



Experiencias pedagógicas

Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad

La pandemia trastocó la vida escolar en muchos sentidos, pero el más claro fue la interrupción de las clases presenciales y el pedido de sostener la actividad educativa en los hogares. Se ha hablado y escrito mucho sobre los efectos de esta *domesticación* de lo escolar y lo que ha permitido ver sobre la desigualdad de las condiciones familiares tanto en términos de espacios y equipamiento tecnológico digital como en términos de los apoyos que las familias pueden darle a sus hijas e hijos; también, sobre la fragilidad del vínculo con la escuela en sectores importantes de la población. Esta es una condición dolorosa de nuestro presente, que coloca enormes demandas sobre las instituciones educativas. En particular, admiro los esfuerzos y la creatividad de maestras y maestros para sostener la escuela –incluso yendo a buscar a sus alumnos a través de distintos medios y plataformas–, además de las políticas públicas que (con limitaciones no solo presupuestarias) intentan garantizar que sigan enseñando.

Con el ánimo de no repetir las reflexiones ya conocidas, quisiera detenerme en un aspecto particular de esta alteración de los tiempos y espacios de lo escolar que tiene que ver con la ruptura, o al menos la atenuación, de sus tiempos sincrónicos.

Este eje me parece interesante porque permite explorar algunos de los presupuestos sobre los que se fundó no solamente la propuesta escolar de la modernidad, sino también su crítica, y porque puede contribuir a abrir algunas reflexiones sobre la escuela de la pospandemia.

Hoy extrañamos la posibilidad de estar todos en las aulas de manera sincrónica, pero quizás sea necesario revisar qué es lo que extrañamos de esa coordinación de tiempos y espacios tan particular. ¿De dónde viene esa convicción de que la escuela necesita la sincronización? Es conocido que el modelo de la escuela republicana –que en Argentina se expresó en el ideario sarmientino y en la Ley 1420– entrelazó la construcción de ciertas formas de igualdad con una propuesta de organización que pensaba tiempos y espacios homogéneos y sincronizados. A fines del siglo XIX, Jules Ferry, ministro de Instrucción Pública de la Tercera República francesa, solía decir –no sin arrogancia– que él sabía qué estaban aprendiendo todos los niños de Francia y de sus colonias imperiales en la misma hora en que hablaba. Ese movimiento sincronizador de los calendarios, esa voluntad de controlar y programar el acceso a la cultura, se inscribió en un movimiento más amplio de las sociedades occidentales hacia unificar las medidas del tiempo y coordinar los husos horarios de todo el planeta, impulsado principalmente por los científicos, por los gobiernos colonialistas y por las empresas capitalistas, que querían poder desplazarse sin fricciones en un mercado mundial. Tanto o más que Jules Ferry, las empresas querían saber dónde estaban los barcos o trenes con sus mercancías y a qué hora llegaban a su destino aunque estuvieran del otro lado del mundo.

Ese movimiento hacia construir un tiempo-espacio homogéneo y coordinado tuvo efectos en cómo se pensó la igualdad en la escuela republicana. La sincronización de calendarios se tradujo en organizar idénticos horarios para todas las escuelas y en pensar currículos y pedagogías uniformes, ya sea para la nación o las provincias, que muy rara vez tenían en cuenta los contextos locales. La sincronía era el modo de establecer una norma-ideal común, despreciar las diferencias y exigir el abandono de los particularismos que amenazaban el orden centralizador del Estado nación. Del mismo modo, permitía afirmar un piso o mínimo común de saberes y disposiciones culturales para toda la ciudadanía.

La crítica a esta homogeneización sincrónica es, a esta altura, bastante conocida. Sabemos que la reducción de los tiempos y ritmos de aprendizaje a una única progresión idéntica para todos los estudiantes desconoce la diversidad y singularidad de las trayectorias escolares; asimismo, sabemos que el currículum y la pedagogía tienen más significatividad y relevancia, más posibilidad de producir lazos o filiaciones a la cultura, si dialogan con las preguntas y contextos de actuación de quienes aprenden. Quienes leemos y reconocemos en Rancière a un referente importante para pensar la igualdad en la educación, decimos también que la igualdad es un punto de partida y no de llegada, como lo sostenía el ideal meritocrático de la escuela republicana, y que la igualdad no viene de la homogeneización, sino de la emancipación y autonomía intelectual, es decir, de la desincronización, de la posibilidad de abrirse caminos propios y hacer recorridos singulares.

Al calor de esta crítica, puede decirse que, desde hace al menos dos décadas, son más frecuentes las pedagogías que quieren hacerle lugar a la diversidad de voces bajo el imperativo de una igualdad sensible a las diferencias. El aula como un espacio de trabajo y de tiempos simultáneo se ha ido fracturando. Lo que queda claro, más aún después de lo sucedido con la escuela en la pandemia, es que este quiebre de la sincronía no solamente abrió paso a lo singular y a procesos de mayor autonomía intelectual, sino que también estructuró otras configuraciones pedagógicas que instalan lo asincrónico dentro de la clase. El pedagogo francés Stéphane Bonnéry habla de “clases con velocidades distintas” en las que los alumnos, a veces en pequeños grupos o a veces solos, van a su ritmo y llegan frecuentemente a logros muy distintos, con algunas producciones sofisticadas y complejas y con otras, en cambio, muy preliminares. Bonnéry señala que estas pedagogías, que nacen con un impulso igualitarista, terminan siendo indiferentes a las desigualdades, confundiendo el promover la expresión creativa de los estudiantes y la ruptura de la homogeneidad con la renuncia a trabajar la dificultad que requiere el apropiarse de recursos culturales y expresivos complejos de parte de los alumnos.

Estos meses de pandemia sumamos muchos ejemplos de clases asincrónicas que profundizaron este quiebre de la simultaneidad. En ocasiones, estas experiencias pueden ser pensadas como “clases con velocidades distintas” en las que se sanciona la desigualdad, y otras veces se ve que logran desafiar a cada una y cada uno para que vaya un poco más allá de sus posibilidades actuales para construir una relación de mayor autonomía con el saber. En este segundo caso, las clases se caracterizan por buscar ciertas formas de la sincronidad, aunque sean diferidas: conversaciones sobre algún guion común, construcciones colectivas, diálogos y devoluciones que ponen en relación los distintos trabajos y reconstruyen algo de la clase.

La cuestión de lo sincrónico y lo asincrónico de las clases, entonces, se combina de maneras complejas con las pedagogías de la igualdad y la desigualdad. La desincronización es necesaria para encarar ciertos caminos más singulares y autónomos en la relación con los saberes, pero también puede ser articulada dentro de pedagogías que sancionen las desigualdades como el producto “natural” de nuestra diversidad. La sincronidad fue utilizada por la escuela republicana de fines del siglo XIX y principios del siglo XX como una forma de homogeneizar y excluir las diferencias, sin embargo, puede ser un modo de coordinar o calibrar aprendizajes distintos, de ponerlos en diálogo, de aprender de la crítica y la disonancia, de exponerse y encontrarse con otras trayectorias, y de esta manera encarar un trabajo sobre contenidos difíciles que permitan alzarse sobre los propios hombros, como dice Hannah Arendt.

La escuela de la pospandemia debería intentar pasar en limpio lo que estamos aprendiendo ahora sobre las formas de estar juntos pese a la distancia, sobre la posibilidad de construir algunas sincronías en el marco de entornos heterogéneos y desiguales. Probablemente, este modo de pensar los procesos de trabajo pedagógico en condiciones inéditas también ayude a abrir preguntas sobre qué hacíamos cuando estábamos todos en las aulas, no siempre atentos a los modos en que las distintas “velocidades” en la clase reinstalaban desigualdades y exclusiones. Ante los dolores y el agobio inevitables que la pandemia trae consigo, trabajar en este tiempo de experimentación y de creación reflexiva puede permitirnos que esta época traiga, como efecto inesperado, la obligación de repensar las pedagogías de la igualdad.

Inés Dussel. (2020, 10 de diciembre). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. Revista Scholé 2020 (6), sección Experiencias pedagógicas. Recuperado de isep-cba.edu.ar/sincronias-y-asincronias-en-las-pedagogias-de-la-igualdad

