



Escuela secundaria, contexto y regímenes sobre el tiempo. Reconfiguraciones, tensiones y desafíos

Fecha de recepción:
31/03/2021
Fecha de aceptación:
15/06/2021

High school, context and regimes over time. Reconfigurations, tensions and challenges

Palabras clave:
tiempo,
escuela
secundaria,
futuro,
modernidad,
sociedad de
consumo

Franco Carbonari

Universidad Nacional de Rosario, Argentina
orko215@hotmail.com

Resumen

El presente artículo ensaya reflexiones acerca de los vínculos entre discursos de época y lógicas escolares -de nivel secundario más específicamente- relativas a regímenes sobre a la apropiación del tiempo. Repara acerca de esa convivencia en los orígenes de los sistemas educativos, reconociendo allí cierta continuidad o alianza entre dichos regímenes, para posteriormente acercar un análisis sobre cómo esos vínculos operan en la actualidad. También da cuenta de las mutaciones que el contexto de sociedades de consumo imprime a los patrones de apropiación de la temporalidad en comparación a la época moderna, y las tensiones a las que expone a los procesos de escolarización secundaria en éste. El abordaje de estas tensiones se apoya en investigaciones recientes realizadas en la Argentina sobre la experiencia escolar de jóvenes y adolescentes, y en la letra de documentos oficiales sobre la regulación del sistema educativo argentino. Por otra parte, se incluyen desafíos frente a las tensiones manifiestas.

Keywords:
time, high school, future, modernity, consumer society



This article tries some reflections about links between speeches of time and school logics —particularly of high-school level— related to time appropriation regimes. It looks closely at their coexistence during the origins of educational systems, recognizing in so doing a certain continuity or alliance among such regimes, in order to subsequently present an analysis about the way these links operate nowadays. The article also accounts for the mutations the context of consumer societies imprints upon the time ownership patterns of appropriation of temporality compared to the modern era, and for the tensions the processes of secondary schooling are exposed to in such a context. The approach to these tensions is based on recent research conducted in Argentina about the school experience of young people and adolescents, and on the letter of official documents on the regulation of the Argentine education system. Finally, the article includes the challenges in the face of manifest tensions.

Nudo problemático

Pablo Pineau 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. Interesante. 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 específicos de apropiación de la experiencia vital, acompañaron la expansión de las instituciones educativas devenidas escuelas. Parádonos desde el presente -y no tanto-, no son pocos los diagnósticos que establecen, específicamente para la escuela secundaria, unos inconvenientes en cuanto a su capacidad de alojar unos/

as sujetos/as cuyo destino “esperado” es el de la escolarización. Múltiples estudios encuentran también variadas explicaciones al respecto: “trayectorias reales vs trayectorias teóricas” (Terigi, 2009), procesos de “desinstitucionalización” (Lewcowikz, 2004; Dubet, 2006; Duschatzky, 1999), distancias entre cultura juvenil y cultura escolar (Tenti Fanfani, 2007), caducidad escolar a causa del “desarrollo tecnológico” (Serres, 2014), procesos de desigualdad social (Dussel, 2004; Tiramonti, 2004); entre otros.

Desde enfoques divergentes e intensidades disímiles, existe cierta coincidencia en reconocer la necesidad de continuar pensando alternativas al formato escolar. En este caso, retomando el eje del inicio, este escrito deviene en abono de las reflexiones sobre cierta situación de tensión que atraviesa la escolarización en el nivel secundario, incluyendo la variable del tiempo en dicho ejercicio.

Esta cuestión, la del tiempo, y su relación con lo escolar, puede ser pensada en por lo menos dos sentidos. El primero, conecta con el modo en que la escuela administra el tiempo justamente escolar, cómo distribuye las actividades que en su interior acontecen. El otro sentido, en cabal relación con el primero, tiene que ver con las formas en que la discursividad que inspira la escuela acerca de la construcción de unas trayectorias vitales se vincula con aquellos otros discursos que circulan en otras esferas de lo social (esfera mediática, publicitaria, artística, filosófica, entre otras) y los halos propositivos en cuanto a la vivencia del tiempo que estos proponen.

De este modo, este escrito se detiene en la manera en que unos discursos predominantes en la época presente intervienen sobre la cuestión de la apropiación del tiempo vital. Discurso que contó con unas características en la época moderna, y otras en la actualidad. Discursos sobre el tiempo, y lógicas sobre su apropiación que también se desprenden del formato escolar, la experiencia de jóvenes y adolescentes, y de las políticas públicas. Discursos predominantes en diferentes épocas acerca de lo temporal y discursos sobre lo específicamente escolar sobre cuestiones ligadas al tiempo, que tienden a hallar a éstos -época y escuela- por momentos en sintonía, y por otros, en un estado de tensión.

La modernidad, -reiteramos- como época que acunó la expansión de los sistemas educativos y el dispositivo escolar, en el marco del desarrollo de los Estados Nacionales, sostenía que “el gesto originario de la mejora del mundo tendría que ser ubicado en este 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 la lógica temporal de carácter utópico de la sociedad moderna en consonancia con la época atravesó tanto los principios organizacionales como los fines que la educación se dio a sí misma. También, con las autoras coincidimos en que el presente nos muestra predominantemente a unas instituciones educativas conservando muchos de sus rasgos originales. Entre ellos, el uso del tiempo y del espacio, pero también un relato según el cual establecen para sus prácticas un horizonte de transformación tanto individual como social. Es decir, unas intervenciones presentes justificadas en un escenario futuro, que a su vez es similar al escenario de la época moderna. No obstante, algo de ese orden, en parte desde los relatos políticos y económicos fundamentalmente que organizan las sociedades actuales, se ha 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, ubican 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 en marcha. Sin embargo, su legitimidad se halla debilitada.

Entonces, este artículo 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 ellos? ¿Y con la alianza? ¿Qué del orden de la vivencia del tiempo podrían estar afectando dicha alianza? ¿Qué sucede con el tiempo? ¿Qué desafíos plantea fundamentalmente a la escuela secundaria?

Como damos a entender, la institución escuela, y su propuesta en el

nivel secundario continúa erigiéndose en fuente de entidad indentitaria, o por lo menos la credencial que dispensa. Como veremos con el transcurrir del escrito, la obligación social de la escuela continúa operando en los discursos sociales, o por lo menos de la población juvenil. Sin embargo, como lo expresamos, esta posición se sostiene a los “tumbos”. Pareciera que dicha debilidad tendría que ver en parte con no poder encontrar canales de absorber las demandas de nuevos tiempos. Tiempos post. Y en estos nuevos tiempos uno de los elementos que encuentran variaciones respecto a la época moderna es justamente el tiempo.

El tiempo en la expansión de la escolarización

Retomábamos en el anterior apartado aquella premisa de Sloterdijk según la cual la modernidad propuso un destino para las sociedades -en principio occidentales-, delante y arriba. Lo que desnuda, por un lado, un sesgo evolucionista¹, y por el otro, una confianza en el futuro. Sería allí en el horizonte donde encontremos nuestro destino evolutivo.

Es pertinente en este punto trazar, por lo menos, dos momentos de lo que se da en llamar época moderna. Una primera, -considerando nuestro sesgo “pedagógico”- hacia comienzos del siglo XVII, y otro hacia fines del XVIII. Esta arbitraria demarcación responde a la necesidad de establecer los rasgos que ese “delante y hacia arriba” tuvo según los diferentes momentos modernos. Y en este sentido, reconocemos en un referente del campo pedagógico un exponente de este lema “evolufuturista” de los inicios de la modernidad, nos referimos a Juan Amos Comenio. Para este pionero de la pedagogía, dicha evolución contendría una perspectiva marcadamente religiosa, celestial. Su propuesta educativa, sobre la cual retornaremos, se sostenía en la finalidad de prepararse para la vida eterna, para agrandar a Dios. Y para ello el hombre deberá formarse en la tierra, desarrollando las simientes que el mismo Dios puso en él: la Erudición, la Virtud -o Costumbres honestas-, la Piedad o religión (Comenio, 1631, p. 8). De este modo, la “salvación” pasaría por la articulación de las tres.

En consonancia con lo que sería un rasgo de época, lo que irradian

los postulados Comenianos no son más que unas aspiraciones de carácter utópicas². Unos fines idealizados que darían sentido a un camino. No obstante, como bien lo ha señalado Narodowski (1999) hacia finales del siglo XX, el fenómeno de las utopías de carácter político, convivieron con otras de tipo metodológicas. Al respecto, también reconocemos en Comenio a uno de los artífices centrales en la elaboración de las mismas. Al decir de Sloterdijk:

El gran Comenio, una especie de padre de la Iglesia de la pedagogía barroca y suministrador de ideas para la construcción de una maquinaria de aprendizaje moderno al por mayor, sabía lo que significaba, después de tantos siglos perdidos, ponerse a emprender algo más grande: la gracia divina será grande; pero más grande es aún la técnica aplicada al ser humano; la elección divina llevará lejos, pero más lejos conduce el nuevo arte de la educación. (2012, p. 402).

Es un sueño moderno la fabricación del hombre, también lo es la confianza en la escuela, y en un método didáctico como medio para tales fines.

El encordado de estos hilos, con el ordenador utópico de fondo, comienza a plasmarse masivamente en lo fáctico hacia mediados y fines del siglo XVIII. En incipiente expansión la creación de los Estados Nacionales, se produce el avance de la construcción de la escuela como forma educativa moderna por excelencia. Tras cierta resignificación utópica, es en este siglo que, al decir de Pineau (2001), se “comprendió a la educación como el fenómeno esencialmente humano ‘piedra de toque’ del cambio social y de los procesos de superación o progreso individual y colectivo” (Pineau, 2001, p. 320). Se pasa del reino de los cielos, al de la ciudadanía, o al de las sociedades libres, iguales y fraternas. A su vez, el positivismo, tras su confianza en el lema del orden y el progreso, tampoco deja caer al método -como medio de ordenamiento- su potencia utópica.

De este modo, se hace palpable -a pesar de cierta desmesura escolar- 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. O en términos de Dussel (2003), la escolarización en consonancia con la modernidad se ordenó desde un régimen de futuro caracterizado por su confianza en él.

Pero la época moderna también será escenario de otro despliegue lingüístico tendiente a ordenar las coordenadas vitales. Será Richard Sennett (2005) quien ofrezca un recorrido por posiciones axiológicas históricas de cara a prescribir modos de vinculación entre el hombre y el tiempo. En relación a este vínculo, Sennett reconoce dos líneas éticas contrarias, la autodisciplina y la creación de sí mismo. Éstas, desde la lectura del autor, aparecen juntas en la obra del sociólogo alemán Max Weber: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2003). Allí, el autor sostiene que la exhortación “no pospongas”³ se invertía en el capitalismo para volverse “debes posponer” (Weber en Sennett, 2005, p. 108). Con la intención de moldear la biografía 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. Situación que habilita el ingreso discursivo de la “ética del trabajo”. Hecho que para el propio Weber constituía un fraude. La postergación es infinita, el sacrificio no conoce tregua; la recompensa prometida no llega nunca. Tensión que el protestantismo resuelve con la constante postergación de gratificaciones. Así, esta corriente teológica, se propuso evitar exponerse a la imposibilidad de justificar su historia de vida, el hombre protestante acumula esfuerzos a partir del trabajo esforzado y constante orientado hacia el futuro. Todo en el presente es tratado como un medio instrumental para un destino final; ahora mismo nada importa por sí mismo. “Organizar la historia de vida personal a través de un trabajo podrá servir como una lucecita en la oscuridad, como una señal de que hemos sido elegidos y de que nos salvaremos del infierno” (Weber en Sennett, 2005, p. 108).

Así, la ética del trabajo, sostenida en unas matrices de raigambre religiosas como las Comenianas, y dispensadas en un contexto de incipiente

expansión del desarrollo industrial capitalista, constituye otra de las “postas” discursivas que ha ido atravesando el hombre -occidental- en su vínculo con el tiempo. Posta que ordenaría predominantemente hasta tiempos recientes la vida de las personas.

Si suponemos que los fenómenos que introdujimos hasta aquí reúnen los rasgos predominantes relativos a los modos en que las sociedades occidentales propusieron una significación de su estar en el mundo durante la época moderna, reconocemos allí recurrentes elementos: una lógica postergacionista vinculada a una confianza en un futuro próspero, ya sea en el plano terrenal como celestial. En ese contexto la escuela inscribe su estrategia de legitimación en dicho engranaje discursivo: recurrir a ella es garantía de “ser alguien” el día de mañana.

Placer aquí y ahora

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. En este apartado abordamos propuestas que señalan cierto quiebre de dicha lógica. Describiendo una nueva manera de vinculación con la temporalidad -y en definitiva con la vida- caracterizada, entre otros aspectos, por el rechazo a las postergaciones de vivencias placenteras. Nuevas maneras que desde hace décadas disputan la hegemonía a una forma de ser anclada en la postergación y la confianza en un futuro de salvación.

Zygmunt Bauman (2007), quien fuera de los primeros en diagnosticar una suerte de pasaje que iría desde el lema de la ética del trabajo propia de la sociedad de productores⁴ 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, p. 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”⁵. 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 eternidad⁶.

A partir de una obra cuyo título (¿Qué pasó con la confianza en el futuro?) pareciera haber sido pensado para este artículo, 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).

A su vez, el autor advierte sobre los efectos en el campo intelectual. Como sustitución a un divagar entre la denuncia de los viejos conceptos, y de las visiones subyacentes a ellos, emerge en ambos extremos, una visión de carácter pesimista, nihilista y apocalíptica, o más bien, en el otro extremo, una posición de rasgos triunfalista y evangélica, que pregonara el acceso al fin, o los últimos pasos de su alcance.

En los dos casos, el pasado ya no es portador de lección alguna y nada hay que esperar del porvenir. Entre estas dos visiones extremas hay lugar para una ideología del presente, característica de lo que se ha convenido en llamar “sociedad de consumo” (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 traspasar 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 emociones⁷. En otra clave, procesos desafiantes de ese tipo son los que en la actualidad impone la tecnología al hacer escolar (Dussel, 2010)⁸.

Sobre estos vuelcos a los que vemos expuesta la confianza en el futuro nos aporta a su entendimiento lo pensado por Mark Fisher (2019). El pensador inglés 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 perspectiva de crítica del escenario que nos atraviesa como sociedades occidentales y occidentalizadas. Crítica y conspirativa, alertando 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 revolucionaria⁹ que supieron ocupar agenda en la modernidad, parecen en la actualidad regresar como un estilo estético, pero no ya como un ideal de vida¹⁰.

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”¹¹ (p. 50), y que observa en los estudiantes con los cuales trabaja. Y, con mayor precisión, responde a una suerte de lógica inducida por la “postergación indefinida” propia de las sociedades de control descritas 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 (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 consumistas¹², no se piensa que “este disfrute misterioso 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.

Por otra parte, si jugáramos a suponer sobre lo que el sujeto contemporáneo imagina mientras observa hacia el horizonte, y a Robert Castel (2010) le hubiese llegado el turno de responder, seguramente deslizaría: incertidumbre. Para este autor, como efecto del desmantelamiento del Estado benefactor y sus soportes protectores –aunque también parte de sus prácticas coercitivas–, las sociedades actuales contienen como característica insignia, el avance de la incertidumbre (Castel, 2010)¹³. En este contexto, y de un modo articulado con la lógica de la incertidumbre, estaríamos ante la emergencia de otro fenómeno novedoso. Tomando la posta de Norbert Elías (1991), Castel sostiene que las sociedades se estarían constituyendo cada vez más en “sociedades de individuos”, alejadas de regulaciones sociales. Sin embargo, en estas potenciales sociedades de individuos encontramos, individuos por “exceso” e individuos por “defecto” (Castel, 2010).

Los primeros representan una punta de lanza a través de la cual el desarrollo de la dimensión propiamente psicológica del individuo es en sí mismo su propio fin, es decir, individuos que desechan lo social, conducidos por el objetivo de realizarse en una especie de solipsismo. Por su parte, los individuos caracterizados por el estigma del “defecto” -defecto asociado a la carencia de soportes materiales fundamentalmente, pero también sociales, culturales, relacionales, simbólicos, que les impide según palabras del propio Castel (2010, p. 324) ser “autosuficientes”-, “son individuos, pero individuos atrapados en la contradicción de no poder ser los individuos que aspiran ser [...] Aquellos que carecen de los recursos necesarios para asumir positivamente su libertad de individuos” (pp. 326-328).

De este modo, al incorporar la variable de la desigualdad, el régimen de futuro asociado a lo “incierto del futuro” no afectará de la misma manera a los “excesivos” que a los “defectuosos”. No es difícil concluir cuál de los dos es el que se encuentra más expuesto a un mundo convertido en un vasto campo de riesgos, donde “la tierra se ha vuelto un asiento

eyectable” (Beck en Castel, 2013, p. 76). Es decir, si bien existen casos en los que las vacilaciones de los sucesos pueden convertirse en atrapan-tes y seductoras, existen otros en que, de no mediar amparo, el principio de la incertidumbre puede colocar a quien experimenta la vivencia en una situación, como mínimo, angustiante.

Por tal, la incertidumbre como estilo, a priori destila cierto atractivo. Lo complejo se refleja frente al contenido de lo incierto; como se expresó, fundamentalmente en contextos de fuertes desigualdades. Pero también, este patrón, expone a las instituciones educativas a complejos desafíos ¿Sería la escuela una suerte de refugio para aquellos sujetos despojados de los soportes garantes de certezas de subsistencia? Pensando en la escolarización de nivel secundario, ¿Cómo generar condiciones de habitabilidad a unos actores para los que esta institución no fue pensada? ¿Qué reto le cabe a esta institución ante la “indispensabilidad” de la credencial en procesos de potencial movilidad ascendente? ¿Cómo abordar la tarea en contextos que promueven la vivencia plena del presente, experiencias hedonistas, escenarios profundamente desiguales, futuros inciertos, y cuando hay certezas son de rasgos distópicos¹⁴?

Igualmente, podríamos también preguntarnos, ¿qué indicios tenemos sobre los modos en que los sujetos jóvenes y adolescentes transitan estas instituciones? ¿Cómo operan en dicho transitar la confluencia de estos discursos de época? ¿Y qué discursos estatales podemos reconocer en la propuesta educativa Argentina sobre la escuela secundaria? ¿Qué principios la ordenan?

En el siguiente apartado se echa mano a estos interrogantes.

Escuela: trinchera del mandato moderno

Una de las fuentes desde la que reconstruimos algo del orden de la construcción de sentido acerca de la vivencia de la temporalidad por parte de la propuesta educativa oficial, es la Ley Nacional de Educación^{15 16}. Allí reconocimos breves postulados tendientes a difundir modos de apropiación de la temporalidad. Por ejemplo, el art. 11, enmarcado en los

“Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional” sostiene: “Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Un postulado claramente moderno. A su vez, entre los objetivos de la Educación Inicial se expresa: “Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje”. Es interesante ver como emerge algo de la apuesta, quizás asociada al desafío de conjugar conocer y placer. Si retomamos aquella idea del hedonismo depresivo, podemos suponer en el postulado de la Ley una suerte de pretensión de hacer conjugar algo del orden del esfuerzo (como lo es todo aquello del orden del aprendizaje) con sensaciones placenteras. Algo disruptivo con el placer que las pulsiones hedonistas tienen como meta, sin lugar para el esfuerzo. En el caso del esfuerzo racional por conocer podemos encontrar muestras de una apuesta: “ya vas a ver que aprender esto te sirve para la vida”.

Lo relativo a la Educación Primaria replica en parte los objetivos de la Educación Inicial, pero hace explícito el principio del esfuerzo: “Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje [...]” (Ley Nacional de Educación).

Mientras que lo predominante en términos de propósitos para la Educación Secundaria está puesta 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.

Una fuerte lógica propedéutica imprime dichos propósitos. A su vez, aquello que aparecía como finalidad en los Niveles Inicial y Primario, ligado al placer 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 que anteriormente caracterizábamos como propio de las sociedades de control: la educación a lo largo de toda la vida. Algo que, en términos de especie, y dependiendo de qué entendamos por educación, puede ser válido¹⁷, pero que visto desde un contexto de sociedades de control como el actual se corre el riesgo, como analizábamos en el anterior apartado, de inscribir la propuesta en una lógica un tanto perjudicial para el pleno desarrollo de los sujetos.

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, o la capacitación permanente; replicando aquella lógica que Simons y Maschelein (2014) invitan a poner en cuestión que es la de la productividad del tiempo escolar, y proponen como alternativa un tiempo escolar liberado¹⁸ de la lógica productivista propia del exterior de la institución.

Desde otros registros, a partir de una investigación¹⁹ 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, en términos materiales y simbólicos. A la vez que se reconocía en la credencial un 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), se adjudicaba a la posición de escolarizado/a el camino hacia un plus identitario, “terminar la escuela para ser alguien en la vida”. 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. Por el contrario, era constante el discurso moderno operando en lo filiatorio del vínculo. El esfuerzo del hoy para el beneficio futuro. Esfuerzo que no siempre se impone, o domina los mandatos de época. En nuestro estudio, 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 indispensable, 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 poder 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”*). Una suerte de “formar parte de”; o la lógica de la apariencia propia de la fase II de las sociedades de consumo (Lipovetsky, 2007). Desde los testimonios, también pudimos suponer que algo del orden del hedonismo depresivo se juega en esas actitudes, el consumo impulsivo de ciertas sustancias emergía como justificativo del reemplazo de la escuela por mecanismos de obtención de dinero (una joven de uno de los barrios en los que trabajamos nos anunciaba: *“la comida no les falta, la ropa no les falta, porque vos los ves a ellos y la madre les da todo. Ellos quieren la plata para drogarse”*). Estas situaciones ya eran reconocidas en otros estudios (Kantor, 2000)²⁰, cuya población eran jóvenes y adolescentes de sectores medios de la sociedad. A su vez, la histórica matriz selectiva de la escuela secundaria, con sus capitales culturales, sumada a la falta de registro familiar de tránsito por esta institución en muchos/as de estos/as pibes y pibas, los/as ubica en encrucijadas sobre las que la escuela no sabe dar respuestas y ellos/as no saben cómo pedirla. Potenciando la incertidumbre, y la angustia que en los individuos por defecto aumenta ante tal horizonte.

Un trabajo más reciente (Evangelina Canciano, 2019), al intercambiar también a 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” (p. 230). Lógica moderna, que como señalábamos, también se hacía presente en nuestro estudio. Lo que resulta a su vez interesante 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* (2019, p. 119).

¿Tendrán esas otras experiencias y vínculos con el saber unos rasgos más significativos que los que la escuela tiende a ofrecer? ¿En qué sentido? ¿Habrà algo allí que no recueste su sentido exclusivamente en una posible utilidad futura? ¿Podrán esas experiencias, como propone uno de los objetivos de la Ley Nacional de Educación, producir algo placentero en el esfuerzo por aprender?

En línea con lo que insinuamos del trabajo de Canciano aparece en el estudio de Núñez y Litichever (2015). Desde la realización de encuestas a estudiantes acerca de las cosas que más les gustan de sus escuelas, se desprendía que la mayoría de las referencias se relacionaban a la posibilidad de la sociabilidad que la escuela ofrece (“estar con amigos/conocer gente”), un porcentaje menor se inclinaba por el clima escolar, y en menor medida se hace referencia a los aprendizajes como eje de preferencia de los/as estudiantes consultados/as. Similares hallazgos a los de otros estudios de la época²¹.

Lo que en parte reflejan estos estudios en principio tiene que ver con cierta combinación de registros. En primer término, una posición de fuerte rasgo moderno que es el de la apuesta, por un lado, a formar parte de una grupalidad a los fines de portar un rasgo identitario, tanto en el

presente (ser escolar) como en el futuro (ser alguien el día de mañana); y por otro, la apuesta a algo del orden de la movilidad social ascendente. Dicha posición, por momentos se sobrepone a los mandatos de época actual, en algunas situaciones los resignifica, y en otras se ve doblegada. Es decir, los modos en que la escuela propone vínculos con el saber parece no ser lo más convocante. No obstante, acontecen otras situaciones escolares, y unas apuestas que sostienen la filiación. En otros casos, condiciones socio-económicas e históricas mediante, más los potentes discursos de época propios de las sociedades de consumo, parecen estar condicionando la intensidad de esa filiación, al punto de su disolución. Y cuando esos condicionantes no son tal, pero igualmente las trayectorias no son las esperadas, lo que emerge es un modo disruptivo del orden del tiempo escolar. Algo así como “me escolarizo porque es lo esperable y lo útil, pero de un modo que resulte acorde a mis intereses”. Dando más lugar al deseo exponiéndose a lo incierto, que al esfuerzo de un transitar “seguro”.

A modo de cierre

Demás está la aclaración sobre la heterogeneidad del universo hoy denominado escuela secundaria. No obstante, es un hecho 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” ¿Sería esto un inconveniente para la escuela? ¿En qué sentido? ¿Qué posición debe tender a adoptar esta institución? Observábamos que ciertos inconvenientes se le presentan a dicha institución, y más aún en el marco de unas iniciativas que ésta despliega con la finalidad de hacer más inclusiva su propuesta.

Igualmente, sobreponiéndose a las críticas más diversas, la institución escolar sostiene un reservorio de legitimidad que la posiciona favorablemente a 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 casi opuesto a 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?

¿Será acaso el gran desafío para las instituciones pensar nuevas estrategias de ofrecer el saber? Y no en términos didácticos, sino filosóficos. Es decir, en un contexto en que la concepción de lo evolutivo tiende a alejarse del acceso a una cultura única y elevada, emergiendo en su reemplazo la idea de evolución a partir de la realización personal desde el encuentro con algo del orden del deseo ¿Deberá la escuela secundaria tratar de equilibrar en cierta medida su pretensión propedéutica con otra que incluya la variable “deseante”?

Tal y como lo propuso 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.

Referencias bibliográficas

Aguirre Lora, M. E. (1997). *Caleidoscopios Comenianos I*. México: CESU-Plaza y Valdés.

- Augé, M., (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?* Bs. As: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. Bs. As: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2001). “Modernidad”. Altamirano, C. (dir.) *Términos Críticos de Sociología de la Cultura*, (pp. 173-179). Bs. As.: Paidós.
- Berman, M. (2008). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México: Siglo XXI.
- 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: Laborde Libros Editor.
- Castel, R., (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatus del individuo.*: Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Comenio, J. A. ([1631] 1998). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Bs.As: Gedisa.
- Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Bs. As: Paidós.
- Dussel, I. (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* (pp. 9-36). Bs. As.: Eduvim.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Extraído el 27 de marzo de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flasco/dussel.pdf>.

- Dussel, I. (2003). “Lecturas de Matrix: Sobre escuelas, tecnologías y futuros”. Birgin, A., y Trímboli, J.. *Imágenes de los noventa*. (pp. 79-98). Bs. As.: Libros del Zorzal.
- Fattore, N. (2017). *La transmisión sentimental: Pedagogía, Política y Estética en las fiestas del Centenario y el Bicentenario (1910-2010)*. Tesis de Doctorado publicada. Universidad Nacional de Entre Ríos. Facultad de Ciencias de la Educación. Entre Ríos, Argentina.
- Fisher, M. (2019). *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Jódar, F. (2007). “Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* [en línea], vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 381-404.
- Kantor, D. (2000) (Coord.). *Relevamiento: La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Subsecretaría General de Planeamiento. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Bs. As.: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Núñez, P. y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Bs. As.: Grupo Editor Universitario.
- 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). Bs. As.: Paidós.

- Redondo, P. (2018). *La escuela con los pies en el aire. Hacer escuela entre la igualdad y la emancipación*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Sarlo, B. (1998). *La máquina cultural. Maestras, traductores, vanguardistas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter*. Barcelona: 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: Laborde Libros Editor.
- Serrés, M. (2014). *Pulgarcita. El mundo ha cambiado tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer*. México: FCE.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica.*: España: Pre-textos.
- Tenti Fanfani, E. (2000). Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000. Extraído el 20 de marzo de: https://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m4/s2/M4_Sesion2_Tenti.pdf.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Bs. As.: Manantial.

Documentos oficiales

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

Notas

- 1 Con el positivismo esta perspectiva encontraría un sesgo científicista.
- 2 La falta de certezas, y la necesidad de unas nuevas, sirvieron de inspiración para el surgimiento de estos discursos. Estas utopías irrumpieron como un modo de hacer críticas a lo existente y proponer nuevas formas de organización social, son “una *creación intelectual*, una práctica de la reflexión para pensar las cosas de manera diversa a como acontecen, para construir y proyectar otros lugares” (Aguirre Lora, 1997, p. 115).
- 3 Richard Sennet (2005) nos cuenta que Hesíodo, como expresión de una manera de vivenciar el tiempo en la antigüedad, recomendaba a los campesinos no dejar para mañana o pasado mañana sus actividades, caer en esa tentación implicaba exponerse a anular la prosperidad del trabajo, a enfrentarse a la ruina: “los graneros no los llenan aquellos que posponen y pierden el tiempo sin saber a dónde van”. Para ampliar ver: Sennet, R (2005). *La corrosión del carácter. Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. La Habana. Cuba: Ed. De Ciencias Sociales. Cap. 6, *La ética del trabajo*.
- 4 En esa forma que tenía la sociedad de productores: “el presente debía ser relegado al rol de segundo violín en beneficio del futuro, y su significado es un rehén a merced de los giros aún no revelados de una historia que se supone ha sido domesticada, conquistada y controlada precisamente debido al conocimiento de sus leyes y la aceptación de sus exigencias. El presente era solo el medio para un fin, esa felicidad siempre futura, siempre “todavía no” (Bauman, 2007, p. 98).
- 5 Desde una perspectiva nostálgica, Bauman entiende al progreso como un transcurrir lento pero sostenido del tiempo tendiente a llenarse por el esfuerzo humano, que de otra manera quedaría vacío. En este contexto, para el autor, tampoco habría lugar para la idea de que el resultado del esfuerzo pueda alzarse como un edificio cada vez más alto y elegante, desde los cimientos hasta el techo, piso por piso, cada piso apoyado sólidamente sobre el anterior, hasta el momento que al pieza que remata la construcción es coronada con flores que marcan el final de una empresa larga y laboriosa.
- 6 “En el tiempo puntillista de la sociedad de consumidores, *la eternidad no es un valor ni un objeto del deseo* [...] En consonancia, la tiranía del momento de nuestros tiempos modernos líquidos, con su precepto de *carpe diem*, viene a

reemplazar a la tiranía pre-moderna de la eternidad, cuyo lema era el *memento mori*” (2007, p. 143). A su vez, como observáramos en el anterior capítulo, la pauta ética (por sus fines económicos) de una sociedad de consumo debe ser evitar las satisfacciones duraderas: “En una sociedad que proclama que la satisfacción del cliente es su único motivo y propósito absoluto, un consumidor satisfecho no es un motivo ni un propósito, sino la más terrorífica amenaza” (Augé, 2015, p. 135).

- 7 Referimos a este último pasaje en términos de predominio responde al hecho de que las operaciones escolares nunca fueron exclusivamente racionales. La máquina de educar (Pineau, 2004), o máquina cultural (Sarlo, 1998) en la que se constituyó la escuela basó sus estrategias para tales fines también en dispositivos propiamente emocionales. Al respecto ver Fattore, N. (2017). “La transmisión sentimental: Pedagogía, Política y Estética en las fiestas del Centenario y el Bicentenario (1910-2010)”, Doctorado en educación, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, 2017.
- 8 “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” (2010, p. 26).
- 9 Para una diferenciación de ambos conceptos operativos, ver: Conferencia de Jorge Alemán, en relación a la exposición *El gran río*, dentro de *Los lunes, al Circulo*. Circulo de las Bellas Artes de Madrid. Casa de Europa. Disponible en: <https://www.circulobellasartes.com/mediateca/revolucion-o-emancipacion/>.
- 10 “Cobain -*ex cantante de la ya disuelta banda de música grunge Nirvana, quien se suicidó en pleno auge de la misma*- sabía que él no era más que una pieza adicional en el espectáculo, que nada le va mejor a MTV que una protesta contra MTV, que su impulso era un cliché previamente guiñado y que darse cuenta de todo esto incluso era un cliché” (Fisher, 2017, p. 31). El aclaratorio en cursiva es nuestro.
- 11 La pandemia que el planeta experimenta desde comienzo del año 2020 parecía estar potenciando este fenómeno. Al respecto ver: “Los nuevos locos años 20: “Después de la pandemia puede venir una época de desenfreno sexual y derroche económico”. En el diario BBC News Mundo, 2 de enero, de 2021. Nota escrita por Cecilia Barría. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-55595931>.

- 12 Según el psicoanálisis la sociedad total todo el tiempo es imposible, ya que la “falta” es el estado constitutivo de las estructuras neuróticas.
- 13 No hace mucho en las redes sociales se viralizó un video de una charla en la que también el ex ministro de Educación, cuando se expresaba sobre los objetivos de la educación en los próximos años, sostenía: “debemos crear argentinos capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla [...] Hay que entender que no saber lo que viene es un valor”. Bullrich se manifestó de este modo en el panel “La Construcción del Capital Humano para el Futuro” en el Foro de Inversiones y Negocios, más conocido como Mini Davos, que tuvo lugar en el Centro Cultural Kirchner en septiembre de 2016. La reivindicación de un futuro incierto fue un elemento constitutivo de la posición respecto al régimen de futuro a expandir de parte de la gestión de gobierno de la alianza “Cambiamos” en Argentina durante el período 2015-2019 (Autor, 2019).
- 14 Para ampliar en esta hipótesis ver: Serra, S. y Bonfiglio, L. (2019).
- 15 La ley de educación nacional n.º 26206 se sancionó el 14 de diciembre de 2006, la fue promulgada 13 días después, y permitió la reestructuración de los niveles Inicial, Primario y Secundario. Sobre este último estableció su obligatoriedad, cuya responsabilidad de concreción queda adjudicada al Estado Nacional.
- 16 No obstante, no siempre la discursividad que emanan de las legislaciones son las que las diferentes gestiones de gobierno se proponen transmitir.
- En referencias anteriores veíamos el caso de la gestión Cambiamos (2015 – 2019) en relación a su posicionamiento sobre el fenómeno de la incertidumbre.
- 17 Suponiendo que pensemos la educación en términos de formación, estamos expuestos/as a recibir a lo largo de toda la vida impulsos tendientes al desarrollo de dicho proceso formativo.
- 18 Sobre lo que la escuela representó en sus orígenes Griegos, y que los autores proponen rescatar, estos expresarán: “[...] lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio en cierto sentido desvinculado del tiempo y del espacio tanto de la sociedad (en griego: *polis*) como del hogar (en griego: *oikos*). También fue un tiempo igualitario, por lo tanto, la invención de la escuela puede describirse como la democratización del *tiempo libre*.”
- 19 La misma se encuentra plasmada en la tesis doctoral: “Jóvenes de Sectores Populares, Trabajo y Escuela Secundaria. Sentidos, Tensiones y Reconfiguraciones”. Pertenciente a la instancia final del Doctorado en Educación. Segunda Cohorte. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). 2011 – 2017.
- 20 “Podemos afirmar que el trabajo, tanto cuando es una necesidad imperiosa como cuando representa una oportunidad de tener acceso a cosas que la familia no puede brindar y/o una posibilidad de mayor autonomía (ocupe o muchas horas diarias), constituye una experiencia muy fuerte y configura una vida en la cual la escuela no entra fácilmente. La escuela tiene una importancia simbólica y representa una apuesta

a futuro que no puede competir contra lo que aporta el trabajo en el presente, ya que este ofrece resultados inmediatos” (2000, p. 85).

- 21 Luisa Vecino y Bárbara Guevara (2014) “analizando las expectativas de ellas y ellos en relación con la escuela, señalan que en líneas generales persiste en los estudiantes una mirada en la que se sostiene que la escuela los preparará para encontrarse mejor posicionados, para salir “en el futuro” de ciertas

condiciones sociales, heredadas de sus familias y/o del contexto que les tocó vivir. La experiencia escolar también es valorada y ponderada desde su valía en el presente, como ámbito de socialización entre pares (se hacen amigos, es un lugar de encuentro, etc.) y de intercambio intergeneracional, a través del vínculo particular que supone el espacio escolar” (Vecino, L. y Guevara, B. en Núñez, P. y Litichever, L., 2015, p. 32).