XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Escuela secundaria y tiempo. Un vínculo condicionado por la época.

Santiago (CCC), Natalia Stoppani (CCC) y Héctor Kasem (CCC).

Cita:

Santiago (CCC), Natalia Stoppani (CCC) y Héctor Kasem (CCC) (2023). *Escuela secundaria y tiempo. Un vínculo condicionado por la época. XV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-025/645

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Escuela secundaria y tiempo. Un vínculo condicionado por la época

1- Introducción

La cuestión del tiempo como fenómeno constituye una temática de abordaje preferentemente filosófico. Las características de las producciones de los diferentes campos dan cuenta de ello. Entendemos que son las fuentes de dicho pensar (y quizás el de la historia), las que, desde una impronta fenoménica con mayor rigurosidad atiende esa cuestión, la del tiempo. Por tal, en esta oportunidad, en la que para nuestras reflexiones se pone en juego algo del orden de lo temporal, nos abocamos a un tratamiento atravesado por algunos supuestos. En todo caso, si desde algún campo más específico nos acercamos a un tratamiento más profundo sobre lo temporal, es desde la sociología, e indiscutiblemente, también desde la pedagogía.

Así, desde una impronta ensayística, nos proponemos el tratamiento de un entramado que reúne cuestiones como las del tiempo, lo escolar, y las posibles incidencias de los contextos históricos en las características que dicho vínculo puedo haber expresado, y expresa en la actualidad.

Muchas veces se ha afirmado que la escuela se asienta sobre una particular organización del tiempo y del espacio, por lo que rápidamente pensamos en horarios y en aulas. Sin embargo, algo del orden de lo temporal en su vínculo con el dispositivo escolar se hace presente en más de un sentido. Esquematizando, podemos reconocer tres modos en los que este parentesco adviene. Sin desconocer lo arbitrario del esquema, y las mutuas afectaciones de los modos entre si, en principio nos encontramos con un primer sentido de la relación tiempo-escolaridad vinculado con la dirección que históricamente expresó el tiempo de la transmisión intergeneracional de la cultura. La escuela como pasaje de las herencias culturales a las nuevas generaciones, como mediación para la inscripción genealógica de estas últimas. Un segundo sentido asociado a la distribución temporal de las tareas escolares, de sus rituales, prácticas, actividades, rutinas, etc. La administración del tiempo propiamente escolar. Y un último modo de pensar la relación -influenciado por, e influyente del tiempo meramente escolar-, tiene que ver con las posibles afectaciones que se establecen entre los sentidos que sobre algo del orden de la temporalidad se expresa desde cierta discursividad escolar y unas narrativas que sobre la apropiación y/u organización del tiempo de la vida circulan en otras esferas de lo social pujando por devenir patrón hegemónico.

Cada una de estas maneras de acercarnos al vínculo tiempo – escuela, contiene un particular atractivo analítico. Sin embargo, a fines de operativizar el abordaje de las inquietudes más genuinas que ordenan esta presentación, luego de realizar unos

señalamientos sobre el primero de los sentidos propuestos para pensar el vínculo en cuestión, nos detendremos con mayor exhaustividad en la reflexión sobre rasgos del tiempo escolar en la actualidad, y finalmente, nos adentramos desde un análisis más minucioso en la relación tiempo y escuela atravesada por unas invitaciones a apropiarnos de un modo específico del tiempo de la vida que en el presente circulan. A título introductorio, sobre este último aspecto podríamos decir que en la actualidad observamos predominantemente unas instituciones educativas conservando muchos de sus rasgos originales en cuanto a las maneras de apropiación de la temporalidad, entre ellos, por ejemplo, un relato según el cual la razón de ser de lo escolar se construye desde la apuesta por un horizonte de transformación tanto individual como social. Es decir, unas intervenciones presentes justificadas en un escenario futuro. Operatoria similar a la ofrecida, desde diversas perspectivas, durante la época moderna, época de expansión del dispositivo escolar. No obstante, algo de ese orden, de esa narrativa ordenada desde la apuesta por el porvenir, en parte desde los relatos políticos y económicos fundamentalmente que organizan las sociedades actuales, parece haberse deteriorado. El lema de la sociedad de consumo con sus postulados acerca del goce del tiempo presente, la propuesta del disfrute de la incertidumbre, el advenimiento de las distopías en el campo de los consumos culturales, darían cuenta del deterioro. Situación que a su vez tiende a ubicar a la escuela en una posición como menos incómoda en sus postulados o justificaciones de ser habitada. Posmodernidad, modernidad tardía, sociedades de consumo, o como se quiera denominar el presente, y la escuela continúa. Sin embargo, su legitimidad se halla debilitada.

Así, el presente escrito se ordena desde los siguientes interrogantes ¿Cómo fueron los principios axiológicos relativos a la temporalidad en la época de alianza entre la escuela y la sociedad? ¿Qué relaciones se pueden establecer entre dichos principios? ¿Qué acontece en la actualidad con los mismos? ¿Y con la alianza? ¿Qué del orden de la vivencia del tiempo podrían estar afectando la misma? ¿Qué sucede con el tiempo con el tiempo escolar? ¿Qué del contexto tiende a impones variantes en su despliegue? ¿Qué afectaciones podemos pensar entre tiempo escolar y eficacia simbólica de la escuela? ¿Qué desafíos se plantean fundamentalmente para la escuela secundaria?

2- La flecha unidireccional de la transmisión cultural

Como expresáramos, uno de los sentidos sobre la relación tiempo – escuela se vincula con la dirección que expresa el tiempo de la transmisión intergeneracional de la cultura, tarea insignia de las instituciones educativas. Como expresará Debray

(1997), lo decisivo del verbo transmitir está en el prefijo trans-, que habla del transporte en el tiempo, transporte de bienes e ideas, de fuerzas y de formas; "[…] y en este sentido toda transmisión es siempre diacrónica y móvil, establece un vínculo entre los muertos y los vivos, la mayoría de las veces en ausencia física de los emisores" (Debray, 1997, p. 17).

Más allá de las posiciones adultocéntricas que se derivan de este precepto, no es sin una herencia, un fondo cultural común que algo del orden de la novedad pueda advenir. Igualmente, resultan atractivas ciertas advertencias al respecto. Por ejemplo, desde un gesto especulativo, Puiggros (2019) socializa interpelaciones por las que atraviesa ante el anoticiamiento, no solo de que el tiempo parece ser un invento de la humanidad, sino, sobre todo, que se puede dudar de la dirección unilateral de la flecha que lo representa. La autora, en un acercamiento mediado por colegas a lecturas del campo de la física[1], se aproxima a la idea de que es posible que sean reversibles procesos que se consideraban irreversibles por naturaleza. En ese marco se pregunta:

> ¿Será irreversible la transmisión intergeneracional de la cultura? ¿Es una «ley natural» la teoría del alumno del texto de Nietzsche? ¿Acaso nosotros, los que pertenecemos a la generación anterior a la anterior, no deberíamos tomar conciencia de los dones celestiales que marcan a la generación de nuestros hijos? Este razonamiento nos permite deslizarnos hacia la irreversibilidad supuesta de la transmisión generacional inscripta en casi todas las formas de educación conocidas hasta el siglo pasado. O supuestas. (Puiggros, 2019, p. 15)

Dando continuidad a razonamientos de esta naturaleza, la autora se recuesta en antecedentes relativos para recaer en planteos como los de José Enrique Rodó quien creía que «el verdadero concepto de la educación no abarca solamente la cultura de los hijos por el espíritu de los padres, sino también [...] la del espíritu de los padres por la inspiración innovadora de los hijos» (Rodó citando en Puiggros, 2019, p. 16). Por otra parte, no dejará pasar los presupuestos Freireanos acerca de multidireccionalidad de la educación. Si bien Freire hace descansar sus primeros análisis fundamente en lo que es la educación con adultos, Puiggros destaca el cuestionamiento de Paulo Freire a la unidireccionalidad de la educación, al considerar posible el carácter dialógico del

[1] "Mientras escribo estas líneas, me llega un mensaje de mi amigo el astrofísico Roberto Aquilano. Leo los adjuntos que me introducen en un mundo maravilloso, para mí desconocido: el del tiempo y la gravitación. Consigue llenarme de dudas, parece ser que el tiempo es un invento de la humanidad pero, sobre todo, que se puede dudar de la dirección unilateral de la flecha que lo representa. Mi amigo investiga el comportamiento de los telómeros (acabo de aprender esa palabra) en el macro y el microcosmos, según entendí, y su relación con la fuerza de gravedad. Es posible que sean reversibles procesos que se consideraban irreversibles por naturaleza" (Puiggros, 2019: 20).

vínculo pedagógico. Al decir de la autora: “En esas argumentaciones se trastoca el concepto de tiempo y se pone en crisis la linealidad, por lo cual el relato del profesor frente al aula adquiere un sentido distinto” (Puiggros, 2019: 20).

Desde una impronta de raíz propositiva y optimista, Michel Serres anuncia una suerte de crisis de los parámetros tradicionales desde los cuáles pensar la direccionalidad de la flecha del tiempo en el ejercicio de pasaje de la cultura. O quizás, más que la direccionalidad, los modos de seguir la flecha. En su libro Pulgarcita expresa: “¿Qué transmitir? ¿El saber? Ahí está, en todas partes por la Red, disponible, objetivado. ¿Transmitirlo a todos? En este momento, todo el saber es accesible para todos. ¿Cómo transmitirlo? Ya está hecho” (Serres, 2014, p. 28). De la caducidad de la transmisión parecería ser de lo que nos viene a hablar el autor, del agotamiento de una alteridad guía, de una oferta inscribible, ¿de una simultaneidad de temporalidades en el vínculo con los otros y con la cultura?

2- Matriz del tiempo escolar

Recordemos, el segundo sentido que proponemos para pensar la relación tiempo – escuela conecta con el modo en que esta última administra el tiempo justamente escolar, cómo distribuye las actividades que en su interior, o en su atmósfera, acontecen.

Un acercamiento a este plano temático nos deriva en un referente indudable al momento de pensar la forma escolar, nos referimos a Juan Amos Comenio. Hace casi 400 años este autor expresaba: “el «arte de enseñar» no necesita más que «una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método» […] Organizar las escuelas como si fueran relojes” (Comenio, 1631, p. 51). Es decir, si nos interrogamos sobre la cultura escolar desde su ordenamiento del tiempo reconoceremos velozmente un esquema casi universal -minutos más, minutos menos- de cronogramas de clases, de horarios de entrada y de salida, de pausas, de decisiones ligadas a la duración (diaria, semanal y anual) de una asignatura o actividad. Muchas de estas preocupaciones estaban ya planteadas en la Didáctica Magna de Comenio (Serra, 2020).

Por su parte, María Esther Aguirre Lora, en sus *Caleidoscopios comenianos I* (1997), resume el modo en que el autor en cuestión se ocupa del tiempo, listando aspectos ligados a lo temporal que se hacen presentes en su obra: El tiempo del trabajo y el del descanso; la totalidad del tiempo formativo -“emplearemos todo el tiempo de la juventud para la educación completa-; El tiempo del ciclo escolar, en donde se establece el principio y el fin -“No comenzar la labor de la escuela sino una vez al año”-; El tiempo-duración de la jornada escolar -“Son suficientes cuatro horas diarias para los ejercicios públicos: dos por la mañana y otras tantas por la tarde”-; El

tiempo-distribución de la jornada escolar en sí misma -“Las horas de la mañana son las más adecuadas para los estudios (porque la mañana semeja la primavera; el mediodía el verano; la tarde el otoño y la noche el invierno)” (Comenio en Aguirre Lora, 1997).

Continuando con los planteos de Aguirre Lora, cabe recordar que Comenio desanda su pensar entre el medioevo y la época moderna, que es cuando:

> […] vinculado con la vida urbana poco a poco el tiempo se constituye en una preocupación vital, en un valor y una posibilidad de realización, en un regulador social, que requiere ser marcado con exactitud; prueba de la importancia que adquiere es la precisión y la minucia que empiezan a ostentar durante esta época las máquinas para medir el tiempo. Esta concepción laica, profana y desacralizada desplazará a la concepción religiosa del tiempo -entendido como tránsito y espera terrenal en la perspectiva del tiempo permanente e infinito de la eternidad-. (Aguirre Lora, 1997, p. 58)

También Puiggros coincide en que el sistema escolar moderno se concibió con un concepto de tiempo que contenía un temprano sentido de eficacia, efecto, no solo de las posibilidades proporcionadas por la imprenta, sino, también como expresión del incipiente despliegue del capitalismo. En palabras de la autora:

> La imprenta afectó el sentido de las horas, los minutos y los segundos que marcaban los relojes mecánicos, desde no mucho tiempo atrás, y, desde más atrás, las campanas de las iglesias, el sonido que convoca a los fieles islámicos cinco veces al día desde el minarete, los horarios que siguen el lineamiento de la Torah. No fueron pocos los debates sobre el predominio de una u otra manera de medir los tiempos históricos y cotidianos de la humanidad, y la organización de la educación de manera sistemática coincidió con el prólogo del proceso que varios siglos después se denominaría globalización. (Puiggros, 2019, p. 13)

Otros dos elementos centrales de esta organización escolar perviven a lo largo del tiempo y llegan hasta nuestros días: la simultaneidad y la gradualidad. La simultaneidad, que hace posible enseñar a todos al mismo tiempo, es primeramente institucional, y hace referencia a la existencia de un docente frente a un grupo homogéneo de alumnos. La justificación es “económica”, ya un docente puede al mismo tiempo enseñar a muchos, pero también didáctica: se aprende mejor con otros. Posteriormente, cuando los sistemas educativos se configuren, la *simultaneidad* será

diagramada también en términos *sistémicos*, esto es, todas las instituciones trabajan al mismo tiempo con el mismo curriculum (misma época del año, mismas horas del día, mismos grupos etarios, correspondiendo a cada fase de la vida una fase escolar). Por otro lado, la gradualidad, que nos habla de la organización de la escuela en grados, por edad de los escolares, pero que también habla de una progresión ordenada de los conocimientos por grados de dificultad: de lo general a lo particular, de lo más fácil a lo más difícil, de los sentidos y la percepción a la abstracción de los conceptos, etc. Esta gradualidad se traslada también al orden de los segmentos que componen el sistema educativo. Es decir, establece momentos indicados para pasar por un tipo de saber, y por un modo de ser presentado.

Cabe mencionar una tercera entrada a la cuestión del vínculo entre educación escolar y tiempo propiamente escolar, y es la que se refleja en el estrecho vínculo que, desde el siglo XVI, se tejió entre infancia y pedagogía. Si volvemos a la obra de Comenio, podemos reconocer en ella la importancia de educar en los primeros años de vida, a la vez que su postulación del aula como "fábrica de humanidad".

Para el autor, el niño era un "pequeño hombre", un adulto en miniatura. No le otorgaba a la infancia ningún rasgos específico, por el contrario, la infancia era una especie de estadio anterior de la adultez, un momento de inmadurez, justamente donde el ser humano todavía se encontraba "incompleto" como tal. Haciendo gala de un pensamiento que combinaba una matriz religiosa con la racionalidad que luego será fundamento del pensamiento científico, echaba mano de la comparación con el modo en que actúa la naturaleza –obra de Dios- para explicar el modo en que se desarrolla la especie humana:

> *La condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma; si se endurece resiste el intento*. La cera blanda consiente en ser formada y moldeada; endurecida, la quebrarás fácilmente. Los arbolitos permiten plantarlos, transplantarlos, podarlos, doblarlos a uno y otro lado; el árbol ya hecho resiste al extremo. Así, si queremos retorcer un *nervio* vegetal conviene escogerle nuevo y verde; reseco, árido o nudoso de ningún modo puede torcerse. Los *huevos* recién puestos rápidamente se incuban y sacan pollos; en balde esperarás esto de los atrasados (…). (Comenio, 1631, p. 38)

Comenio no es el único que se ha ocupado de perfilar la organización escolar, por el contrario, muchos otros han discutido cuáles son los mejores principios organizativos de la escuela, qué la hace más útil, más eficaz, más económica. Sin embargo, cuando leemos la Didáctica Magna nos encontramos que son muchos de los

rasgos allí esbozados que se encuentran en las actuales escuelas todavía, por lo que su pensamiento sintetiza, de algún modo, la lógica con la que la escuela se configura como tal. Y, años más tarde, fue su organización del tiempo y del espacio la visualizada como una forma eficaz de educar a muchos niños, del mismo modo, con los mismos contenidos y el mismo método.

3- ¿Tiempo escolar dislocado? Parte I

Como señaláramos en anteriores expresiones, se puede suponer que el tiempo escolar, en un amplio espectro de sus manifestaciones, nutre su naturaleza de una dinámica propia de los procesos productivos que comienzan a desplegarse -condicionados estos por una racionalidad política específica y el desarrollo tecnológico de la época- en los albores de la expansión del dispositivo escolar. Relojes, engranajes, imprenta, razón y capitalismo de asiento industrial anunciábamos como elementos figurativos del marco contextual de esta emergencia y posterior expansión. Fenómenos que acompañaban -o eran acompañados- por una operatoria caracterizada por la apuesta del futuro como meca de realización de la humanidad[2].

Hoy -una expresión que si bien aloja una borrosa brecha temporal, la podemos circunscribir de modo un tanto arbitrario a los, por lo menos, últimos 30 años- parecería que un torbellino desencadenante de lo incierto como guía proyectiva, devino en la constante. Las cada vez más insalvables disputas políticas por imponer pautas de acumulación específicas; el predominio actual de la lógica financiera como patrón hegemónico; el despliegue tecnológico influyendo en dicho patrón y en los de la vida cotidiana, advienen manifestaciones de partículas de las que se alimenta el torbellino que condiciona la operatoria proyectiva, o ubicarlo en campo de lo distópico[3]. Parecería que la idea de la espera, la lentitud, la progresión, la lógica ascendente, procesual y gradual propia del tiempo escolar ve perimir los sustentos empíricos sobre los que se construyó; sustentos como los de la movilidad social ascendente, la certeza de, por lo menos, la conservación de una posición social, el peso del saber de las generaciones anteriores, la primacía de lo colectivo por sobre lo individual, la postergación de la gratificación como valor, entre otros aspectos.

A decir de Narodowski (2023):

> La crisis fiscal del Estado en los setentas, el declive del Wellfare State, la crisis financiera del 2007-2009, el auge del capitalismo de plataformas hacia 2015 y la

[2] Sobre este punto profundizaremos con el desarrollo del escrito

[3] Al respecto ver Russo, S.. 23/9/2023, Largoplacismo radical, *Página 12*. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/590897-largoplacismo-radical.

> pandemia del 2020 parecen indicar que la sociedad capitalista ya no está asentada en una base estable y que las crisis cíclicas se desarrollan en ciclos tan cercanos que el concepto mismo de ciclo comienza a percibirse como redundante. En este escenario, los tiempos escolares se tornan insufriblemente eternos y el círculo vicioso de la deslegitimación arranca su andar, contrastando la oferta rígida de esos documentos curriculares con la sabiduría a la carta de la Internet y la asimetría de la relación docente alumno con la interacción aplanada y aluvional de las redes sociales, donde para ser celebrity no hay que esperar acumulando saberes sino seducir y ganar likes aquí y ahora. (p, 55)

Del diagnóstico del autor se podría insinuar la existencia de una trama que hace converger en el plano de las expectativas algo del orden de la clásica dicotomía sujeto objeto. Como si las leyes del capital (en complemento con las disputas política a las que nos referíamos en anteriores palabras) desencadenaran en la primacía de la inestabilidad en cuanto al ordenamiento de las relaciones sociales de producción, y esto a su vez desencadenara en una posición de sujeto proclive al desmembramiento proyectual. Una trama que, de modo relacionado, impactaría en la eficacia simbólica de la institución escolar, más específicamente, a partir del desfasaje, el desacople de ritmos, y de vínculos entre pasado, presente y futuro: “Mientras lo escolar suponía proyecto, acumulación y largo plazo, la cultura digital, también lo señalaba Baudrillard, es la del descarte y la realización inmediata: no sé qué es lo que quiero, pero lo quiero ya” (Narodowski, 2023: 56).

Sobre este plano, el del tiempo escolar, interesante también resulta el acercamiento que lleva a cabo Inés Dussel. La autora concentra su análisis en la convivencia de temporalidades que en la actualidad acontece en determinadas escenas y/o dimensiones escolares. El esfuerzo reflexivo se direcciona hacia la superación de la dicotomía entre tecnologías digitales y sus ritmos por un lado, y la gramática escolar con su devenir “parsimonioso” por otro. La mayor dificultad para el despliegue de unos análisis que complejicen el entramado, y/o la convivencia de discursividades, se expresa en un acercamiento que plantea la existencia de un encuentro conflictivo entre dos sistemas temporales cerrados. Como si la escuela constituyera un sistema temporal centralizado, homogéneo y orientado hacia el pasado, y restringiera a la su porosidad a unos caracteres disperso, flexible, heterogéneo y orientado hacia el futuro propios de la dinámica temporal de los medios digitales (Dussel, 2017). Desde cierta impronta irócia, Dussel desliza: “En este conflicto, las tecnologías digitales son una ¨fuerza directiva universal¨ que va a traer un

¨futuro brillante¨ por la continua marcha de los viejos medios hacia el progreso y la perfección de los nuevos (Zielinski, 2008, citado en Dussel, 2017, p. 106).

Desde la impronta de la autora, el acercamiento a diferentes experiencias parecería expresar una convivencia de temporalidades diversas, que en lo inmediato, debilitarían aquellas lecturas sesgadas que augurarían un agotamiento del dispositivo escolar tal como lo conocemos. Recuperando la expresión ¨constelaciones¨ de Walter Benjamin para nombrar la convivencia sobre la que nos referíamos, Dussel sostiene: "Estas constelaciones están determinadas en parte por las nuevas tecnologías, pero no solo por ellas, y hay que estudiarlas en su complejidad y ambigüedad, lo que demanda una sensibilidad etnográfica hacia lo múltiple" (Dussel, 2017, p. 108). No obstante, en este juego de equilibrios de temporalidades entre dispositivos que en su naturaleza portan ritmos diferentes, y que requieren de operatorias disímiles -como son los analizados en este pasaje de la presentación-, parecería expresarse un innegable desafío articulatorio para el formato escolar. Ya sea por las nuevas dinámicas del capital, o el indetenible despliegue y desarrollo de las tecnologías digitales, coincidimos con la autora sobre el hecho de que:

> Hay un nuevo balance entre lo emocional y lo racional, que reorganiza la primacía de lo racional en los sistemas escolares modernos y en el sistema de la crítica académica universitaria. Los nuevos medios, como señalamos anteriormente en relación al efecto "wow", proponen momentos de gran intensidad emocional y de un espectáculo visual impactante; involucran un nivel somático, de respuesta corporal ya sea a través del "clickear" de la mano o de la inclinación del cuerpo (cuando no, como en los más nuevos juegos de consola como la Wii, al conjunto del cuerpo). Todo ello se opone al modo más clásico de relación con el saber que configura la escuela, basada en la reflexión intelectual, la moderación y hasta represión de los aspectos emocionales, y el control y reducción de los estímulos visuales más espectaculares, a los que se juzga distractores y poco interesantes pedagógicamente. (Dussel, 2010, p. 26)

En fina sintonía con lo que abordaremos a continuación, desde el trabajo de Narodowski observábamos como la época, una nueva fase del capital, unos inaugurales rasgos del patrón acumulativo, traen aparejados también un patrón rítmico que altera las coordenadas temporales largoplacistas que nutren la dinámica escolar. Como si "en última instancia" lo material atravesara y determinara otros planos de la existencia social e individual, produciendo en este caso unos posicionamientos subjetivos que poco tendrían que ver con aquellos otros que acompañaron el

despliegue escolar. Despliegue caracterizado por aspectos que aún perviven en el presente del discurso escolar, como los de la apuesta al largo plazo.

Desde otras dimensiones a partir de las cuales atender a algo del orden del tiempo escolar, parecería que la dicotomía medios digitales – escuelas no se expresa como tal. Coincidimos con Dussel que generalizar las situaciones como así también tratar en clave de rivalidad los dispositivos en cuestión dificulta una lectura pormenorizada de las coordenadas desde las cuales entablar un diálogo potenciador de experiencias significativas para quienes transiten por la institución escolar.

4- ¿Tiempo escolar dislocado? Parte II

Expresábamos en la introducción que una tercera vía desde la que puede ser pensado el vínculo entre algo del orden de lo temporal y lo escolar, tiene que ver con las posibles afectaciones que se establecen entre los sentidos que sobre los modos de vincularse con la temporalidad se expresa desde cierta discursividad escolar y unas narrativas que sobre la apropiación y/u organización del tiempo de la vida circulan en otras esferas de lo social. En clave de interrogantes ¿De qué modo se nos ofrece vivir en la actualidad? ¿Qué se sostiene sobre la tríada pasado – presente – futuro? ¿Qué afectación podrían tener dichos modos en una hipotética crisis de sentido de lo escolar?

Pablo Pineau (2001) sostiene que el triunfo de la escuela se debió a la interpretación que ésta hizo de la definición de educación que circuló en la modernidad. Sobre este momento histórico, Brunner (2002) advierte que época, estructuras institucionales, experiencias vitales, y discurso, son elementos a cruzar para poder “reunir sus dimensiones en un único conjunto coherente” (p. 174). Así, la escuela se ubica entre una de las estructuras institucionales a las que la modernidad dio origen. En paralelo, unos discursos acerca del porvenir de la humanidad, y otros abocados a prescribir unos modos particulares de apropiación de la experiencia vital, de qué hacer con el tiempo de la vida específicamente, acompañaron la expansión de las instituciones educativas devenidas escuelas.

Así, sobre estos modos particulares de prescribir coordenadas desde las cuales significar la experiencia vital, Peter Sloterdijk reconoce en la época moderna -o por lo meneos en un extenso período que podríamos ubicar desde fines de SXIX-, entre otros, el predominio de unos relatos tendientes a sugerir que “el gesto originario de la mejora del mundo tendría que ser ubicado en el movimiento, que señala continuamente hacia delante y hacia arriba” (Sloterdijk, 2012, p. 451). Futuro y evolución podríamos traducirlo nosotros, articulándose con el también moderno lema positivista: orden y progreso. Entendemos junto a Serra y Bonofiglio (2019), que esta

lógica temporal, de carácter utópico -vale aclarar- de la sociedad moderna atravesó tanto los principios organizacionales como los fines que la educación se dio a sí misma. Es decir, en términos de Dussel (2003), la escolarización en consonancia con la modernidad se ordenó desde un régimen de futuro caracterizado por la confianza en el futuro. La siguiente cita de Nadowski (2023), pese a la extensión, constituye un considerable apoyo sobre la trama que acabamos de exponer:

> La breve historia de la tecnología escolar muestra que su desarrollo se ajusta mucho más a un capitalismo no descarnado porque épocas menos voluptuosos y rapaces permiten épocas de la espera propias de lo escolar. En efecto, las escuelas precisan de ritmos serenos que conforman gradualidades que atraviesan meses, años y décadas para cerrar trayectorias previstas de antemano.
>
> Trayectorias expectantes que se realizan a través de larguísimos años, desde los 3 o 4 de edad hasta los 18 y mucho más. Tiempos sujetos a espacios estáticos en los que se prevé de antemano por medio de documentos avalados por un *nihil obstat*[4] estatal aquello que debe suceder, y cuya modificación requiere otros tanto largos años de deliberación.
>
> De hecho, los estudios historiográficos de Querrien (2005) han demostrado que la tecnología escolar triunfante en la primer mitad del siglo XIX —y sobreviviente hasta la actualidad— era mucho menos efectiva en términos de organización y moral capitalista que los intentos de Joseph Lancaster y Jeremy Bentham por introducir una práctica educacional utilitarista que abreviaba enormemente los tiempos de escolaridad y supeditaba la gradualidad al desempeño individual y no a la organización anual de las escuelas, como finalmente terminó sucediendo. Podríamos con la autora balbucear algunas respuestas a la pregunta de por qué no triunfó el método lancasteriano siendo que su organización manifestaba una correspondencia evidente con la organización fabril. Nos vemos tentados a inferir que la organización lancasteriana era hija de la etapa capitalista descarnada mientras que con la afirmación del capitalismo y de Estados con capacidad de captar ingresos y redistribuirlos en sectores empobrecidos, los tiempos pudieron alargarse: la segunda mitad del siglo XX fue el siglo de la escuela, el que hizo crecer todas las esperanzas de que el ideal pansófico proclamado por Comenius —el saber humano es para todos los seres humanos— pudiese alguna vez concretarse. (p. 56)

[4] Cursiva presente en el original

Pero la época moderna también será escenario de otro despliegue lingüístico tendiente a ordenar las coordenadas vitales, nos referimos al principio de la ética del trabajo. Según la lectura que Richard Sennett realiza de la obra del sociólogo alemán Max Weber: La ética protestante y el espíritu del capitalismo (2003), la exhortación "no pospongas" se invertía en el capitalismo para volverse "debes posponer" (Weber en Sennett, 2005, p. 108). Con la intención de moldear las biografías tras el precepto de que al final lograremos algo, se introducía el mandato de posponer el deseo de gratificación y realización, para alcanzar estas sensaciones en un tiempo futuro.

Así, podemos suponer cierta simbiosis entre la discursividad de una época (vía figuras del pensamiento, o estamentos como el Estado) y aquella otra presente en el aura escolar con relación al tiempo. La escuela recoge el mandato prometedor del avance hacia una sociedad de iguales. El futuro no había llegado, pero con confianza, hacia allí se iba.

Sin dudas muchas cosas han cambiado del mundo que vió nacer a las escuelas. Recientemente reflexionábamos sobre cómo la ética del trabajo, se liga a los mandatos de época vinculados a la cuestión de las postergaciones y en cierto sentido a la del sacrificio. Zygmunt Bauman (2007), quien fuera de los primeros en diagnosticar una suerte de pasaje que iría desde este lema propio de la sociedad de productores hacia la estética del consumo, describió la contemporaneidad como un paisaje en el que lo acontecido en situación se vive como un punto desconectado de acontecimientos pasados, también de potenciales efectos futuros. Expresa Bauman: "cada punto-tiempo entraña la posibilidad de otro big bang, y lo mismo se cree de los sucesivos, sin importar de lo que haya sucedido en los anteriores" (2007: 53). Esta lógica a la cual el autor describe como modelo puntillista del tiempo ofrece una característica particular: "el apego obsceno al presente impide la existencia de un lugar para la idea de `progreso` (Bauman, 2007, p. 53). A pesar de nuestra posición sobre esta idea, creemos oportuno recuperar el contraste ofrecido por el autor: de la apuesta por el futuro al goce del presente, y relacionado, del esfuerzo del proyecto al goce del acontecimiento. Pero para el autor esos fenómenos no provinieron de una maduración propia de la especie humana ni mucho menos. En contraste, Bauman reconoce allí una negación de las virtudes de la procrastinación y de las bondades y de los beneficios de la demora de la gratificación, a la vez que observa el relego del relato tirano acerca del valor de la eternidad.

A partir de una obra cuyo título indica *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?*, el antropólogo francés Marc Augé (2015), se anota en la lista de aquellos/as destinados/as a analizar la vivencia del tiempo de parte de las sociedades occidentales en la contemporaneidad. Tras la distinción entre países colonizadores y

colonizados, advierte sobre los primeros unos inconvenientes que hasta entonces formaban parte de las preocupaciones de los "otros". Mutación sobre la que reconoce como punto máximo de inflexión la caída del muro de Berlín, y que concierne a variados campos: la economía, la ciencia, la política, y la tecnología. Mutaciones que conllevan "formas nuevas, inéditas de violencia y de nacionalismo, convulsiones religiosas y políticas sin precedentes, que ratifican el fracaso de la empresa colonial, como primer esbozo de la mundialización" (Augé, 2015, p. 13).

En claro acuerdo con los planteos de Bauman, Augé entiende que, ya sea por el impedimento de ser concebido como el resultado de la lenta maduración del pasado, o por la imposibilidad de trasparentar lineamientos de futuros posibles, el presente se ha vuelto hegemónico. Hegemónico en un contexto de sociedad de consumo, donde las lógicas no parecen ser las que eran:

> La cosmotecnología, si entendemos por ello el conjunto de las representaciones que están ligadas a ella, es por sí sola su propio fin; define la naturaleza y los medios de las relaciones que los humanos pueden sostener refiriéndose a ella: mundo de la inmanencia en que la imagen remite a la imagen y el mensaje al mensaje; mundo para consumir de inmediato, como los pasteles con crema; mundo para consumir pero no para pensar; mundo donde al mismo tiempo, pueden instaurarse procedimientos de asistencia, pero elaborar estrategias de cambio. (Augé, 2015, p. 32)

Entre la época moderna, y la actual, podemos reconocer a estas alturas unas profundas sustituciones en el pregonar de unos modelos vitales determinados, y fundamentalmente en el elemento central de nuestro análisis, modelos de apropiación del tiempo. Del sentido puesto en el futuro, a la imposibilidad de proyectarlo. Pero no solo eso, si nos detenemos en los elementos ofrecidos en esta última cita textual, vemos cómo se hace presente un abanico de operaciones que, por añadidura al mandato de la vivencia del presente, desafía las tradicionales operaciones que caracterizaron el trabajo de las instituciones escolares. De la simbolización a la inmanencia, de la postergación a la inmediatez, de la racionalidad "cientificista" al goce del consumo o predominio de las emociones[5].

Por su parte, el pensador inglés Mark Fisher retoma una de las máximas de Fredric Jameson (1996), para quien el fracaso del futuro es constitutivo de la escena cultural posmoderna que se llenó de "revivals y pastiches". Se avizora allí, nuevamente una

[5] Aspecto, el de el predominio de las emociones, mencionado anteriormente desde los aporte de Dussel.

perspectiva de crítica del escenario que nos atraviesa como sociedades occidentales y occidentalizadas. Perspectiva crítica y conspirativa, que alerta sobre la lógica de funcionamiento capitalista, que parece no dejar opción de algún horizonte pensable que escape de sus coordenadas. Acerca de los proyectos de raigambre emancipatoria, o por lo menos revolucionaria que supieron ocupar agenda en la modernidad, parecen en la actualidad regresar como un estilo estético, pero no ya como un ideal de vida.

En este contexto se producirían unas fuertes afectaciones en el campo de la subjetividad, de la salud mental. Fisher (2019) reconoce como efecto de estos nuevos regímenes propuestos sobre la caducidad de futuros por fuera de la lógica del capital la emergencia de un estado de hedonia depresiva. Estado al que el autor define como "la incapacidad para hacer cualquier cosa que no sea buscar placer" (Fisher, 2019, p. 50), y que observa sus manifestaciones en los estudiantes con los cuales trabaja. Y, con mayor precisión, responde a una surte de lógica inducida por la "postergación indefinida" propia de las sociedades de control descriptas por Gilles Deleuze (1991). Se podría observar a priori una paradoja o contradicción con los planteos que venimos ofreciendo hasta el momento acerca de la postergación; paradoja o contradicción que no es tal. Parte de los mecanismos propios de las sociedades de control, sobre las que reflexiona Deleuze, consiste en instalar en los sujetos la constante sensación de deuda. El hombre endeudado es el sujeto de las sociedades de control. Esta sensación se traduce en la necesidad de optimización continua (Francisco Jódar, 2007), que a su vez decanta en una postergación indefinida de la deuda. La carencia de unos futuros palpables a los cuales orientar la existencia como aconteciera en los diferentes momentos de la modernidad (ausencia de sociedad de iguales, de paraísos celestiales, de sociedades sin clases sociales), parecerían hacer del esfuerzo para alcanzar estados "óptimos" una condena eterna. Así la hedonia depresiva, es una suerte de escape a esta demanda de época. Pese a que mediante el estatus de consumidores de servicios los sujetos no llegan a saciarse por completo mediante estas prácticas consumistas, no se piensa que "este disfrute misteriosos y faltante pueda encontrarse más allá del principio de placer" (Fisher, 2017, p. 50). Aspecto que expone al proceder de la escuela a un gran desafío. Dicha institución se encuentra distante de ordenar sus procedimientos en términos exclusivos tras el manto del principio de placer.

A su vez, diversos autores, a su modo, han retomado la hipótesis del sociólogo Norbert Elías (1991) tendiente a leer a la sociedad occidental actual como una verdadera "sociedad de individuos". Allí, por ejemplo, según Merklen (2013) en el devenir de estas dinámicas de funcionamiento social se observa una suerte de lógica

de individuación de las políticas públicas, en las que el Estado deja de ser el "diseñador" central de una cierta configuración social. Las representaciones acerca de la temporalidad se ven trastocadas en comparación a aquellas que se constituían en contextos en que las regulaciones ofrecían cierta estabilidad. La flexibilización laboral, la incorporación de la mujer a tareas laborales destinadas históricamente a varones, la aceleración de la movilidad geográfica, la diversificación y ampliación del conocimiento, pero también una experiencia social que comienza a demandar mayor flexibilidad en la medición de los tiempos biográficos, son factores estructurales como experienciales tendientes a disputarle la hegemonía a una dinámica normativizada del tiempo propia de la época moderna (Merklen, 2013). En el sentido de que los acontecimientos presentes no solo pueden ser pensados como la imposición conspirativas de determinados sectores de poder, sino también, como el reemplazo de unas narrativas sobre los tiempos biográficos agotadas por opresivas, es interesante detenerse en la demanda de la flexibilidad como rasgo de las trayectorias de vida. Y lo creemos interesante ya que como fenómeno expresa diferentes rostros. Al respecto Richard Sennet sostiene que el de lo flexible es el rostro que adquiere el capitalismo en la actualidad. No solo emerge como demanda de condiciones desde las que desandar trazos biográficos que superen trayectorias más rígidas, también es expresión de una dinámica que adquiere el plano del funcionamiento empresarial (predominante en los países centrales, e influyente en el resto). Interesante es la asociación que realiza el autor entre el principio de la flexibilidad, su traducción en unas dinámicas propias de apropiación de la temporalidad, y los efectos subjetivos de las mismas. Expresa Sennett (2005):

> En la actualidad, el término flexibilidad se usa para suavizar la opresión que ejerce el capitalismo. Al atacar la burocracia rígida y hacer hincapié en el riesgo, se afirma que la flexibilidad da a la gente más libertad para moldear su vida […] Con frecuencia, el nuevo capitalismo es un régimen de poder ilegible.
> Tal vez el aspecto más confuso de la flexibilidad sea su impacto en el carácter […] El carácter se expresa por la lealtad y el compromiso mutuo, bien sea a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo o por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro. (p. 4)

Luego de caracterizar, Sennett problematiza:

> ¿Cómo decidimos lo que es de valor duradero en nosotros, en una sociedad impaciente y centrada en lo inmediato? ¿Cómo perseguir metas a largo plazo en

> una economía entregada al largo plazo? ¿Cómo sostener la lealtad y el compromiso recíproco en instituciones que están en continua desintegración o reorganización? (Sennett, 2005, p. 4)

El autor concluye que ante la imposibilidad de escapar a las dinámicas de la flexibilidad, lo que se observa es la expansión de la corrosión del carácter: “Nada a largo plazo es el principio que corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos” (Sennett, 2005, p. 17).

El mismo Sennett en su libro *La cultura del nuevo capitalismo*, plantea que, en este mundo que tenemos, el ser humano, para tener éxito, tiene que hacer frente a tres desafíos, todos implican un trastocamiento en los modos de aparición de lo temporal, si se realiza la comparación con fases anteriores del capitalismo. En línea con las ideas que ofrece en su obra recientemente citada, *La corrosión del carácter*, plantea que el primero de los desafíos: “consiste en la manera de manejar las relaciones a corto plazo, y de manejarse a sí mismo […] el individuo se ve obligado a improvisar el curso de su vida, o incluso a hacerlo sin una firme conciencia de sí mismo”. (Sennett, 2006, p. 11). El segundo tiene que ver con el talento: “cómo desarrollar nuevas habilidades, cómo explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian.” Saberes de corta vida, trabajadores que tienen que reciclarse continuamente, habilidades y capacidades más que aprendizajes, conocimientos y oficios que caducan rápidamente.

El tercero genera como efecto la asociación del sujeto a un consumidor, y se refieres específicamente a la renuncia, más específicamente a desprenderse del pasado: “[…] siempre ávido de cosas, (el sujeto) deja de lado bienes viejos aunque todavía perfectamente utilizables, que al propietario celosamente aferrado a lo que posee”.[6] (Sennett, 2006, p. 12).

A pesar de los potenciales desencuentros entre algunos autores en cuanto a causas consecuencias y efectos de las transformaciones contemporáneas, todas las miradas ofrecidas en el presente apartado coinciden en lo novedoso de las dinámicas desde las que tienden a ordenarse unas maneras de trazar las biografías. Como expresión de transformaciones en la matriz productiva, como superación de estructuras temporales rígidas, como efecto del desarrollo de la tecnología digital, o como estímulo para el constante consumo, la atmosfera se tiñe de una narrativa sobre modos de apropiación de lo temporal que toma considerable distancia de aquella que supo direccionar los sentidos sobre este aspecto desde la postergación, y la apuesta

[6] El paréntesis agregado en la cita es nuestro

al largo plazo como valor. En efecto, este distanciamiento tambipen se produce de la narrativa que aún pervive en la discursividad escolar. A nuestro entender, no sin efectos. A continuación nos acercamos a expresiones de esa discursividad en la actualidad, y posibles expresiones de los efectos en cuestión.

5- ¿Expresiones de la dislocación?

Creemos oportuno recuperar cierto antecedente empírico que pudiera hacer las veces de apoyatura tendiente a reforzar nuestro diagnóstico sobre un debilitamiento del potencial escolar como consecuencia de un desfasaje entre los modos de apropiación de la temporalidad (en adolescentes y jóvenes centralmente, a partir de una apropiación más cercana a lo que sugiere la época), y otros modos que se derivan de la discursividad escolar.

Para pensar este último aspecto optamos por acercarnos a la Ley Nacional de Educación como una de las fuentes desde la cuales reconstruir algo del orden de la elaboración de sentido acerca de la vivencia de la temporalidad por parte de la propuesta educativa, en este caso, oficial. Allí reconocimos breves postulados tendientes a difundir modos de apropiación de la temporalidad.

Lo predominante en términos de propósitos para la Educación Secundaria está puesto justamente en la proyección, en un horizonte futuro. El artículo 30 sostiene: “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. Y en el punto “c” augura:

> Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.

En principio una fuerte lógica propedéutica imprime dichos propósitos. A su vez, aspectos ligados al placer presentes como finalidad en los Niveles Inicial y Primario, deja de estarlo para el secundario. Como si la justificación de tránsito por este nivel se inscribiera exclusivamente en un horizonte, por un lado, relativamente inmediato (continuidad de estudios superiores o ingreso al mercado laboral), pero, por otro, reconocemos la aparición de aquel mandato propio de las sociedades de control: la educación a lo largo de toda la vida.

Igualmente, es clara la fuerte matriz moderna que pervive en los objetivos que la ley se propone para la escolarización secundaria. Una suerte de determinismo “a

posteriori" de la experiencia escolar. Ya sea para la incorporación al mercado laboral, a estudios superiores, o la capacitación permanente.

En cuanto a experiencias y expectativas de adolescentes y jóvenes, a partir de una investigación que llevamos a cabo hace algunos años (Carbonari, 2017), nos aproximábamos a los sentidos construidos sobre la escuela secundaria por jóvenes y adolescentes de los sectores populares de la ciudad de Rosario. Allí reconocíamos sobre esta institución una considerable valoración. No obstante, este modo de valorar la escuela respondía predominantemente a una lógica instrumental. Lo que fundamentalmente se valoraba era la posesión de la credencial como aval de acceso a tareas laborales "dignas" ("sin el título no te toman en ningún lado", "quiero el título para trabajar de cajera, y no terminar barriendo pisos como mi mamá", entre otros testimonios). Lo que resultaba interesante, era la escasa emergencia de relatos en los se justificara la escolaridad desde el placer, el bienestar, o el disfrute producido por la experiencia escolar dese el esfuerzo del aprender, o la importancia de los saberes que allí circulan para un desarrollo futuro profesional. También nos encontramos con muchas situaciones en las que la asistencia a la escuela era reemplazada por tareas laborales. Lo llamativo se correspondía con el hecho de que lo que ordenaba esa situación tenía más que ver con contar con dinero para poder acceder a ciertos bienes materiales no indispensables, que con algo del orden de la supervivencia, o la manutención del hogar ("Yo en mente ahora tengo eso, tener mi casa, tener mis cosas. Yo con lo que trabajo ahí en la huerta yo me compro mi ropa"; "tenés la necesidad como adolescente de tener la plata. ¿Entendés? Por no poder comprarte aquello, lo otro, por no podes salir con tus amigos. Que se yo, entonces eso también genera, genera decir `no, bueno, dejo la escuela y me voy a laburar`. Porque es así").

Un trabajo más reciente, de la pedagoga Evangelina Canciano (2019), al intercambiar también con jóvenes y adolescentes de sectores medios de la sociedad, encontraba allí situaciones en las que, si bien las trayectorias escolares eran irregulares, "el secundario pendiente se experimenta como una deuda" (Canciano, 2019, p. 230). Lo que resulta interesante de la situación es el hecho de que, al decir de la autora:

> En los secundarios pausados los jóvenes parecen abrir en el tiempo que corresponde a la educación secundaria otro tiempo para conectarse con otras experiencias de aprendizajes y con otras relaciones con el saber, para desarrollar y ocuparse de sus actividades y, por ende, subvertir lo establecido y lo que el sistema escolar y social espera de ellos […] Se pone en juego un uso del tiempo que

produce como efecto la alteración del orden del tiempo escolar. (Canciano, 2019, p. 119)

¿Declive de la estandarización de un estilo de vida sedentario?

A su vez, constituyen un gran aporte al respecto los hallazgos de Núñez, Santos Sharpe, y Dallaglio (2022) en cuanto a factores que inciden en la elección de estudios superiores, a partir de un trabajo realizado con jóvenes y adolescentes en condiciones de finalizar sus estudios secundarios en CABA. Al peso de diversos soportes institucionales, aquel otro asignado al legado y el soporte familiar, a las redes de sociabilización con adultos más allá del ámbito familiar y con pares/amistades, destacan la variable de la duración de las carreras como factor que influye en las elecciones. Uno de los testimonios de este estudio sostenía "Primero busqué cuánto dura la carrera, porque todo el mundo me hablaba que es súper larga (Cande, público zona sur CABA)" (Núñez et al., 2022, p. 17).

Más allá de las aproximaciones que aquí realizamos en cuanto a los sentidos que cierta discursividad escolar tiende a construir en relación a los modos de tramitar las temporalidades vitales, admitimos que la fuente en la que nos basamos para dicho ejercicio carece de la potencia necesaria para un pormenorizado diagnóstico. Somos conscientes que la letra de una ley es un elemento de relativa trascendencia para poder aproximarnos a algo del orden de lo "real". A su vez, ya es una verdad de perogrullo que referirnos al estado actual de la escolaridad desde una perspectiva generalizante nos expone a límites de consideración. Igualmente, también creemos que la cotidianidad áulica nos trae sobradas escenas en las que la justificación desde la impronta de la apuesta tiende a ser una constante de las intervenciones docentes al momento de justificar las razones de la escolarización "¿Por qué ir a la escuela? ya vas a ver el día de mañana". Intuimos que la narrativa de la postergación de las satisfacciones -que muchas veces parecerían hallarse por fuera de la esfera escolar- se encuentra a la orden del día. Sin embargo, también parecería que a partir de diversas intervenciones ("abandono", trayectorias irregulares, discontinuas, postergaciones), las subjetividades de época despliegan estrategias tendientes a desafiar unos modos -justificaciones sobre las operatorias escolares- carentes de una potencia convocante.

6- Reflexiones finales

Insistimos, demás está la aclaración sobre la heterogeneidad del universo hoy denominado escuela secundaria. Más aún luego de la sanción de la Ley Nacional de Educación, tras la cual, con el sostenimiento del principio de la inclusión, se

desplegaron una serie de intervenciones tendientes a garantizar al derecho a la educación a un porcentaje de la población que hasta ese entonces se encontraba con dificultades para atravesar la escolarización secundaria. Intervenciones desde las que se puso el foco en diferentes aspectos de la gramática escolar, incluyendo aquellos que responden a algo del orden de lo temporal: expansión de plurigrados, flexibilización de horarios de cursada, de inicio y finalización del ciclo escolar, la concepción de cursado, entre otros[7]. No obstante, son diversas las pistas que nos llevan a sospechar que la escuela tiende a sostener un discurso moderno en un contexto en que la hegemonía de dicho discurso se encuentra fuertemente en disputa. Esta situación, contiene aspectos más amplios que incluso expresan una disputa de entidad y legitimidad al Estado como "modelador de subjetividades". Igualmente, sobreponiéndose a las críticas más diversas, también es real que la institución escolar sostiene un reservorio de legitimidad que la posiciona favorablemente ante ensayos por reinventar sus lógicas y dinámicas ¿Qué estrategias, entonces, podría adoptar en este marco a los fines de potenciar dicha legitimidad, y dar espacio a unas subjetividades mayormente interpeladas por un discurso sobre la apropiación del tiempo vital casi opuesto al que en principio inspira dicha institución? Decididamente, en contextos de mercantilización de la vida, no es tarea de los dispositivos de educación escolar adaptarse a los imperativos de época. No obstante, su anclaje en una discursividad con relativo agotamiento, incluso por sus inconvenientes existenciales, ¿no la tornan inocua en su cruzada por constituirse en una oferta alternativa a los mandatos de las sociedades de consumo?

¿Cómo arropar un potencial declive de ciertos estándares de vida más sedentarios, declive de la eficacia de la impronta propedéutica?

¿Cómo lidiar con la delgada línea entre el respeto por el deseo del otro y la ineludible responsabilidad de la escuela de convencer de que el deseo a veces requiere de unos esfuerzos que releguen por momentos la hegemonía del placer inmediato?

Veíamos a lo largo de la presentación cómo la escuela desde sus inicios se ordenó en función de un exterior al cual le sería útil. En el momento de su surgimiento reconocemos cierto maridaje con las lógicas capitalistas en despliegue, con la configuración de un sujeto social denominado ciudadano, con las demandas del mercado laboral, entre otros "tironeos" desde el afuera escolar. Incluso en la

[7] Entre las incitativas podemos señalar: El Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs); PIT 14-17 de la Provincia de Córdoba; las Escuelas de Reingreso en CABA; el plan Vuelvo a Estudiar en la provincia de Santa Fe; iniciativas de articulación de escuelas secundarias con Centros de Actividades juveniles (CAJ), con Centros de Formación Profesional, entre otras experiencias.

actualidad esta impronta “utiliratista” es la que sobrevuela en las narrativas de sentido común acerca de la razón de ser de una institución denominada escuela.

Quizás, uno de los esfuerzos deba ordenarse en dirección a lo que autores como Simons, y Masschelein (2014) sugieren. Expresarán éstos:

> Confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente que la escuela ofrece tiempo libre que transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes y, por lo tanto, que
> tiene potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible). (p. 12)

Más allá de los desacoples contextuales desde los cuales se puede interpelar la propuesta de estos autores, poder hacer de la escuela un espacio de desobediencia de los ritmos imperantes, y encontrar uno propio que permita una restitución que le posibilite justificarse desde la simple experiencia escolar, podría constituir un desafío para el pensar pedagógico, o para las ciencias sociales en general. Por allí sostendrá Jorge Alemán:

> El tiempo de lo distinto y lo frágil es paradójicamente el refugio posible frente a la saturación de "novedades" que se extinguen en su propia presentación. El desafío de las experiencias colectivas es estar abiertas a un tiempo sin respuestas inmediatas y no decepcionarse o desorientarse. (Aleman, 2023)

Desde los tres sentidos que nos propusimos pensar el vínculo tiempo-escuela, predominó –con previo aviso- una central preocupación por el tercer de los sentidos. No estamos con mucha seguridad al respecto, pero presentimos que tramitar una novedosa atmósfera simbólica al quehacer escolar que imprima una impronta disruptiva de las dominantes en la actualidad, y de las que históricamente imantaron la razón de ser de la escuela respecto a los modos de fijar un sentido al tiempo de la vida y su tránsito, posibilitaría reflexionar desde una impronta alternativa sobre los otros modos en los que algo del orden de lo temporal dialoga con lo escolar, como lo es la organización, distribución y gestión del tiempo propiamente escolar. Horas de clases, momentos del año para el estudio, gradualidades, secuencias, tal vez puedan ser

encauzados en una dirección más seductora de lo que en la actualidad parecerían serlo. Insistimos, encausar no desde la adaptación, más bien, adviniendo como alternativa a la productividad reinante de época, al sin sabor del consumo y el descarte, de la superficialidad del placer sin deseo.

Tal y como lo propone Patricia Redondo (2018), la escuela pública en la Argentina ocupa un punto en la cartografía, fundamentalmente de los barrios populares, que deja una marca no sólo porque representa la presencia del Estado, sino también porque, como una institución pública, sostiene una temporalidad frente a la velocidad neoliberal: una temporalidad ligada a la enseñanza y al aprendizaje, alojando la posibilidad de la experiencia. Quizá constituya un desafío para esta institución potenciar ese alojamiento a la posibilidad de la experiencia. Quizá, en lugar de insistir en recostarse sobre unas coordenadas como las de la época moderna, se proponga suspender los imperativos productivos del contexto, haciendo del habitar la institución un acontecimiento en sí mismo.

Bibliografía

- Aleman, J. (2023) Las narrativas políticas. *Página 12*. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/591106-las-narrativas-politicas

- Augé, M., (2015). ¿Qué pasó con la confianza en el futuro? Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Brunner, J. J. (2001) “Modernidad”. Altamirano, C. (dir.) *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*, (pp. 173-179). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Canciano. E. (2019). Derivas del “Abandono Escolar”. Un estudio de los derroteros educativos de jóvenes de sectores medios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires que abandonaron la escuela secundaria regular. Tesis de Doctorado publicada. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. Entre Ríos, Argentina.

- Carbonari, F. (2019). Regímenes de futuro en el discurso pedagógico político actual. Incertidumbre, utopía del método, e individuo como destinatario. Fattore, N. y Marini, M. P. (comp.) *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*. (pp. 69-84). Rosario, Argentina: Laborde Libros Editor.

- Comenio, J. A. ([1631] 1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.

- Debray, R. (1997). *Transmitir. Buenos Aires*, Argentina: Manantial.

-Deleuze, G. (1994) *Posdata a la sociedad de control*. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2242769 Fecha de consulta: 30 de septiembre de 2023.

- Dussel, Inés (2017), "Los tiempos de la escuela en la cultura digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina". Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE) Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social, Ciudad de México: COMIE, pp. 105-127.

- Dussel, Inés (2010), "La escuela y los nuevos medios digitales. Notas para pensar las relaciones con el saber en la era digital" en AA VV: La Educación Alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Eduvim.

- Dussel, I. (2003). Lecturas de Matrix: Sobre escuelas, tecnologías y futuros. Birgin, A., y Trímboli, J. *Imágenes de los noventa.* (pp. 79-98). Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

- Fisher, M. (2019). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.

-Merklen, D. (2013) Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En: R. Castel et al. Individuación, precariedad, inseguridad ¿Desinstitucionalización del presente? (pp. 45-86). Buenos aires, Argentina: Paidós.

- Narodowski, M. (2021). Fantasmas de lo escolar. ¿A quién vas a llamar? Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 33(2), 49-63. https://doi.org/10.14201/teri.25136.

-Núñez, P., Santos Sharpe, A., Dallaglio, L. (2022) Decisiones en la incertidumbre: elecciones de carrera y expectativas juveniles sobre su futuro (CABA, Argentina). Núñez, P. y Fuentes, S. (comp.) *Estudiar y transitar la secundaria y el nivel superior. Experiencias, decisiones pre y post pandemia* (pp. 113-142). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Pineau, P. (2001)."¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En: Pineau, P; Dussel, I.; Caruso, M. La escuela como máquina de educar (pp. 27-52). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Sennet, R (2005) *La corrosión del carácter. Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. La Habana, Cuba: Ed. De Ciencias Sociales.

- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Anagrama.

- Serra, S. y Bonofiglio, L. (2019). Distopías del presente en el horizonte de la pedagogía. Fattore, N. y Marini, M. P. (comp.) *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*. (pp. 11-26). Rosario, Argentina: Laborde Libros Editor.

- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Madrid, España: Pre-textos.

Documentos oficiales

Ley de Educación Nacional n.° 26206, Extraído el 25 de marzo de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf.