

Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria

Pedro Núñez

No sé bien cómo sobrellevaba esas horas muertas, quizás aguantaba porque era adolescente y vivía fuera del tiempo o en un tiempo que tenía un ancho fuera de lo común (María Gainza, *El nervio óptico*).

INTRODUCCIÓN

La cuarentena –o, dicho más formalmente, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)– trastrocó las temporalidades de cada una y cada uno de nosotros. Los tiempos se superponen, se desdibujan las diferencias entre días hábiles y fines de semana o feriados, se confunden los horarios. Trabajo, cuidado, limpieza, pedidos *online*, abastecimiento de alimentos y cuestiones esenciales son tareas que se suceden de manera circular.

En este nuevo escenario, se intentó sostener, de diferentes maneras, cierta continuidad educativa. Se hizo de forma intermitente para algunos, sin lograr contactar a otros –el intento no solo da cuenta del fracaso, sino también de la prepotencia de intentarlo–; pero la llegada de cada actividad, la cita para una reunión a través de cualquier plataforma virtual a las que nos hemos habituado, la preparación de una clase o de recursos didácticos funcionan también como organizadores de la temporalidad. De un tiempo que desde ya es otro, diferente al que se construye en las instituciones. Los contenidos se adecúan, pero esa nueva noción del tiempo no por ello deja de tener impacto como organizador de las dinámicas familiares. Lo percibimos con mayor claridad ahora, cuando necesitamos hacernos un tiempo para trabajar, preparar una clase, leer, ayudar a alguien con una actividad o estudiar.

En estos meses los dos sistemas que históricamente tuvieron mayor pregnancia en la sociedad argentina, me refiero al de salud y al educativo, tuvieron tiempos diferentes. Mientras la cuarentena temprana hizo posible que se equipara y se mejorara la capacidad instalada de un sistema de salud de múltiples capas, responsabilidades y subsistemas (se prepararon y formaron equipos, se adquirieron insumos) y se informara a la población acerca de los hábitos necesarios para esta etapa (en cuanto a higiene, uso de barbijos, entre otras cuestiones), el sistema educativo, tal como lo recordó Claudia Romero (2020), se dejó llevar por la continuidad, sin que medie tiempo para pensar las estrategias. Cabe acá

preguntarse, retrospectivamente, aunque ya vale poco, si no hubiera sido mejor retrasar unas semanas el inicio de clases hasta tener mejor preparadas las nuevas herramientas. El sistema tuvo que adaptarse en un santiamén: de un día para el otro la continuidad educativa requirió traspasar a virtual clases y contenidos; generar programas de televisión y radio; tener que preguntarse cuáles eran los recursos y formatos más adecuados.

Al mismo tiempo, la pandemia nos mostró que, aún o a pesar de los discursos sobre la crisis de la educación, continúa vigente parte de su potencia como «máquina cultural», aquella de la que dio cuenta Sarlo: si no está la tía Rosita para llamar al peluquero del barrio y que les corte el pelo a los alumnos y les ponga cintas blancas y celestes en el cabello de las chicas, las familias van a cortar el pelo de sus hijos e hijas, insistirán para que se bañen o prendan la cámara en una reunión virtual. O, retomando a Pineau y su idea de la escuela como máquina de educar, aunque no aparezca una de las piezas que se ensamblaron para generar la escuela como es el uso específico del espacio y el tiempo que «define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancias» (Pineau, 2001: 32), el sistema sostuvo esta variante educativa que no es educación virtual.

Este intento, que no es inocuo en cuanto a la disrupción de trayectorias, fue diferente de acuerdo a los niveles. También, por supuesto, en relación a la posición social de cada quien. De hecho, cabría pensar si no es momento de hacer una pausa y rediseñar estrategias para los próximos meses, alterar un calendario ya de por sí alterado, darse un tiempo sin obligaciones para docentes y estudiantes en el que la política educativa elabore propuestas para pensar este tiempo que seguramente traerá más adelante un mayor esfuerzo para volver a enganchar a quienes fueron desconectándose de las clases, a quienes las escuelas a pesar de todos los intentos no lograron llegar, a aquellos y aquellas que forman parte de los grupos más desaventajados.

Durante la pandemia, la incertidumbre, aspecto esencial de la contemporaneidad, se incrementó notablemente. Este texto es un intento por aportar algunas reflexiones, sin pensar en recetas o soluciones mágicas, en relación a los vínculos, las experiencias escolares juveniles y la escuela secundaria y las distintas problemáticas y futuros escenarios que tenemos por delante. Estamos inmersos en una etapa de la que desconocemos –al menos en el momento en el que escribo estas palabras– el final: una suerte de carrera sin meta. No sabemos cómo será ese regreso, pero aun así es válido el ejercicio. En este contexto quizás ayude pensarnos como artesanos, tal como plantea Sennett (2008), con un repertorio de procedimientos en permanente interrelación entre el conocimiento tácito y reflexivo, pero donde no se trata de imitar sino de desarrollar las habilidades e insistir incluso en la necesidad de respetar la lentitud del proceso artesanal en un tiempo trastocado. Existen experiencias en los países que paulatinamente van saliendo de la cuarentena que incluyen el regreso escalonado, encuentros que apuntan solo a recuperar la posibilidad de la sociabilidad, el rediseño de los espacios, incluso el aprovechamiento de otros lugares. ¿Cuánto se modificará el uso del tiempo y el espacio escolares? ¿Ya no formaremos al entrar? (Hay

que reconocerle al normalismo su anticipación con eso de formar guardando distancia) ¿Puede llegar a modificarse aquello que entendemos por «escuela»?

El argumento está organizado en cuatro apartados. En un primer momento, presento algunos interrogantes para repensar la escuela secundaria, para luego plantear tres tensiones relacionadas a las funciones de la escuela, al lugar de las tecnologías y a la relación de lo que podemos llamar la vieja/nueva escuela.

¿QUÉ ES LA ESCUELA?

La escuela es uno de los dispositivos estatales más exitosos a nivel mundial, aunque esta afirmación por supuesto que tiene varios claroscuros. Si consideramos, por ejemplo, la situación en América Latina, encontramos notables disparidades. Tal como destacó Ansaldi (2000) años atrás recuperando trabajos de Florestan Fernandes, Aníbal Quijano y Fernando Calderón, la especificidad latinoamericana se expresa en las temporalidades particulares de la región, en la que tiene lugar la coexistencia de tiempos diferentes, mixtos y truncos. Esta temporalidad, en la que persisten en lo contemporáneo estructuras del pasado, es clave para pensar los desafíos que enfrentaron y enfrentan nuestras sociedades al momento de expandir los derechos de ciudadanía. Partir de la heterogeneidad entre países, al interior de un mismo país, resulta también sustancial para observar las particularidades. En el escenario latinoamericano, la Argentina, al igual que otros países del Cono Sur y Costa Rica, se destacó por la rápida extensión de la educación primaria y una modernización educativa relativamente temprana.

En paralelo se consolidaba la educación secundaria. Pero cabe plantear acá dos divergencias como inicio del recorrido que quisiera proponerles. La primera es que el desarrollo histórico de la escolarización primaria en la región muestra un patrón convergente desde los orígenes hacia su progresiva universalización (Pinkasz y Núñez, 2020). Lo hizo, además, de un modo que resaltaba la excelencia del sistema público como marca distintiva. Por supuesto que esto fue muy diferente para las escuelas normales que para los colegios nacionales, pero basta con apreciar los edificios que albergaron y albergan a las llamadas *escuelas palacio* en distintas regiones del país para darse cuenta de su lugar simbólico. Aun con varios aspectos que es necesario problematizar –el mayor, posiblemente, la construcción de la igualdad a través de la homogeneización– la escuela primaria siempre lidió, mal que bien, con todos.

Por el contrario, la trayectoria de la educación secundaria muestra un patrón inverso que se caracteriza por partir de la exclusión social y avanzar hacia intentos de inclusión o, mejor dicho, de democratización de su cobertura. Esto ocurre, en parte, porque a finales del siglo XX y principios del XXI se registra un cambio en los paradigmas regionales que sustentan la expansión de la escuela secundaria, aunque su impacto no parece haber alterado radicalmente sus rasgos organizacionales y pedagógicos principales. La pandemia covid-19 altera aun más un escenario socio-económico y cultural ya en proceso de transformación.

Dicho esto, tenemos dos cuestiones que parecen contradictorias: por un lado, la escuela secundaria del siglo XXI se parece poco y nada a aquella que surgió al calor de la conformación de los Estados nacionales en América Latina hacia fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. Por otro, a las instituciones educativas, y a la escuela secundaria en particular –pero podríamos agregar a las universidades e institutos de formación–, les cuesta mucho adecuarse a nuevas realidades, cambiar formas de enseñanza, considerar nuevos aspectos. Aun con esfuerzos enormes, con docentes que intentan otras maneras y con programas institucionales que promueven modificaciones, persisten tradiciones de cada nivel que dificultan la realización de cambios. Esto ocurría antes de la covid-19 y se profundiza hoy.

Desde hace al menos dos décadas que la demanda por mayor acceso al sistema educativo crece sostenidamente (entre otras cuestiones por la sanción de leyes que establecen la obligatoriedad del nivel secundario, por el incremento de expectativas para continuar estudios superiores o porque, incluso ante un escenario de devaluación de credenciales e incertidumbre ante el futuro, el título sigue siendo un bien anhelado). Este proceso ocurre no solo en el nivel secundario, sino también en el terciario y en el universitario (presión una vez que se finaliza un ciclo por acceder a otro), así como en el nivel inicial. De manera concomitante, a la par de la expansión de la oferta educativa persisten desigualdades o cobran nuevas dinámicas. Uno de los tipos de desigualdades más extendidos y arraigados en el sistema se vincula con la cuestión del acceso y el tipo de trayectoria educativa. Muchas y muchos estudiantes desarrollan trayectorias que buscan asegurar la continuidad de itinerarios trazados por generaciones precedentes, pero para tantos otros este paso se vive como una ruptura con el origen. En algunos casos son trayectorias lineales, en muchos otros intermitentes. Como sabemos, los distintos niveles educativos están planificados como etapas secuenciales que todos deben realizar eslabonando aprendizajes «al mismo tiempo» para lograr finalizar los estudios «en tiempo y forma», sin considerar las diferencias, las desiguales posiciones, «los tiempos» de cada quien, aquello que requiere de «otros tiempos» en sus trayectorias reales y no solo teóricas (Terigi, 2007).

De allí que el acceso al sistema no garantiza necesariamente su democratización, si la entendemos como ampliación de la calidad de la ciudadanía. La expansión constante del sistema no implicó el acceso a bienes conceptualizados iguales en su calidad. Las experiencias escolares cada vez más y más parecieran referir a espacios sociales con poco contacto entre sí y las desigualdades se vinculan fundamentalmente al ámbito geográfico y a la condición social de los estudiantes y sus familias. Caben pocas dudas acerca de que estas desigualdades se amplificaron en el escenario de la pandemia.

LAS FUNCIONES DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Esta breve introducción me lleva al primer punto que quisiera plantear, que trata sobre las funciones de la escuela secundaria, los modos en que venía transfor-

mándose y cómo podemos imaginar que la pandemia alterará o no estos sentidos. Indudablemente esta situación pone en tensión la idea de la escuela secundaria como «preparación para un futuro», lo que no significa que pierda sentido para las y los jóvenes. De hecho, resulta plausible señalar que el sentido de la escuela secundaria fue cambiando de manera previa a la pandemia, con diferentes temporalidades en cada lugar y en cada institución, ya que los procesos no son lineales. En estos párrafos voy a enfatizar en la escuela secundaria como instancia valorable en sí misma.

La escuela secundaria se convirtió en escenario de múltiples discusiones. Una de ellas, no menor, refiere a los sentidos que se ponen en juego en torno a sus funciones; se generan, además, controversias acerca de qué contenidos y cómo se enseñan. Estos debates contienen desde referencias acerca de la persistencia del enciclopedismo hasta las intenciones de enseñar por *competencias*. De manera concomitante las y los jóvenes introducen temáticas que los interpelan. ¿De qué hablan? ¿Qué les interesa? Las cuestiones de género y sexualidad, la ESI; sus opiniones sobre las normas escolares o modos de organizar las clases; la demanda por una autoridad que enseñe, acompañe y escuche: son todas temáticas que afloran en el espacio escolar. En momentos de pandemia el acompañamiento, el sostener el vínculo, el saber si hay alguien del otro lado pasaron a ser aspectos esenciales. Sin embargo, es preciso evitar oponer, como si fueran antónimos, acompañamiento y enseñanza. La enseñanza y el aprendizaje no son lo opuesto a acompañar a las y los estudiantes, brindar apoyo a las familias, preocuparse por las condiciones socio económicas que atraviesan. Así como en toda situación educativa existe un recorte del currículum, la pandemia muestra esta selección de manera más descarnada y, quizás, solo quizás, puede ser la oportunidad para repensar qué es necesario enseñar hoy y si no es momento de reconocer la dimensión ciudadana y los aprendizajes vinculados a la participación en la vida cultural común.

Por otro lado, y si bien la escuela secundaria continúa siendo una etapa «ordenadora» de la vida, una institución que implica obligación y rutina, pero que a la vez resulta contenedora y –precisamente– ordenadora (Dussel, Brito y Núñez, 2007), es una instancia que se valora como ámbito de construcción de autonomía. Podría decir que existe una tensión entre su carácter de ambiente más cuidado, protegido –hasta un exceso en cierta caracterización del nivel como instancia de *tránsito*, un puente entre una etapa y otra de la vida– y la creciente valoración que hacen las y los jóvenes como etapa disfrutable por sí misma. Es más, la expansión de la matrícula supone también la posibilidad de «vivir la juventud», aunque las dificultades para sostener la escolarización continúan concentrándose en los sectores más bajos. Esos jóvenes, que, al igual que la protagonista de *Cometierra*,¹ dejan la escuela «como la mitad de los chicos del barrio». Así como persiste la idea de una instancia de transición –posiblemente hoy con más sentidos específicos de esta etapa que en otros momentos históricos– las y

1. *Cometierra* es una novela de Dolores Reyes (2019).

los estudiantes hacen referencia a la escuela secundaria como a una instancia que se valora en sí misma, más allá de obtener o no herramientas y saberes utilizables en el futuro o como preparación para algo (que recordemos, tiene un carácter incierto).

Hace tiempo que en las investigaciones que desarrollamos con varios colegas encontramos que, así como persisten sentidos clásicos –entendiendo que la escuela es vista tanto como parte de un aprendizaje para el futuro que amplía la posibilidad de tener un trabajo como posibilidad para continuar estudios superiores– las y los jóvenes enfatizan cada vez más en otros aspectos (Núñez y Litichever, 2015). La escuela es así resignificada como lugar para los aprendizajes concretos o como espacio de aprendizajes ligados al estar con otros, al pasarla bien, a socializar. La pérdida de especificidad del mundo del trabajo no es vivida como algo necesariamente negativo, sino que enfatizan en la orientación positiva de los aprendizajes; una experiencia que ensalza lo que brinda, que se hace fuerte en las posibilidades de vinculación intra e intergeneracionales. El hincapié en la posibilidad de disfrutar de la experiencia, de contar con elementos para desenvolverse, en lograr adquirir un estilo o de disfrutar socializar y relacionarse con otros en el espacio escolar.

Aun a riesgo de señalar caminos ya transitados, es preciso señalar que la experiencia de las nuevas generaciones se encuentra atravesada por la constatación de que sin el título no alcanza, pero que el título no garantiza nada. Al mismo tiempo, casi como fenómeno contradictorio, es plausible señalar que persiste cierta idea de progresión; lo que podemos llamar una pulsión igualitaria, un afán por parecerse a otros, lograr un futuro mejor, poder convertirse en alguien distinto (e igual a las y los demás).

«¿HAY ALGUIEN AHÍ?»: QUÉ ES HACER ESCUELA HOY, EN ÉPOCA DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

Entre los múltiples memes que circularon estos meses, me llamó muchísimo la atención uno que elaboraron estudiantes de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS): una universidad relativamente joven, creada a principios de los años noventa del siglo XX y ubicada en la zona noroeste del Gran Buenos Aires. En el meme, viralizado a partir de un *tuit* de Cecilia Anigstein (investigadora-docente de la UNGS), un estudiante, todavía metido en su cama, responde a su teléfono celular: «Sí profe, se escucha» (ver Figura 1).²

2. Véase el tuit del 26 de junio de 2020, en <<https://twitter.com/cecilianigstein/status/1276367791743021056?s=09>>.

Figura 1. Meme elaborado por estudiantes de la UNGS.



Efectivamente, luego de una primera etapa de adaptación a la novedad, de entusiasmo por preservar el contacto, la relación, el vínculo –o, mejor dicho, por sostener una conversación, tal como planteó Inés Dussel (2020) en un *webinar* organizado por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos de Córdoba que logró una enorme circulación; posiblemente porque brindó pistas y guías allí donde casi nadie sabía cómo moverse–, se percibe cierto cansancio y estancamiento en las dinámicas.

Como parte de ese nuevo género que surgió al calor de la pandemia y que podemos definir como *notas sobre escuela y educación*, en una nota que escribimos con Diego Gurvich (Núñez y Gurvich, 2020), quien fue director Provincial de Planificación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, señalamos que el ASPO exigió al sector educativo entregar algunos de sus bienes más preciados: la presencialidad, la grupalidad, el encuentro, la proximidad y, por lo tanto, buena parte de las herramientas teórico-prácticas del saber ser y hacer docente –y también del oficio de estudiante–. Durante este tiempo hemos hablado mucho sobre la visibilización de la desigualdad que esto trajo aparejado; de hecho, quizás uno de los pocos aspectos positivos de la pandemia es que la discusión sobre la educación acaparó lugar en la agenda pública. La pandemia y los relatos de docentes y estudiantes. Desde la maestra rural que va pasando casa por casa para dejar las actividades enganchadas en el poste

de alambre o la tranquera hasta la foto de los chicos en la casa precaria haciendo arte en el piso de tierra, pasando por relatos de ansiedad de los estudiantes.

La pandemia deja en evidencia las desigualdades preexistentes que señalamos más arriba: la desigualdad en la respuesta (qué hacen los sistemas educativos de cada provincia, qué hacen las escuelas, qué hacen las y los docentes) y la desigualdad en el acceso a esa respuesta. Hablamos, por ejemplo, del problema de conectividad que la discontinuación de programas educativos que caracteriza a nuestro país dejó en evidencia. Pero sobre este problema se suman otros: la falta de dispositivos, la precariedad de las formas de conexión, el no contar con espacios donde realizar actividades, con acompañamiento, con referencias, con materiales. La escasa interpelación de la política educativa a familias desbordadas que aparecen poco como destinatarias. Estoy pensando, fundamentalmente, en quienes no poseen aquellos saberes valorados por la cultura escolar, pero también en la necesidad de referencias adultas por fuera de lo familiar y los docentes, como tutores virtuales, y en lugares en los que los adultos también puedan acceder a recursos para acompañar estos procesos.

La adaptación a plataformas digitales, clases virtuales y ejercicios de lo más variados, a la vez que nos permitió reconocer que algunas cuestiones son factibles e interesantes de aplicar, revalorizó al espacio escuela con su gramática que muchas veces cuestionamos y que se nos presenta como un ámbito imprescindible. De un modo que no esperábamos la pandemia supuso una revalorización de la tarea docente y de la escuela como espacio de socialización.

La situación es muy diferente de acuerdo al nivel y todavía muy desigual de acuerdo al lugar del territorio, género, clase social y otros múltiples clivajes. No está de más recordar las diferencias que se magnifican mientras intentamos sostener la continuidad educativa, así como la necesidad de ser cuidadosos con la idea de la tecnologización de la educación. Una primera cuestión es que las tradiciones y necesidades son muy distintas de acuerdo al nivel. En segundo lugar, es preciso enfatizar que en la virtualidad se reflejan aquellos clarososcuros que las escuelas tenían y que el rol del equipo directivo y las estrategias docentes resultan claves –tanto como las orientaciones de las políticas educativas sobre qué se espera para cada rol–. Lo que pasa en la escuela presencial se traduce de modo similar a las experiencias virtuales. Por lo general, quienes tienen más dificultades para conectarse son a la vez aquellos que venían teniendo peores infraestructuras escolares. Finalmente, es preciso insistir una y otra vez en los vínculos inter e intrageneracionales. Vínculo en relación a la construcción de autoridad, que es ante todo una posición que hay que ganarse. Y por lo tanto es momento de preguntarse cómo recuperarán autoridad las y los docentes, de qué forma se reconstruirá ese vínculo. Tanto o más importante será pensar, retomando a Arendt, qué tipo de mundo le presentarán a las nuevas generaciones y cómo evitar salir de un cuadradito de plataforma virtual que desdibuja lo privado, lo público y lo íntimo.

La pandemia trajo otra mala noticia: la constatación de que hace tiempo que predomina la diversificación en las estrategias de unas escuelas que buscan orientarse a los públicos que acceden, aspecto que tiene relación con la pérdida

de potencia del «sistema» que como estrategia de conjunto ofrecería idealmente oportunidades similares a todos, independientemente del espacio institucional que habiten. Asimismo, ya estábamos atravesados por una constelación de temporalidades (Dussel, 2017). No me refiero únicamente a las tensiones entre la lógica de la gramática escolar de carácter analógico y otra tecnológica, de signo digital (Welschinger Lascano, 2017); sino a que en las escenas escolares convivían distintas temporalidades (artefactos escolares más clásicos que se actualizan –un instrumento musical, escribir una carta a puño y letra, el pizarrón– junto a celulares, netbooks y Youtube, en el desafío de combinar lo analógico y lo digital) (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). En la pandemia el teléfono celular adquiere cada vez más funciones y utilidades, siendo el dispositivo estelar.

¿En qué tenemos que enfatizar? ¿Cuántas reinenciones aguanta un sistema ya fragmentado en el que la descentralización opera como ampliación de las desigualdades? Esta coyuntura deja una pregunta urgente acerca del comportamiento de nuestro federalismo, la distribución de recursos, la distribución de vacantes entre el subsistema público y el de gestión privada, los incentivos presupuestarios (un conjunto de intervenciones de Alejandro Morduchowicz nos ilustraron sobre estas definiciones).³ Es momento de reponer la pregunta por un financiamiento que no podrá abarcarlo todo, pero que requiere de iniciativas y consensos sobre qué prioridades enfrentar y cómo construir igualdad priorizando a los más desaventajados, que son precisamente quienes menos voz tienen en la definición de las políticas educativas.

TENSIONES ENTRE LA VIEJA Y LA NUEVA ESCUELA

La escuela es una de las instituciones que quizás con mayor fuerza nos remite a nuestro pasado. Muchas veces añoramos nuestros tiempos escolares (que, en realidad, es añorar lo jóvenes que éramos). Esto me recuerda a un diálogo que Vivian Gornick (2017) narra en *Apegos Ferozes*: el libro en el que cuenta la relación de acercamiento y distancia que tuvo con su madre, esa figura anclada en otro tiempo y que «lo único que odia es el presente; en cuanto el presente se hace pasado, comienza a amarlo inmediatamente».

El pasado escolar no puede funcionar como anclaje; ni es factible pretender cambiarlo todo, adaptarse a plataformas que aportarían novedades a la carta. Se trata de pensar el presente que nos toca para proyectar futuros más venturosos. Precisamos de una nueva hoja de ruta que pase fundamentalmente por recuperar la potencia de construcción de un tiempo diferente. En un hermoso libro titulado *En defensa de la escuela*, Simons y Masschelein (2014) enfatizan que estar en la escuela es precisamente tener tiempo libre, en tanto pone en suspenso el peso del orden social, las tareas y roles que deben realizarse en otros espacios como el trabajo y la familia.

3. Véase, por ejemplo, Morduchowicz (2020).

El tiempo *durante* el coronavirus puede darnos claves para pensar el tiempo *post* coronavirus y la necesidad de resignificar el tiempo de escuela –que se caracterizaba en sus inicios por su carácter propedéutico y por su orientación privilegiada hacia la educación de las elites y sectores medios (y en menor porcentaje los pobres meritorios) y que lleva décadas en discusión ante el aumento de la cobertura–. Asimismo, e incluso en aquellos escenarios escolares en los que mayores dificultades existen, la escuela se convierte para muchas y muchos jóvenes en un buen lugar para estar. Los procesos no son lineales, están plagados de tensiones, marchas y contramarchas: avances en la expansión de derechos conviven con la persistencia de modos tradicionales de pensar la construcción de autoridad, con miradas que criminalizan a las y los jóvenes, con formas impregnadas en el hacer cotidiano que implican procesos de construcción de masculinidades y feminidades hegemónicas que producen desigualdades. El movimiento LGBTI+ ha llamado la atención sobre estas situaciones en nuestros países, ya que, a pesar del logro de las leyes de reconocimiento de derechos y de mayores posibilidades de expresión en el sistema educativo, sus experiencias se encuentran signadas, muchas veces, por procesos de discriminación y estigmatización que llevan a su exclusión. Aun así, las y los jóvenes, con sus propios ritmos y dinámicas, valoran el espacio de encuentro en la escuela.

En estas semanas comenzamos una encuesta virtual con estudiantes de los últimos años del nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires. No son resultados representativos estadísticamente y todavía están en procesamiento, pero algunos datos muestran que ellas y ellos señalan que lo que más extrañan de la escuela es estar con amigos y compañeros; les preocupan las viandas; sienten que en la virtualidad aprenden menos que en la escuela; resaltan que a futuro van a ser importantes las clases de apoyo y contar con dispositivos electrónicos. Destacan que les gustaría contar con aulas y espacios más amplios y que quieren «una escuela igual a la que teníamos antes de la pandemia». Sus repuestas marcan la preocupación por los contenidos y los recursos, por la dinámica de sociabilidad en un escenario de post pandemia que no será sencillo y que requerirá de pensar en soluciones innovadoras en un contexto de restricciones presupuestarias.

Los vínculos son centrales en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. Vínculos entre estudiantes y docentes y entre pares. Vínculos que se presuponen amorosos. El beso de la maestra al salir de la escuela, los abrazos, la situación del *estado de la esquina* como expresión de un momento en el que los estudiantes «se adueñan de su tiempo», relativamente desestructurado, con actividades que se superponen y cuyos ritmos corporales varían sustancialmente al sonar la campanada de ingreso a la escuela, desapareciendo los gestos desgarbados, los gritos y alaridos, dando inicio al «estado del estudiante» (Mc Laren, 1995). Ese retrato, quizás algo lineal, se ha ido desdibujando. Si bien persisten algunos de sus trazos, hoy son otras las maneras de apropiarse del espacio escolar, en parte por los intentos, desde la política educativa, de la planificación de un tiempo móvil y flexible para quebrar la uniformidad y también porque se desdibujan el adentro y el afuera escolares. Pero fundamentalmente porque las formas de habitar las escuelas son otras: muchos jóvenes transitan por el espacio escolar con una

permanencia nómada y con tiempos atemporales, en tanto a veces se eterniza y de forma imprevista se acelera, combinándose diferentes tiempos en simultáneo (Armella y Dafunchio, 2015).

¿Cómo serán entonces esas formas? Resulta quizás algo poco innovador, pero es preciso evitar la tentación de decir que la escuela no sirve. Las y los jóvenes quieren que la escuela vuelva a ser como antes, esa escuela que tanto criticamos por la persistencia de una gramática escolar rígida. Habrá que reconstruir sus cimientos para desde allí pensar los cambios y no al revés.

En este escenario surgen preguntas inquietantes: ¿cómo preservar la promesa de la puesta en suspenso de un orden social, de un tiempo escolar *otro*, cuando hay una mirada permanente sobre el hacer docente? Las y los jóvenes hablan de sus amigas y amigos y de sus compañeras y compañeros. Pero también de adultos que están ahí presentes, que se dan cuenta de sufrimientos y maltratos, que reconocen cuando alguien quiere hablar o estar en silencio, que ayudan a descubrir aquello que se desconocía.

La escuela es *-¿era?*– el lugar en el que decir lo que no se puede en otros ámbitos, aun a riesgo de ser sancionado. La escuela era *-¿es?*– uno de los pocos ámbitos sociales en los que la dinámica de sociabilidad es más amplia. Los estudiantes secundarios pueden protestar. Pueden sentir que se aburren porque hay escuela. Pueden percibir que perdieron el tiempo en una clase o que vivieron un tiempo vacío porque hay otras cosas que también pasan y que tornan gratificantes otros momentos. Pueden enamorarse y desenamorarse porque se encuentran. Claro que uno puede enamorarse virtualmente, lo sabíamos (antes era por cartas que demoraban meses en llegar, ahora por Instagram o plataformas de citas). Pero en algún momento ocurría el encuentro. Muchas y muchos (y, cada vez más, muchos) necesitan de la escuela como lugar donde ser.

Posiblemente la hoja de ruta a construir –o que esperamos la política educativa esté pensando– requiera de sostener la experiencia escolar más que de preocuparse por un calendario de ciento ochenta días. Una experiencia escolar que se sostenga en encuentros en escuelas y otros espacios virtuales y presenciales más allá del edificio escolar (clubes, bibliotecas, calles). Queda por delante el enorme desafío para la política pública de establecer prioridades, de formar docentes para los nuevos escenarios, de lidiar con trayectorias intermitentes o tambaleantes (tal como se venía haciendo, pero ahora frente a tendencias que se profundizan). Será allí donde haya que sostener y volcar recursos, establecer prioridades, conformar equipos interdisciplinarios. Así como había que testear, rastrear y aislar; habrá que rastrear para integrar.

La educación se trata de muchas cosas. Una no menor es la posibilidad de salir del lugar en el que uno está. Los grupos de cercanía darán apoyo y contención; las organizaciones seguirán construyendo una trama solidaria; intentaremos que la gente no viaje tanto, que compre en el negocio del barrio, que no camine más de tantas cuadras. Son planteos fantásticos, pero no válidos para la educación, que tiene como promesa implícita la oportunidad de convertir a alguien en aquello que no es. La posibilidad de salir de distintos lugares, de encontrarse con otros que son diferentes. Para ello las y los estudiantes y sus familias plantean estrategias: viajan, se mudan,

se inscriben en un tipo de escuela, buscan torcer aquello que pareciera como destino escrito. La posibilidad del encuentro, del intercambio de visiones sobre el mundo, de conocer otros espacios resulta esencial para sostener la premisa igualitaria.

Ojalá pronto podamos, nuevamente, aburrirnos en el acto escolar mientras imaginamos cómo resignificarlo el próximo año; conversar y compartir mates con yerbas de dudosa procedencia en la sala de profesores; vernos en instancias de formación docente; juntarnos en la puerta de la escuela a fumar mientras continuamos imaginando futuros posibles e igualdades por venir.

BIBLIOGRAFÍA

Ansaldi, Waldo

2000 «La temporalidad mixta de América Latina, una expresión de multiculturalismo», en Silveira Gorski, Héctor (ed.), *Identidades comunitarias y democracia*, Madrid, Trotta, pp. 167-183.

Armella, Julieta y Dafunchio, Sofía

2015 «Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos: sobre las(nuevas) formas de habitar la escuela», en *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 36, n° 133, pp. 1.079-1.095, octubre-diciembre <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015140391> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Dussel, Inés

2017 «Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina», en *Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE, San Luis de Potosí (México) 20-24 de noviembre*, pp. 105-126.

2020 *La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad*, conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Dussel, Inés; Brito, Andrea y Núñez, Pedro

2007 *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*, Buenos Aires, Santillana.

Dussel, Inés y Trujillo Reyes, Blanca Flor

2018 «¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela», en *Perfiles Educativos*, vol. XL, Número Especial, pp.142-178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.Especial.59182> [Consultado el 30 de julio de 2020].

Gornick, Vivian

2017 *Apegos feroces*, Madrid, Sexto Piso.

Gurvich, Diego y Núñez, Pedro

2020 «Apuntes para una agenda de reconstrucción educativa», en *la vanguardia digital*, 10 de junio. <http://www.lavanguardiaigital.com.ar/index.php/autor/pedro-nunez-y-diego-gurvich> [Consultado el 31 de julio de 2020].

McLaren, Peter

- 1995 *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo Veintiuno.

Morduchowicz, Alejandro

- 2020 «Lainversioneducativeintiemposdepostpandemia», en *Enfoque Educación* (BID), 29 de mayo. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/inversioneducativapostpandemia/> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Núñez, Pedro y Litichever, Lucía

- 2015 *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*, Buenos Aires, GEU-Clacso.

Pineau, Pablo

- 2001 «¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es la educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupó”», en Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

Pinkasz, Daniel y Núñez, Pedro

- 2020 «¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI», en Pinkasz, D. y Núñez, P. (comps.), *I Informe FLACSO: Educación Secundaria en América y el Caribe*, San José de Costa Rica, Flacso (en prensa).

Romero, Claudia

- 2020 «La escuela: del fracaso a la catástrofe», *webinar* organizado por La Usina Social, 10 de junio. <https://www.youtube.com/watch?v=mQRMMaoNmMg> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Sennett, Richard

- 2008 *El artesano*, Barcelona, Anagrama.

Simons, Maarten y Masschelein, Jan

- 2014 *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Terigi, Flavia

- 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 hoy» Fundación Santillana, Buenos Aires, 28-30 de mayo. <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf> [Consultado el 31 de julio de 2020].

Welschinger Lascano, Nicolás

- 2017 «Dinámicas educativas y nuevas tecnologías: la política de inclusión digital en una escuela de La Plata», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 28, n° 55, noviembre, pp. 51-77. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0448_04.pdf [Consultado el 31 de julio de 2020].