

Educación inclusiva y condiciones de escolarización: aportes para pensar el aparato escolar en tiempos de pandemia.

Soledad Vercellino
Universidad Nacional de Río Negro. Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos,
Inclusión y Sociedad. Río Negro, Argentina
Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Río
Negro, Argentina.
Doctora en Ciencias de la Educación, otorgado por la Facultad de Filosofía y Humanidades
de la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
<https://orcid.org/0000-0002-1087-5455>
svercellino@unrn.edu.ar

Casi 1100 millones de estudiantes y jóvenes de todo el mundo están afectados por el cierre de establecimientos educativos debido al brote de la COVID-19 (UNESCO 2020). Organismos internacionales advierten los costos sociales y económicos y la exacerbación de las desigualdades educativas que esta situación ha generado.

Las desventajas son desproporcionadas para los estudiantes más pobres, quienes tienden a tener menos oportunidades más allá de las que ofrece el sistema educativo. A esto se agrega: compromisos en la nutrición, pues muchas escuelas cubren esa necesidad; padres no preparados para la educación a distancia y en el hogar, brechas en el cuidado de los niños, con especial presión hacia las mujeres (UNICEF, 2020); altos costos económicos pues los padres que trabajan tienen más probabilidades de faltar al trabajo cuando cierran las escuelas para cuidar a sus hijos, aumento de las tasas de deserción, aislamiento social, desafíos para medir y validar el aprendizaje, y un largo etcétera (UNESCO, 2020).

En este escenario, el I Simposio Latinoamericano y Caribeño en investigación sobre educación inclusiva, organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, en colaboración con la Corporación Universitaria Iberoamericana, de Bogotá, Colombia, resulta una oportunidad ineludible para volver a pensar viejos y nuevos problemas de la inclusión educativa en clave de justicia social.

Esta ponencia procura poner el foco en una dimensión particular de la problemática: la pregunta por las condiciones de escolarización. Justamente esas condiciones que en estos tiempos están suspendidas. Y en ese freno a su operación, en esa interrupción inédita, ubico la oportunidad no sólo de visibilizar su potencia, la fuerza de su operación; sino también de volver a ubicarlas como operaciones contingentes, como maniobras que pueden ser recreadas, reorientadas.

¿Qué son las condiciones de escolarización? ¿qué categorías nos aporta la investigación educativa para abordarlas?

En la última década, sectores del campo académico como de las políticas educativas, proponen modificar las condiciones de la escolarización, planteando la necesidad de organizar de otro modo los tiempos, espacios, agrupamientos y saberes, como estrategia para asegurar la inclusión educativa y atender gran parte de los males que afronta el sistema educativo: repitencias, bajos resultados académicos, sobreedad, etc.

Desde la década del 90 también la investigación educativa ha puesto el foco en aquellos componentes estructurales y estructurantes de lo escolar, es decir, aquellos elementos

invariantes que organizan la experiencia escolar. La ‘caja negra de lo escolar’ ha sido conceptualizada, según distintas tradiciones, como ‘forma’ (Vincent, Lahire y Thin, 1994), ‘gramática’ (Tyack y Cuban, 2001), ‘cultura’ (Julia, 2001; Viñao Frago, 2008; Escolano, 2000), ‘dispositivo escolar’ (Querrien y Varela, 1994; Varela y Álvarez Uría, 1991, Varela, 1992) o ‘dispositivo pedagógico’ (Langer, 2013; Grinber y Langer, 2013).

En esta comunicación que surge de una investigación desarrollada en los últimos cinco años (Vercellino, 2017, 2020a, 2020b) se describirá la producción de conocimiento que aborda el problema de la inclusión educativa a partir de focalizar en la gramática, cultura o dispositivo escolar. Se precisarán las bases epistemológicas comunes de las investigaciones que recurren a esas nociones y se argumentará sobre la potencia de investigar los problemas de la inclusión educativa analizando el dispositivo escolar.

Estudios sobre la gramática y la cultura escolar

Tanto el concepto de gramática como de cultura/s escolar/es han sido categorías propuestas por el campo de la historia de la educación (Viñao Frago, 2008). La noción de “gramática de la escolaridad” propuestas por Tyack y Cuban en 1995 surge del análisis de la historia de la escolarización y de la escuela en Estados Unidos durante los siglos XIX y XX.

La “gramática” refiere a modos de organizar las escuelas que se han convertido en prácticas habituales, en pautas que permiten a los actores escolares, particularmente a los docentes, a cumplir con su tarea de forma predecible. Componen esa gramática, aspectos tales como: la disposición y asignación de las aulas, la división y empleo del tiempo y el espacio, la división del conocimiento en disciplinas, los modos de evaluación y la graduación en cursos del currículum (Viñao Frago, 2008).

Se trata de prácticas que no cuestionan, a veces ni se advierten, se dan por sentadas y resisten a los intentos de modificación de las mismas. Algunos de esos intentos analizados por Tyack y Cuban (2001) son las experiencias de no gradualidad, la flexibilización del espacio y el tiempo, el trabajo interdisciplinario y en equipo, entre otros.

El concepto de “cultura escolar”, por su parte, encuentra una referencia en los estudios de Julia (2001), pero también refiere a la noción de “culturas escolares” Escolano (2000) y la historiografía francesa en general (Chervel, 1991). Ante la polisemia del término, Viñao Frago (2008) propone definirlo como: un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (Viñao Frago, 2008, p. 22).

Julia (1995) pondrá especial atención a que la cultura propia de la escuela no puede analizarse aislada de las relaciones que mantiene con otras culturas: la religiosa, política o popular. A la vez advertirá la generalización de las formas escolares de transmisión de saberes como formas idóneas de transmisión y la existencia de ‘culturas escolares’ con sus propias especificidades, tal es el caso de la cultura de la escuela primaria y su distinción de la cultura de la escuela secundaria.

Escolano (2000) también diversifica las culturas escolares al diferenciar la “cultura científica”, de los expertos e investigadores de la educación, de la “cultura política”, propia de los gestores de la educación y la “cultura artesanal” que genera el docente en su ejercicio profesional.

Chervel (2000), por su parte, destacó la relativa autonomía de la cultura escolar respecto de factores externos y su capacidad para generar productos culturales propios, como por ejemplo, las “disciplinas escolares”. La obra de este autor es recuperada en el escenario argentino ~~nacional~~, entre otros, por Gvirtz, Larripa y Oría (2004) quienes destacan que su noción de cultura escolar permitió fortalecer la idea de que las disciplinas escolares presentan características propias que las hacen diferentes a los discursos disciplinares o científicos a la vez que corroborar que muchos campos académicos se han desarrollado a partir de saberes y prácticas escolares. Las investigadoras argentinas argumentarán a favor de una perspectiva que sostiene que los contenidos escolares son algo más -y distinto- que un copia defectuosa de la cultura especializada; y que la escuela, en el proceso de comunicación de saberes, también produce objetos de conocimiento, artefactos y prácticas vinculadas a éstos que hacen posible la enseñanza (Gvirtz, Larripa y Oría, 2004, p. 05).

Finalmente se encuentran los estudios sobre la cultura material de las instituciones educativas (Moreno Martínez, 2005; Brailovsky, 2010). Dicha cultura material se compone de la disposición, distribución y usos del espacio y el tiempo escolares; los enseres del aula, particularmente el mobiliario de los alumnos y del profesor y su disposición espacial en el aula; el material didáctico-escolar libros de textos, cuadernos (también estudiados por Gvirtz, 1996; Chartier, 2009), láminas escolares (que en Argentina fueron analizadas por Augustosky, 2006 y Feldman, 2004).

Estas categorías coinciden en referir a una serie de reglas y prácticas de raigambre histórica con capacidad de regular las conductas, pensamientos, gustos estéticos y el trabajo de quienes habitan la escuela y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es “una escuela”, operando en un registro de lo obvio y natural.

Asimismo, esas nociones han resultado particularmente fértiles a la hora de explicar el comportamiento de instituciones educativas y sus actores ante reformas gestadas en los niveles centrales o ante la incorporación de la novedad, tal es el caso de los medios de comunicación electrónicos (Sapoznikow, 2008); las nuevas tecnologías de la información (Bosco, 2000), el celular y la computadora (Gvirtz y Larrondo, 2007).

La noción de dispositivo

Desde hace ~~poner cuántos~~ años venimos investigando lo escolar auxiliadas por el concepto de dispositivo que nos permite pensar esas mismas dinámicas y problemas.

El campo de la investigación educativa argentina, tempranamente ha sido seducido por la capacidad heurística del concepto de “dispositivo”, propuesto por Foucault (1977), más allá que su uso no haya estado exento de ciertas licencias teóricas, cuando no abusos (Dussel, 2006). En general, la obra de este autor ha tenido un rico y temprano anclaje en nuestra intelectualidad (Canavese, 2014). Herederos de obras como la pionera Trabajos elementales sobre la escuela primaria de Querrien y Varela (1994), o de la compilación de trabajos generados en la década de los 80 por Varela y Álvarez Uría (1991) y presentados en Arqueología de la escuela, los trabajos

inscriptos en esa perspectiva han resultado particularmente fértiles para analizar las configuraciones que ha adoptado y adopta «lo escolar», sus variaciones actuales, sus puntos de tensión, sus desbordes. Los mismos analizan la conformación histórica de lo que podríamos denominar la “escuela primaria argentina” (Pineau, 2001; Dicker, 2005; Frigerio, Baquero y Dicker, 2007, Dussel, 2006a; Terigi, 2006, entre otros); reparan en ciertas experiencias y situaciones en las que el dispositivo se modifica (Terigi, 2002, 2003, 2006, 2007a, 2007b y Southwell, 2009, Vercellino, 2013a) y revelan el papel del mismo en los procesos de subjetivación (Baquero y Terigi, 1996; Corea, 2000; Dussel, 2004, Langer, Roldán y Maza, 2012; Langer, 2013; Grinberg y Langer, 2013).

Pineau (1996) se pregunta ¿Qué es la escuela? y analiza cuáles fueron los desarrollos y elementos que permitieron que ésta, en tanto forma educativa institucionalizada, se impusiera en todo el globo hacia fines del siglo XIX. El autor puntea “algunas de las piezas que se fueron ensamblando en una extraña amalgama no exenta de contradicciones, para dar lugar al fenómeno escuela, y sobre las que se apoyan las rupturas y reordenamientos que produce al interior del campo pedagógico” (Pineau, 1996, p. 3). Pineau (2007) sostiene como hipótesis que dicho triunfo se presentó asociado a los ciclos económicos de expansión basados en la “ampliación de la oferta” típicos del siglo XX, para los cuales los sistemas educativos cumplieron la función de garantizar una homogeneización ética y estética, necesaria para dicha expansión. También señala que en el siglo XXI caracterizado por “ciclos de expansión ‘basados en la satisfacción de demanda’, la forma escolar parece no ser útil, por lo que se avencinan las redes educativas que formen sujetos de acuerdo a las necesidades cambiantes, inestables y diferenciadas de los mercados” (Pineau, 2007, p.35). Agrega que en ese marco, la escuela moderna, homogeneizadora parece ser más una traba que un estímulo para los nuevos modelos de expansión y que por adecuarse a los mismos está sufriendo algunas mutaciones. Así marca el paso de la forma sistema, en tanto conglomerado de instituciones con cierta «inercia burocrática» que dificulta la capacidad para responder a los cambios externos, a la red: dinámica, flexible, con capacidad de adecuarse a las demandas del medio. También destaca la metamorfosis de la autoridad docente, la que pasa de estar legitimada externamente (por el poder estatal y académico) y de tener una fuerte capacidad propositiva sobre qué conocimientos impartir a los-as alumnos-as, a ser autorizada por los sujetos consumidores (estudiantes, familias, comunidad) en función de la satisfacción de sus demandas. La última mutación refiere al pasaje de la segmentación a la fragmentación educativa, es decir, de la diferenciación interna del sistema mediante circuitos segmentados de distribución desigual del «bien educación» de acuerdo a los grupos sociales atendidos, a la configuración de espacios más o menos cerrados que congregan una serie de escuelas organizadas con un patrón cultural determinado, diferenciados de otros fragmentos (Pineau, 2007).

Dussel, (2004, 2006), analiza cómo se construyó la equivalencia discursiva entre igualdad y homogeneización, y cómo esta equivalencia congeló a las diferencias como amenazas o deficiencias. Discute los efectos de producción de identidad es a partir, entre otros ejemplos, de los códigos de vestimenta en la escuela, lo que ha llamado el “régimen de apariencias escolar”, una de las tecnologías puestas al servicio de la “inclusión subordinada para amplias capas de la población [...] al plantear el objetivo de una igualdad homogeneizadora (Dussel, 2003, p. 97).

En varias de sus investigaciones también Terigi (2006) alude –indistintamente-a los “determinantes duros de las prácticas escolares” o “del dispositivo escolar” (Terigi, 2006, p. 197). La investigadora alerta sobre la persistencia de un formato escolar, y lo caracteriza, en pleno acuerdo con los desarrollos de Pineau (2001), por su estructura graduada y simultánea, la

generación de una instancia colectiva para el aprendizaje y la particular organización espacial. Y enfatiza en las consecuencias que dichos determinantes tienen por un lado, sobre los desarrollos didácticos en los que maestros y profesores pueden apoyarse cuando diseñan sus propuestas de enseñanza, y por el otro, en la generación del llamado ‘riesgo educativo’, al aludir a fenómenos como la sobreedad escolar.

Para Terigi (2003) la sobreedad es una situación relativa a la organización temporal de la escolarización, es decir, se transforma en un problema “en relación con el cronosistema que estructura la escolaridad primaria, tal como ésta viene desarrollándose históricamente” (Terigi, 2003, p.02). Precisamente esta autora investiga situaciones en las que el dispositivo escolar se modifica dramáticamente, como es el caso de los plurigrados de las escuelas rurales o los grados de aceleración (Terigi, 2002, 2006, 2007). Lo propio hace Southwell (2009) al analizar Escuelas de Familia Agrícolay Escuelas de Reingreso. Para ella en estos estudios se vuelve evidente “que algunos componentes centrales del dispositivo escolar moderno se encuentran manifiestamente puestos en discusión y comienzan a instalarse formas de funcionamiento, dinámicas institucionales y funciones de lo escolar que difieren con algunas premisas centrales de aquel dispositivo” (Southwell, 2009, p.03).

En mi propia tesis de Maestría (Vercellino, 2013a) he estudiado como se (re)organiza el dispositivo escolar, fundamentalmente en sus dimensiones temporo espaciales, en escuelas que implementan experiencias de ampliación del tiempo escolar, con la inclusión de nuevos espacios escolares (materiales y didácticos). También he analizado como la organización del tiempo y el espacio escolar configura una red con otros componentes de lo escolar, como ser los agrupamientos, los saberes, la organización de las personas, entre otros (Vercellino, 2013a, 2013b, 2016). Conjunto de elementos heterogéneos que en su carácter de red conforman el dispositivo escolar. Uno de los resultados más significativos de esa investigación indica que en las escuelas analizadas existe una estructura difícil de conmovir, que hunde sus raíces hasta los inicios del sistema educativo argentino y se consolida (tal vez petrifica) con el correr del tiempo y a la creciente centralidad en las decisiones que atañen, fundamentalmente, a la organización de la temporalidad escolar (Vercellino, 2013a, p.125). Más aun, la vinculación entre la disposición temporo-espacial de lo escolar y las concepciones y posibilidades de enseñanza y de aprendizaje, se encuentra ausente, no se explicita ni discute, ni en los documentos que apoyan el desarrollo de esas políticas educativas, ni en el discurso de los actores involucrados en su puesta práctica.

Finalmente, un grupo de trabajos refiere al papel performativo del dispositivo escolar. Corea (2000) sostiene como tesis que “en la situación educativa actual, el anacronismo del dispositivo pedagógico respecto de las nuevas figuras del niño genera violencia” (Corea, 2000, p.1). La autora entiende la violencia como un desacople entre el lugar que el dispositivo pedagógico asigna a docente y alumno y el exceso, la diferencia, con que se presenta el niño actual respecto de ese lugar. Corea (2000) agrega que ese alumno que hoy llega a la escuela irrumpe no sólo para violentar el lugar de “no ser” al que el dispositivo lo había confinado: irrumpe también para deslocalizar la figura del adulto-pedagogo que se había instituido en el dispositivo; irrumpe para deslocalizar el saber que sobre los niños el dispositivo había acumulado con paciencia (Corea, 2000, pp.01/03). Es decir, aquellos fenómenos connotados como ‘violencia’ en la escuela son, para esta investigadora, manifestación de la crisis actual de algunos de los elementos constitutivos del dispositivo escolar: el lugar del alumno, del saber y del docente.

Baquero y Terigi (1996) enfatizan en el tipo particular de aprendizaje que genera lo escolar: el aprendizaje escolar. Caracterizan al mismo como artificial y generador de “efectos descontextualizadores sobre el desarrollo cognitivo” (Baquero y Terigi, 1996, p.01). Otro efecto del dispositivo es la distribución de “posiciones subjetivas determinadas [...] las de alumno y docente” (Baquero y Terigi, 1996. P.01). Baquero (2001), por su parte, dedica todo un trabajo a vincular las concepciones del alumno con el dispositivo escolar. El planteo de ese artículo pone en cuestión a cierto discurso pedagógico que suele proclamar la necesidad de un desarrollo autónomo de los alumnos, al señalar que “la lógica del propio dispositivo escolar propone posiciones de fuerte dependencia, en parte, por la naturaleza inevitablemente asimétrica de los formatos escolares” (Baquero 2001, p.02). Langer (2013), Grinberg y Langer (2013) y Langer y Cestare (2012) analizan las características y sentidos que están asumiendo los dispositivos pedagógicos hoy. El concepto de dispositivo pedagógico, señalan, “permite preguntarnos por las formas que asume la institución educación, la regulación de la vida escolar, los sentidos que se construyen en el cotidiano escolar desde la perspectiva de los estudiantes” (Langer et al, 2012, p. 127).

Este recorrido por el campo de la investigación educativa, nos muestra que la estrategia analítica de pensar lo escolar en términos de dispositivo se encuentra inserta en la agenda de la investigación educativa, y que la vinculación entre aquellas condiciones cuasi invariantes de lo escolar que constituyen su dispositivo y el aprendizaje de los alumnos resulta un terreno fértil para seguir siendo explorado.

Asimismo, tal concepto cuenta con la bondad de ser coextensivo a las nociones de gramática y cultura en los componentes o elementos de lo escolar que contempla, en su modo de aproximación histórica a la problemática y en sus preocupaciones, pero suma una lectura más relacional y estratégica.

La lectura disposicional, contempla los componentes considerados por las nociones de gramática y cultura escolar (organización del espacio, del tiempo, de las personas, de los saberes, modos de hacer, estar y presentarse en la escuela, formas de organizar los saberes a transmitir). Al igual que ellas implica una lectura histórica y se preocupa por las continuidades, persistencias y por la creación de novedad en el devenir escolar. Viñao Frago (2008) sostiene que la historia socio-cultural, en la que se inscriben las nociones de gramática y cultura(s), comparte con la lectura disposicional que él definirá como histórica socio-crítica, en que ambas se interesan “por los cambios y las continuidades en el ámbito del currículum y de la organización escolar -y, dentro del mismo, por la sociogénesis de los campos disciplinares-, y en el de la cultura material de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2008, p. 34).

Ahora bien, la lectura en términos de dispositivo, por su carácter relacional, permite dar cuenta de las múltiples imbricaciones que se establecen entre todos esos elementos destacados por los estudios de la gramática o cultura escolar, así como también pone en valor el carácter estratégico que se juega en cada configuración de esos elementos, en sus resistencias a modificarse y en sus transformaciones.

A modo de reflexiones finales

Decíamos al iniciar esta comunicación que sectores académicos y políticos venían ubicando el foco de análisis y revisión a los componentes duros de lo escolar, su gramática, cultura o dispositivo. Allí ubicaban, en su desnaturalización y en la recuperación de la capacidad de

maniobra sobre los mismos, una oportunidad para abordar los efectos no inclusivos, excluyentes, del mismo aparato escolar.

Ese aparato singular diseñado por Occidente – que se ha impuesto en todo el globo hacia finales del siglo XIX, homologando educación con escolarización- ha tenido que, en unas semanas, modificar radicalmente sus formas, prescindir de su materialidad, de su rígida organización temporal.

El cierre por tiempo prolongado de las escuelas, la suspensión de la obligatoriedad de asistir a las mismas, implica la interrupción de la mayor parte de aquellas prácticas habituales que constituían pautas que permitían a los actores escolares, docentes y estudiantes, a cumplir con su tarea de forma predecible.

También han impactado en el conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos que regulan las conductas, pensamientos, gustos estéticos y el trabajo de quienes habitan la escuela y de definir lo que, para la mayoría de los actores sociales, es “una escuela”, operando en un registro de lo obvio y natural.

Es decir, asistimos a una doble interrupción: en el campo del hacer, pero también en el campo del sentido, del corpus de significados. No es extraño, entonces, que nos habite el desconcierto, que irrumpa la angustia. Los marcos referenciales estables, obvios, naturalizados, no nos sirven, no operan.

En ese marco, la pandemia y las medidas estatales derivadas de ella, han vuelto a recrudecer viejos problemas que vinculan la inclusión educativa a la justicia social.

Como nunca ha quedado expuesta la fuerte imbricación entre las condiciones políticas, económicas, higiénicas y las formas escolares, particularmente su organización temporal. Ese contrato inicial y tácito entre ciclos económicos, organización política y social y escuela, ha quedado expuesto. La escuela, por ejemplo, ha mostrado el rol que en nuestras sociedades tiene como institución de cuidado de las infancias y las adolescencias.

También ha quedado en evidencia como la investigación educativa y la teoría pedagógica son deudoras de marcos explicativos que den cuenta del vínculo sustancial entre cuidar y educar.

Asimismo, en estos meses se han profundizado los procesos de fragmentación educativa, descentralización y comercialización de la educación ya existentes. La escuela, con su pesada materialidad, resistía, hacía tope (al menos la escuela pública argentina) a la avanzada del capitalismo del siglo XXI caracterizado por “ciclos de expansión ‘basados en la satisfacción de demanda’”. Hoy no son pocos los investigadores que advierten como la educación se ha convertido en una oportunidad de negocios a escala global y la pandemia en gran experimento de educación virtual muy bien aprovechado por las start up¹.

¹ Sobre el particular recomiendo la lectura de: DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 2020, vol. 15, p. 1-16. WILLIAMSON, B.; ENYON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.176164>. ZIMMERMAN, J. Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment. *Chronicle of Higher Education*, march 10, 2020.

Pero reaparecen viejos problemas. El reclutamiento de la población escolar, se vuelve a instalar como problema toda vez que las instituciones deben asegurar el acceso de todos/as a la educación remota. Las estrategias en esa dirección también son las de siempre: a) transferencia de recursos a las familias (becas, acceso a conectividad, entrega de pc, materiales didácticos); b) (re)conversión del cuerpo de especialistas encargados de la educación (en su formación y contratación); c) producción de información (censos y estadísticas educativas).

Vuelve a aparecer la pregunta por la selección y jerarquización de los conocimientos a enseñar. Algunos proponen un currículum minimalista, otros vinculado al mundo de la vida, otros remarcarán la necesidad fundamental de formación en TIC, etc.

Pero también han hecho aparecer otros problemas nuevos, inéditos. No ahondaré aquí en ellos, pero dejaré planteadas algunas preguntas que podremos desandar en el Simposio. Problemas que se vinculan al carácter performativo de esos arreglos: la forma, la cultura o el dispositivo escolar.

Con el cierre de los edificios escolares, esos espacios específicos para el retiro de la infancia del espacio familiar y público, se acotan las experiencias de subjetivación de niños/as y jóvenes.

Por ejemplo, la escuela enseña a resignar el ritmo, intensidad y cadencia del tiempo individual puestos al servicio de aprendizaje, para la construcción de una temporalidad común: dos horas para matemáticas, una para ciencias, diez minutos de recreo, media hora para el almuerzo, el tiempo escolar es más o menos uniforme. Hoy reina el tiempo individual, el de cada uno, un tiempo endogámico, el que cada familia puede organizar. Sumado a la irrupción de la ilusión de un tiempo sin corte facilitado por las nuevas tecnologías: aprender todo el tiempo, en cualquier lugar.

Las instituciones educativas también ofrecen formas de interacción social no familiares... ¿Qué será de las generaciones futuras si estamos ante el fin del estudiantado, como vaticina Agamben (2020)? ¿Qué formas de socialización con el semejante no familiar les quedan a las nuevas generaciones?

Finalmente urge analizar las transformaciones que se producen sobre los saberes al volverse conocimientos a enseñar de manera remota, sobre su secuenciación y el establecimiento de parámetros de la velocidad supuesta para su enseñanza y aprendizaje (el problema de la evaluación), así como también como han mutado todas las oportunidades aprendizajes que solo ofrecen las performances escolares, es decir, esos actos y gestos que se reiteran desde tiempos inmemoriales en lo escolar, que nos constituyen como docentes y estudiantes.

Estamos ante el desafío de pensar esta transfiguración de lo escolar y de reafirmar nuestro compromiso con su potencia emancipadora. En tiempos de individualismo extremo, de anulación del otro, de autodiseño, de profundización de las desigualdades, de hegemonía del productivismo como valor, las instituciones educativas, aun hackeadas, impactadas, criticadas, surgen como un bastión que en sus formas y cultura, en el sistema de prácticas que propone, ponen un coto al narcisismo y al individualismo, exigen construir un tiempo común, demandan soportar un rato al otro no elegido, ofrecen un espacio más o menos igualitario (la clase), invitan a ocuparnos de cosas improductivas, nos exigen demorar la satisfacción inmediata y nos atan a una promesa de futuro. El desafío consiste en pensar cómo seguir conectando a los viejos con los nuevos, como ingresar y afiliar a los recién llegados a este mundo que está ahí esperándolos y cómo inocular la idea de que es posible renovarlo.