

Políticas educativas en pandemia y Trayectorias escolares de jóvenes en vulnerabilidad: una relación compleja.

Sandra Guadalupe Ortiz y Paula Gabriela Vota Santillan.

Cita:

Sandra Guadalupe Ortiz y Paula Gabriela Vota Santillan (2021). *Políticas educativas en pandemia y Trayectorias escolares de jóvenes en vulnerabilidad: una relación compleja*. XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-074/534>

UBA – NOVIEMBRE 2021

XIV JORNADAS DE SOCIOLOGÍA:

SUR, PANDEMIA Y DESPUÉS

Eje 5 Mesa 143: Pensar lo educativo en tiempos de pandemia: Trayectorias educativas de las y los jóvenes en contextos de desigualdad

TRABAJO:

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN PANDEMIA Y TRAYECTORIAS ESCOLARES DE JÓVENES EN VULNERABILIDAD: UNA RELACIÓN COMPLEJA

Ortiz Sandra Guadalupe

Vota Paula

1. Introducción

Este trabajo se encuentra enlazado con una beca de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto, perteneciente a la cátedra de Sociología de la Educación. Este trabajo es parte de un proyecto de investigación “Trayectorias juveniles y desigualdades socio-educativas. Un estudio en el sureste de la ciudad de Río Cuarto” cuyo objetivo general es estudiar las desigualdades socio-educativas teniendo en cuenta las trayectorias de lxs jóvenes de un barrio de la ciudad de Río Cuarto. A partir de esta investigación, se desprende esta ponencia la cual busca dilucidar, sistematizar, problematizar y analizar las diferentes políticas socioeducativas que se han propuesto en la Provincia de Córdoba en relación a las trayectorias escolares de les jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social.

La crudeza de la pandemia atraviesa diferentes procesos sociales poniendo al desnudo desigualdades e injusticias preexistentes, sobre todo en el espacio educativo. Frente a ello las políticas educativas de los Estados nacional y provincial fueron asumiendo posicionamientos heterogéneos, global y específicamente, con alcance a corto y mediano

plazo. El abanico de normativas es amplio, complejo; mutar del escenario de la presencialidad al de la virtualidad, produjo graves consecuencias sobre todo en los grupos sociales en vulnerabilidad. Esta especie de traslado, concatenó, la posibilidad de continuar con los trayectos pedagógicos de los estudiantes, casi sin problematizar o reconfigurar la dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje. Y en este trazado la escuela está siendo interrumpida.

2. 2020....La escuela está siendo interrumpida

Hoy habitamos escuelas atravesadas y sacudidas por la pandemia, son movidas como nunca antes lo fueron y a la vez una batería de normativas, van llegando a tiempo y a destiempo, se cruzan y entrecruzan respondiendo (o intentando responder) a una coyuntura socio educativa que estalló por los aires.

No se trata de idealizar un pasado ni en demonizar un futuro, pero quizás sea válido pensar que la escuela ya venía, desde hace rato, desorientada en relación a esa memoria colectiva que se fue desvaneciendo junto con el proyecto escolar moderno. También es cierto que es más fácil continuar con inercias que en parar para ver, algo que está continuidad pedagógica nos tienta a seguir haciendo. Tal vez se podría desde la “pedagogía de la interrupción”, como un mirar lo que tienen para decirnos las cosas cuando las sacamos de “su” lugar, que es el lugar “Asignado” por la tradición escolar.

Hoy, cuando todo está “fuera de lugar” es un buen momento para volver a preguntarnos por esos interrogantes constitutivos de nuestro hacer. Por la apuesta colectiva que siempre supo en algún lugar tener la escuela y que de a poco fue vaciándose, casi silenciosamente y nosotros siendo actores de una farsa que muchas veces convalidamos.

Si bien es un terrible desafío poner en jaque representaciones y autopercepciones en torno a la escuela, a lo escolar, a quienes nos ponemos el ropaje de escolares (docentes y estudiantes) quizás justo hoy, cuando todo necesita ser revisado, aún esos cimientos más seguros que sostienen y encuadran, estemos frente a la inédita oportunidad de la posibilidad, posibilidad de preguntarnos.

3. 2021. La escuela está regresando

La escuela está intentando regresar desde febrero-marzo en un clima de incertidumbres, marchas y contramarchas. Comenzar marzo implica (desde hace muchos marzos) reordenar agenda, actualizar periodizaciones conocidas, re pensar contenidos y estrategias, recrear y generar nuevos vínculos de trabajo y repensar la implementación de nuevas normativas institucionales. Había un piso fuerte y seguro que sostenía las decisiones esperables y las que se atreven a escapar. Hay (había) un balanceo interesante entre lo conocido y lo por venir. Un caminar disruptivo, entretenido en el cual los problemas, aún los inesperados, se convierten en desafíos alcanzables, en más o menos tiempo, con mayor o menor esfuerzo.

Este febrero 2021, fue mostrándose detrás de un gran signo de pregunta anticipando un marzo plagado de incertidumbres, balbuceos y enigmas. ¿Cómo, cuándo, cuántos, dónde...? Hacen eco entre quienes pensamos y hacemos escuela. Y nos quedamos en pausa: ¿qué escuela pensamos, qué escuela hacemos? ¿Será que estamos en frente a un problema?

Sería interesante mirar este marzo que condensa el “regreso” a la escuela desde la pregunta que reflexiona y no la normativa que en rítmica vorágine da respuesta antes de que asome la duda. *“El problema aparece cuando percibimos inconsistencias y las tomamos como signos. ¿Qué es lo inconsistente? Aquello que no cierra, no encaja, no se deja atrapar por las representaciones.”* (Duschatzky) Estamos atrapados entre la premura de conocer y proponer “esto nuevo” que está siendo y la inercia de reeditar lo que nos sostuvo antes de la pandemia. *“Lo inconsistente”* parece rodearnos, se cuele por los poros de una trama educativa que pretende avanzar.

La emoción reapareció cuando se comenzó a convocar a las primeras reuniones “presenciales” de profes para plantear pautas del “regreso” a las aulas. Mezcla de incertidumbre con entusiasmo por caminar por los pasillos, por respirar el olor a escuela, por ver/mirar de verdad, sin pantalla intermediadoras a las y los compañeros de trabajo. El abrazo que surgía del corazón se frenó en un encuentro de puños cerrado y la sonrisa se escondió detrás del tapabocas, pero seguro es mejor que el zoom o el meet.

4. La cotidianidad escolar se convirtió en multitarea desbordante

Hoy transitar la escuela se convierte en una búsqueda de regularidad, de una regularidad que aunque imperceptible, se erguía vertebrando la cotidianidad escolar. Hoy esa

cotidianeidad pasó a ser sinónimo de multitarea. El problema no es la multitarea en sí misma, sino que lo que incomoda es que sea desbordante.

Hoy la multitarea se torna desbordante. Desbordante. Son los bordes los que se han extraviado. Esos bordes “obvios”, invisibles, que separan casa/escuela, que distinguen universidad/Instituto/escuela secundaria, que dividen lo escolar/de lo no escolar, que sitúan aula/dirección/patio/sala de profes/preceptoría/biblioteca, que pautan tiempos/recreos/reuniones/clases/actos escolares/entradas/salidas... Bordes que aclaran, jerarquizan, ordenan. Es raro extrañar esos bordes que tantas censuraron, ahogaron, rutinizaron. De esos bordes muchas veces nos quejamos y hoy los estamos buscando. ¿los necesitamos? y si es así ¿para qué los necesitamos? ¿qué indican los bordes? ¿los bordes demarcan lo que acontece en la escuela? ¿lo que se permite hacer, pensar, decir y sentir en la escuela? ¿los bordes indican por ende también lo que no ocurre, lo que no se permite en la escuela? ¿los bordes nos trascienden, tienen autonomía, son construcciones colectivas?, arbitrarias? Entonces: ¿qué pasa cuando la multitarea se des-borda? Y ¿Cuándo la escuela se des-borda?

Y mientras se pisa este des-borde “pantanosos”, no se puede escapar a la pregunta de ¿dónde están y qué hacen los estudiantes? ¿Qué pasa con sus trayectorias escolares? Los jóvenes transitan diversos territorios y uno de ellos es el territorio escolar, donde no solo se da el hecho educativo, sino que también se ancla lo vincular. Por eso hace meses cabe pensarle. ¿Estarán en nuevas aulas? ¿se habrá re-creado el recreo? ¿Estarán descubriendo otras calles, otras rutas donde reír, jugar? ¿qué miran y quién los mira en esta “escolaridad” que vivencian? ¿dónde y cómo gastarán esa energía que transpiraba adrenalina y de la que nos quejábamos cuando volvíamos a retomar la clase? ¿cómo hacen ahora para reírse, tirarse algún papelito, esconder la cartuchera o mirar el celu, cuando me daba vueltas para escribir en el pizarrón? ¿dónde se fugó ese instante maravilloso cuando nuestras miradas se cruzaban sonrientes frente a la comprensión de la complejidad de algún concepto? Cada detalle ausente de aquella escolaridad sacude y a la vez empuja al abismo de pensar en: ¿cómo serán los nuevos detalles que se instalarán en la escena escolar, sus aromas, sus movimientos, sus texturas, sus mañanas?

5. Trayectorias escolares en pandemia, trayectorias escolares en vulnerabilidad

Pensar lxs jóvenes, es pensarlos en su escolaridad, una puerta podría ser tomar el concepto de trayectorias escolares y para ellos es necesario tomar de referencia a Terigi, la autora, la

entiende cómo “los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparado con la expectativa que supone el diseño del sistema” (Terigi 2008). Frente a esto es necesario interpelar lo esperado cuando se menciona este concepto, permitiendo un alcance más plural y diversificado. La autora propone, poner el concepto de trayectorias en un plano socioeducativo, esto conlleva a poner en juego las políticas educativas de promoción y sostenimiento de la escolaridad y ofrecer una amplia gama de oportunidades, diversificando formatos y desafiando destinos, que se presentan cómo inevitables. Son centrales los estudios de Terigi en el campo de la pedagogía, ya que permiten contemplar las trayectorias educativas de los jóvenes, concepto sumamente importante en el campo de la sociología de la educación, el cual se enriquece con otro estudio realizado que aborda el paso de lo educativo al trabajo, lo cual, este último se vuelve cómo objeto de reflexión pedagógica. En la actualidad están en el centro de los debates sobre escolaridad, ya que se repiensen los formatos educativos frente a la obligatoriedad del sistema educativo. (Terigi, 2006, 2007,2008, 2014)

Lo antes dicho, pone en evidencia la necesidad de cuestionarse como vemos las trayectorias educativas, como menciona la autora, desmitificar la idea de trayectoria lineal que transitan los jóvenes, ya que los mismos se encuentran atravesados por diferentes dimensiones.

Dicho esto, observamos a estas instituciones cómo posibilitadores de transformar esos procesos subjetivantes, en el cual es considerado natural ese orden social, estas ideas, que de no ser explicitadas perpetúan las reproducciones sociales condicionando las trayectorias vitales. autores cómo Gentili (entre otros) estudian los mecanismos que generan exclusión e injusticia a su perdurabilidad o persistencia cómo es el caso del racismo, el clasismo, las desigualdades de género, y la desigualdad territorial (2011-2018) Aquí interesa esta perspectiva de complejidad de la exclusión y la inclusión, no como etapas separadas y dicotómicas, sino enfocarlas en términos de relación dialéctica.

Es por esto que las intervenciones sociales del Estado, son elementos centrales para la problematización de las desigualdades, en especial analizar las políticas sociales y educativa en las trayectorias de vida de los jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social; es necesario trabajar con las instituciones e investigar sobre el fenómeno de inclusión/exclusión social que atraviesan a los jóvenes de esta población. Es relevante visibilizar las líneas de continuidad/discontinuidad que se van tramando entre las políticas socioeducativas de los organismos del Estado (provincial y nacional) las sucesivas

intermediaciones hasta llegar a la escuela y allí a los y las jóvenes con diversidad en sus trayectorias escolares.

A partir de esta problematización surgen los siguientes interrogantes: ¿Desde dónde y cómo se visibilizan las diferentes trayectorias juveniles?, tomando como referencia el lugar que ocupa el Estado, ¿cuáles son los proyectos que apuntan al sostenimiento de esas trayectorias?.,. Desde las instituciones de educación formal ¿se generan proyectos para sostener las diferentes trayectorias juveniles en el contexto actual? Las indagaciones que se toman en cuenta para formular las estrategias ¿se focalizan en los planes de trabajo cómo así también en los proyectos institucionales destinados a sostener las trayectorias vitales de los y las jóvenes?

6.Nuevos tiempos Nuevas Normativas

Retomamos la idea de trayectorias educativas para dar cuenta lo que se enmarca dentro del sostenimiento de estas. Se encuentra por dentro de una gradualidad, con determinada estructura que debe completarse para que la misma continúe, son sometidas a evaluaciones constantes que permitan certificar el avance, ya que se concatenan al sistema educativo formal. Este último posee determinados organismos que gestionan políticas que a la vez poseen jerarquías, de esto surgen las diferentes políticas a implementar que reciben las instituciones; Leyes, resolución ministerial, proyecto o plan de trabajo provincial/ institucional, entre otras.

De acuerdo a los documentos recolectados, damos cuenta que la finalidad de las diferentes resoluciones, son medidas decretadas por el ministerio de un gobierno para hacer cumplir la ley que deviene de nación, siempre ligado a su contexto y entorno, con varias finalidades cómo sostener las trayectorias y permitir una mirada más particular al contexto.

Estas leyes y resoluciones devienen de una mirada más global o general dejando por fuera el contexto de lo que acontece en cada institución, es por eso que hay determinado proceso que debe llevarse adelante previo a su implementación. Las subjetividades, lo cotidiano, lo complejo se escapa por fuera de las normativas ya que no logran abordar ni tratar cada singularidad. El contexto de educación remota, en muchos casos no solo generó nuevas problemáticas para estos estudiantes, sino que profundizó problemáticas ya existentes que

con esas resoluciones planes y proyectos no logran salvaguardar a les estudiantes de quedar en muchos casos aún **más a la deriva.**

El relato que sostiene los comportamientos a seguir se disciplina en Protocolos, pautas y pautas que permiten habitar un espacio escolar conocido con futuros andares escolares desconocidos. La artillería de normativa intenta encuadrar lo que está desbordado, lo que se filtra ...

Hay una nueva narrativa que a veces queda dentro y otras tantas queda afuera de las normativas. De *“prendé la cámara que te quiero ver”, “desactiven los micrófonos que se acoplan”, “voy a copiar lo importante en el chat”, “atentos porque comparto pantalla”, “les subí un power con audio al classroom”, “en un ratito paso enlace de meet con la clase grabada para los que no pudieron conectarse”...pasamos a “modalidad bimodal”, “Burbuja A / B”, “ponete bien el tapabocas”, “abran las ventanas aunque haga frío porque debe estar ventilada el aula”, “no se toquen”, “cada uno a su sector en el patio”, “no pueden prestarse los útiles”, “¿qué hacemos sin mate en la sala de profes?”...y sin darnos cuenta llegamos a: “hay un caso positivo en quinto Burbuja A”, “todo bien, pero está aislado...y ahí lo que podría haber sido hasta el momento una simpática adaptación a “lo nuevo” se convierte en una alerta que pone a todos inmediatamente serios. .*

El personal encargado de implementar medidas del COE actúa rápidamente, lo académico/pedagógico no se queda atrás, junto a la gestión directiva encuadrando institucionalmente la situación. Y el docente? Y el Docente,.. docente de quinto, docente de “ese caso”, estará siendo un docente zombi?

Candela Rañas dice: *“A veces veo circular por los pasillos de la escuela maestrxs zombis”...¿se estará refiriendo a nosotros hoy?, Rañas expresa “¿Qué nos convierte en zombis? ¿Cuerpos desafectados o cargados de un “vivo” inabarcable? Cuerpos agotados que no lograron elaborar sus cicatrices. Mostrarlas en carne viva tiene un costo muy alto. Requiere de una elaboración compleja.”* Aterró casi de igual modo, enterarse de que hay un positivo (y por suerte saber inmediatamente que está bien) o pensarse como zombi...Frente al vértigo del inmovilismo, la necesaria pregunta freireana que irrumpa en lo obvio.

¿Qué hace, piensa y siente la escuela frente a un caso positivo? ¿qué se esconde detrás de cada tapabocas sentado en un aula? ¿quiénes somos los que volvimos a escribir en el pizarrón? ¿pusimos piloto automático y somos los mismos? ¿dónde se alojan las heridas aún abiertas por lo que pasó? ¿dónde se escucha ese silencio que grita lo que no fue?

¿qué le pasó al patio que parece tan desierto? Estas inquietudes conducen a varios lugares, pero hay una palabra que las sobrevuela y las entrecruza: cuerpos. Esos cuerpos que ayer estuvieron horas sentados detrás de una pantalla, han comenzado a ponerse de pie y a habitar la escuela. A curarse, a enfermarse, a encontrarse sin abrazarse o a esconderse para abrazarse...

Hoy más que nunca las reflexiones de Skliar parecen ser la mejor fotografía en movimiento: *“Los cuerpos-soledades pacientes e impacientes que celebran, se reúnen, padecen, se mueven por las calles y conversan”*

“Un cuerpo solitario y multitudinario, singular y grupal que más allá de toda entelequia sobre su configuración o contorno, no hace más que resonar sus huesos, someterse a la deriva de la piel y decir lo que bien o mal puede. Un cuerpo de frío, de sueño, de memoria y de olvido, de desorden, apasionado y aprisionado entre deseos de sentir y percibir y desfallecimientos y reanimación entre su potencia e impotencia” (Carlos Skliar en *Cuerpo y fragilidad*)

¿Serán esos cuerpos de los que habla Skliar los que responden a esas preguntas? ¿Son esos cuerpos de *“memoria y olvido”* los que somos en la escuela, en esta escuela 2021? Entonces, si es así, es inminente no sólo aprender (y entender) las nuevas normativas institucionales, los innovadores lineamientos pedagógicos; sino también aprender, desaprender y reaprender a leer y sentir estos cuerpos que circulan en la escuela. Silvia Duschatzky dice: *“El cuerpo que nos interesa es el que escucha, el que interrumpe la vorágine, aunque no la abandona, el que “lee” contraevidencias, el que perfora inercias, el que aún desorientado y perplejo sospecha un continuo entre sus manifestaciones crudas, sensitivas y una inquietud que aún no encuentra palabras, el que percibe la plasticidad de fronteras entre su “yo” y las otras existencias, entre su malestar y el tiempo socialmente vivido.”*

Quizás los tiempos de la escuela son más rápidos y obturan esta necesidad de detenerse a mirar y volver a mirar estos cuerpos conocidos y desconocidos que cobran vitalidad (o no) en la escuela. Atreverse a parar puede ser más peligroso que seguir sin pensar. *“Acercarse a lo vivo tiene la fuerza de provocar, de cuestionarse la naturalidad de la rutina escolar, de sus protocolos y enunciados sabiendo que esa trampa esconde la indeterminación de lo que sucede y lo que nos pasa con ello”*, dice Candela Raña.

Pareciera que hay una tensión que vertebra dialécticamente la dinámica escolar, por un lado, la escuela debe responder, anticipar, prevenir en un aquí y ahora plagado de

objetividad, mensajes claros y precisos para un público diverso: padres, madres, estudiantes, administrativos, técnicos, directivos y docentes; sobre algo que no se tiene certeza alguna, está siendo, nos excede y nos rendimos a la tendencia de *“cementar el pantano”* (Duschatzky)

Y por el otro lado, la escuela necesita también ser pensada y sentida como movimiento y no sólo como estado, hay intersticios provocadores que abren puertas clausuradas, relatos que encienden finales inconclusos, saberes que fueron censurados por el cientificismo anquilosado, modas pseudo pedagógicas que aturden con palabras rimbombantes que silencian conceptos clásicos y nodales que se fueron postergando.

Y en esta encrucijada paradójica hace equilibrio inestable la y el docente. Silvia Duschatzky y Jorge Larrosa dialogan en torno a la expresión: *“aquí hay un maestro”*, sugiriendo cierta elasticidad en la constitución de su subjetividad individual y colectiva. Dicen: *“pensar al maestro en sus efectos y no como premisa, como circunstancia y no como sustancia, como acontecimiento y no como función”*.

“Aquí hay un maestro” permite ubicarnos en esa paradoja conflictiva que concibe a la escuela en construcción, inconclusa, desprolija que se anima a preguntar y a preguntarse, una escuela que cambie de lugar, que de ser *“dispositivo de saber sea una escuela como usina de producción”* (Silvia Duschatzky) La mencionada autora expresa: *“La escuela como usina de producción reemplaza la imagen de formación por la de afectación, entendida como la capacidad de producir efectos en una situación, de generar condiciones de aprendizaje en todos los sujetos involucrados -maestros y alumnos-, concibiendo el aprendizaje, no como apropiación de algo, sino como un movimiento de alteración subjetiva. Aprendizaje como movimiento y no como estado, como experiencia y no como punto de llegada”*

La escuela regresa luchando contra zombis y buscando cuerpos vivos, dolientes y soñadores. Las aulas no son las mismas, los pasillos son más amplios, las palabras ya no dicen lo que decían; pero hay una escuela en reconstrucción que amaga erguirse combatiendo pantallas, proponiendo preguntas, recurriendo a una memoria colectiva instalada en lxs docentes y apelando tanto a las huellas de un pasado imperfecto, cuanto al desafío de un caminar hacia un futuro socioeducativo incierto y a la vez esperanzador.

7. Escuela, pandemia, los sentidos y los sin sentidos

Pareciera que esta pandemia no solo está atravesando lo cotidiano, lo operativo de este particular “regreso” a las aulas; sino que está poniendo en evidencia debilidades preexistentes, ausencias ya instaladas que quizás por inercia o por apego a lo seguro y segurizante estaban invisibilizadas. Hoy nos acompañan diferentes miedos a enfrentar y a la vez desafíos a conquistar, pero hay que atreverse primero a explicitarlos. La puesta en evidencia de vacíos previos (agudizados por la coyuntura de una forma cruel) tiene un costo político, afectivo, institucional y académico que desnuda los sentidos anquilosados de una escuela moderna que ya había dejado de dar respuestas y no nos dábamos cuenta (o no nos damos cuenta)

Ignacio Lewkowicz, aunque en relación a otra situación, dice: *“Veía –aunque no veía cómo– que era preciso pensar de otro modo porque todo estaba cambiando”* Ver en la actual encrucijada implica asumir responsabilidades y des responsabilidades que trascienden a la escuela. La escuela no puede responder a sus propias debilidades desde el interior de sí misma, aunque sí puede preguntarse, verse....

Las políticas educativas, que obviamente contienen concepciones de Estado, la fueron tensionando sociohistóricamente, en diferentes direcciones ideológicas señalando rumbos y acciones a seguir. Hoy esa brújula política está en plena restauración de su horizonte, pero sin embargo siguen emitiendo resoluciones (al menos en Córdoba) sobre el *deber ser* de una escuela en pandemia. Llueven las normativas que proponen trabajo interdisciplinario, evaluaciones cualitativas, respeto por las desiguales trayectorias escolares, proyectos curriculares en emergencia sanitaria, contenidos prioritarios y así muchas más denominaciones de acciones dirigidas a la continuidad. Una continuidad que respete la crisis, que contenga las vulnerabilidades, que atienda a la convivencia de tiempos paralelos que se entrecruzan; pero una continuidad al fin.

Alguna pregunta podría ser: ¿continuar qué? ... ¿hacia dónde? ... ¿en qué condiciones? ... ¿continuar la discontinuidad?

“Las ideas de caos, de complejidad, de situación son nociones que, provenientes de distintos campos, señalan que el horizonte de determinación moderna está caduco, pero no pueden componerse entre sí en una visión integral.” Ignacio Lewkowicz. Este planteo quizás pueda ayudarnos a pensar en cómo el sello de la modernidad está instalado en cada rincón de la trama institucional, en el flujo de las políticas y en las matrices de las subjetividades que habitan la escuela.

Ese orden moderno que pugna siempre por avanzar casi linealmente, ya había dejado de ser vertebrador en ciertos sentidos, pero capaz no se veía o se lo atribuía a otras

cuestiones, *“no padecemos sólo el sentido impuesto sino también –y acaso sobre todo– el sin sentido.”* Ignacio Lewkowicz.

Admitir *“el sin sentido”* puede generar al mismo tiempo un vértigo angustiante y a la vez una fuente energética revitalizante. Sin embargo, plantearlo dicotómicamente capaz sería caer nuevamente en los razonamientos binarios que tanto han atacado y empobrecido la complejidad socioeducativa. Aprobado/desaprobado, exclusión/inclusión, normal/anormal, blanco/negro, heterosexual/homosexual, PRESENCIALIDAD/VIRTUALIDAD y otras tantas dicotomías.

Tal vez el *“sin sentido”* se vivencia como ese piso movable que hace dudar nuestro caminar en las aulas y en nuestro afán por *“pavimentar rápidamente el pantano”* (Duschatzky,S.) no lo dejamos salir, lo ahogamos para que no nos perturbe y en estas ansias por *apaciar la polvareda*, no estamos en soledad, se hacen presentes las otras fuerzas que actúan en la escuela con voluntad de ser instituido que instituyente. Funcionarios y técnicos preocupados por reencauzar nuevas lógicas, padres y madres urgidos por dejar a sus hijxs en la escuela, equipos directivos atrapados entre la letra de las resoluciones que *“bajan”* y la palabra que irrumpe con realidad. Y en este collage de ansiedades y preguntas docentes y estudiantes que ignoran su ignorancia. Pero todos jugamos al *“como si”*

Quizás sea momento oportuno de pararnos frente al abismo de que nos enfrenta al *“desmoronamiento de la condición que la sostenía: la escuela se legitimaba en función de un futuro”* Ignacio Lewkowicz. Si hoy la escuela no puede responder y las políticas educativas no pueden dirigir, menos le podemos pedir al futuro certezas.

En ese panorama habría de no dejarse avasallar por las inseguridades que bloquean, sino justamente revertirlas y *“leerlas”* a modo de dispositivos que provoquen incomodidades, a decir lo silenciado, a vivenciar lo que está siendo...en otras palabras: a pensar en *“cómo configurar una situación escolar en la que esté en juego el pensamiento necesario para que la escuela sea efectivamente habitada”* Ignacio Lewkowicz.

Hoy la escuela se parece más a un *“galpón”* donde *“estamos amontonados pero no juntos; en un galpón la materia humana está localizada pero la subjetividad está deslocalizada”* Ignacio Lewkowicz. Estamos *“amontonados”* en una distancia social que nos aísla y a la vez nos protege, se nos impone la presencia/ausencia de un Otro al que le temo y a la vez debo cuidar. Una y otra vez se impone escapar de las falsas dicotomías y atrevernos a complejizar con preguntas y respuestas entremezcladas OTRA escuela

El riesgo entonces, no está en preguntarse sobre el sin sentido de la escuela, sino en no preguntarse sobre el sentido de la escuela.

8. La escuela sacudida y las trayectorias juveniles vulneradas

Capaz la pandemia venga también para “enseñarnos” a que la vida es con otros, a no olvidar el valor de los cuidados comunitarios, de la ruptura con el “sálvese quien pueda” que fue poblando sus espacios y nuestras subjetividades.

¿Qué valor tiene hoy una escuela que ya no promete un futuro estable ni predecible? ¿Cómo se coloniza hoy un presente decertificado? ¿Cómo suspender el “como si” que nos fue ganando para pensar, esto es estar en crisis de referencias y buscar por donde, material y concretamente recrear esa apuesta colectiva que tuve y tiene en su ADN la escuela?

¿Cómo serán las nuevas mañanas en la escuela, los días en la universidad y las noches en el Instituto? ¿Será todo realmente nuevo?, Cuando se habla de la “nueva normalidad pospandemia”, yo no puedo escaparle a la irremediable pregunta que me hace eco todo el tiempo: ¿construiremos colectivamente una “nueva normalidad escolar pospandemia”? ¿o sólo implementaremos lineamientos verticalistas producto de la burocracia que en general asfixia?, ¿avanzaremos mecánica y acríticamente matando el deseo de la inventiva? ¿nos tenemos que hacer cargo del mandato social de caminar hacia una nueva normalidad? ¿por qué y para qué una nueva normalidad escolar? ¿a cualquier precio y con cualquier condición debemos volver al aula? ¿a una escuela que no siempre está preparada para prevenir que nos contagiemos? ¿sabemos cómo cuidarnos y cuidar al otro? ¿hasta cuándo las y los docentes somos y seremos juzgados por lo que hacemos, por lo que no hacemos, por cómo y cuándo debemos volver?

Hoy más que nunca, el ejercicio de la pregunta cobra sentido de la mano de referente del campo crítico: ¿cómo desafiarnos a trabajar hacia la ruptura del sentido común como intelectuales orgánicos a la clase subalterna? Gramsci; ¿Cómo pensar una nueva escuela se escape a la reproducción de un orden capitalista pospandemia? Bourdieu; ¿Estaremos transitando el pasaje de las sociedades de encierro a las de control? Deleuze; ¿necesitaremos de más densidad de alfabetización política para no romantizar la pandemia y habilitar las supuestas ingenuidades que aplauden la “creatividad” de la docencia? Freire.

¿seremos capaces de permitirnos tomar conciencia de que las Escuelas están siendo interrumpidas...las trayectorias juveniles están siendo sacudidas y muchas veces nos aturden los desconciertos que hablan?

BIBLIOGRAFÍA

- Duschatzky, Silvia. ¿Algún problema? Diplomatura en Gestión Educativa FLACSO Argentina 2020
- Duschatzky, Silvia. Cuenta y animus. Diplomatura en Gestión Educativa FLACSO Argentina 2020
- Duschatzky, Silvia. Cuerpos que exceden códigos. Diplomatura en Gestión Educativa FLACSO Argentina 2020
- Duschatzky, Silvia. De la pregunta por la escuela a la pregunta por la experiencia educativa. Diplomatura en Gestión Educativa FLACSO Argentina 2020
- Duschatzky, Silvia. Enemigos de la clase. Diplomatura en Gestión Educativa FLACSO Argentina 2020
- Lewkowicz Ignacio “Creo que la escuela sólo tiene un sentido pedagógico si produce pensamiento” Entrevista realizada por Luis Calvo y Nora Nardo
- Raña, Candela No voy a ser zombi (otra vez) Diplomatura en Gestión Educativa FLACSO Argentina 2020
- Terigi, F. (2006). Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación familia/comunidad/escuela. Organización de Estados Iberoamericanos: 6.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el III Foro LATinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Revista Propuesta Educativa (29).
- Terigi; F. (2014) Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A. y otros. Avances y desafío de la educación inclusiva en Iberoamerica. Metas Educativas 2021 Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid
- Terigi, F. (2015) En la perspectiva de las trayectorias escolares. En Atlas de las desigualdades educativas en América Latina. SITEAL

