Bourdieu. Nos dice que el sociólogo, con sus nociones de habitus y de ethos, determina posiciones de los agentes que lo resignan a su condición de clase, sin permitirle, como lo haría la experiencia estética, "(...) salir de su condición privada que le ha sido asignada e intervenir en los asuntos de la comunidad (...)" (Rancière, 2007: 286).

5. Bibliografía

- ALONSO, L. (1999). *Trabajo y ciudadanía. Estudios sobre la crisis de la sociedad salarial*. Madrid. Ed. Trotta.
- BALL, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño: introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodoski, M. *Nuevas tendencias en las políticas educativas: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires. Ed. Granica.
- BALL, S. (1993). *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Fundación Paideia.
- BAUMAN, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- BAYÓN, M. y SARAVÍ, G. (2007). De la acumulación de desventajas a la fractura social. Nueva pobreza estructural en Buenos Aires, en SARAVÍ (ed.) *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. México. Prometeo-CIESAS.
- BERNSTEIN, B. (1990) *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Barcelona. Ed. El Roure.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid. Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid. Morata.
- BOURDIEU, P. (1993) *Cosas Dichas*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1991). *El oficio del Sociólogo*. 14. ed. México. Ed. SXXI.
- BOURDIEU, P. (1991) *El sentido práctico*. Madrid. Ed. Taurus.
- CASTEL, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona. Paidós.
- CASTELLS, M. del C., LUNA, V. y otras (2016-2019) "Las prácticas didácticas en procesos de escolarización contemporáneos. Un estudio en dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Paraná". FCE-UNER PID-UNER 3156 en ejecución.
- CASTRO, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- COREA, C. y LEWKOWICZ, I. (2005). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- De CERTAU, M. (2010) *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México. Ed. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

- DELEUZE, G. (2005). *Foucault*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- DELEUZE, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. T.1. Ed. Cactus. Buenos Aires.
- DUBET, F. (2006). *El declive de la institución*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y SZTULWARK, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y AGUIRRE, E. (2013). *Des-armando escuelas*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (comp.) (2001). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (2004). *La escuela como frontera*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- DUSCHATZKY, S. (2007). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales a la intemperie*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- FOUCAULT, M. (1972). *La Arqueología del saber*. México. Ed. Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid. Ed. La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1980). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid. Ed. La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (1992). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1996). *¿Qué es la ilustración?*. Madrid. Ed. La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2001). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France 1978*. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France 1979*. Buenos Aires. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.
- GRASSI, E. (2003). *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame I*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- GRINBERG, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. Revista Argentina de Sociología año 4. N° 6. www.scielo.org.ar/pdf/ras/v4n6/v4n6a06.pdf. Entrada 15/05/14
- KAZTMAN, R. (2001). Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. Revista de la CEPAL. Diciembre. Santiago de Chile. N° 75. www.cepal.org/publicaciones/xml/6/19326/katzman.pdf. Entrada. 20/06/14.

- LEWKOWICZ, I. (2008). *Pensar sin estado*. Barcelona. Ed. Paidós.
- LIPOVETSKY, G. (2002). *La era del vacío*. Barcelona. Ed. Anagrama.
- NARODOSWSKI, M. (2007). *Infancia y poder: la conformación de la Pedagogía moderna*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- PRÉVÔT-SCHAPIRA, M. (2001). Fragmentación especial y social: conceptos y realidades. México. Revista Perfiles Latinoamericanos N° 19. gestionintegrada.ieut.cl/wp-content/.../Fragmentacion-espacial-social-PREVOT.pdf. Entrada 1/02/13.
- RANCIÈRE, J. (2007) Pensar entre disciplinas. En Frigerio, G.; Diker, G. (comp.) (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Buenos Aires. Ed. Del Estante.
- SARAVÍ, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. Revista de la CEPAL. N° 83. Santiago de Chile. www.cepal.org/publicaciones/xml/8/19418/lcg2231esaravi.pdf. Entrada 5/07/13.
- SARAVÍ, G. (2007). *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. México. Prometeo-CIESAS.
- SOLDANO, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En ZICCARDI, A., *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. CLACSO-Crop.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- VARELA, J. (1995) Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En LARROSA, J. comp. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid. Ed. La Piqueta.
- VIRNO, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid. Ed. Traficantes de sueños.
- VIRNO, P. (2004). *Cuando el verbo se hace carne. Lenguaje y naturaleza humana*. Buenos Aires. Ed. Cactus – Tinta Limón.
- WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado*. Buenos Aires. Ed. Siglo XXI.