

NODVS XXV
Juliol de 2008

La educación frente a los tiempos 'preferidos'

Artículo fruto del trabajo del grupo de investigación en Psicoanálisis y Pedagogía, que durante el curso 2007-08 ha estado investigando alrededor de los tiempos.

Xavier Orteu

Resum

Artículo que analiza los efectos de la modernidad líquida en la Educación contemporánea. Hay sujetos que se quedan suspendidos en el tiempo, no responden a la oferta educativa y, como consecuencia, no se articulan al Otro social. Las ofertas educativas actuales pueden llamar al presentismo sin permitir que el sujeto elabore sus aprendizajes y se interroge sobre sus efectos en su propia historia. Una experiencia educativa que pone en marcha un Instituto para sujetos que no encajan en las aulas, es analizado en este texto tanto en la posibilidad de un efecto que permita relanzar el discurso del sujeto como en el que pueda llegar a fijarle en su posición de errante en el tiempo, si se toma la oferta educativa como un objeto de consumo.

Paraules clau

Tiempo subjetivo, tiempo social, tiempo educativo, modernidad sólida, modernidad líquida, presentismo, agente educador, el Otro Social.

La problemática de las ofertas educativas en forma de experiencia vital

En este artículo voy a reflexionar sobre las ofertas educativas que se presentan bajo el formato de "vivir una experiencia". Estas propuestas integran algo muy actual de la problemática del tiempo que tiene que ver con el presentismo o puntillismo que afecta a las modalidades de articulación entre los tiempos subjetivos y los tiempos sociales. Estas ofertas pueden tener efectos totalmente contrapuestos: efectos de carácter educativo, permitiendo un tiempo para la elaboración y actualización de los sujetos en relación a su época o por el contrario, pueden generar el borramiento de la historia del sujeto, negando la posibilidad de un sujeto responsable y por lo tanto de un sujeto de la educación.

1. El problema actual de la articulación de los tiempos

Quizás el título de mi trabajo merece una clarificación. Me di cuenta de ello en cuanto el texto salió de mis manos. Diversas personas me apuntaron su error inicial al leer *la educación frente a los tiempos pretéritos* en lugar de *la educación frente a los tiempos preferidos*. Es probable que esta confusión tenga algo que ver con la dificultad para anudar *tiempo* y *preferencia*

o *tiempo y elección*. Parece que uno no puede elegir los tiempos, pero quizás es justamente aquí donde nace mi preocupación.

La modernidad construye una modalidad sólida de articulación de las variables espacio/tiempo y la consecuente regulación de la dislocación entre los tiempos del sujeto y los tiempos del Otro o tiempos sociales. En ella el tiempo tiene historia y el espacio es el marco donde se puede depositar esta historia. Por ejemplo la escuela y la fábrica son paradigmas de espacios no sólo físicos sino de lugares simbólicos que sostienen rituales, jerarquías, conocimientos, resultados previsibles... creados por la modernidad y que ahora están sufriendo una gran transformación.

¿Qué es el tiempo?; Juan José Millás (2006) explica "*... la historia de un niño que en cierta ocasión, mientras todo el mundo se trasladaba del domingo al lunes a la hora habitual. Lograba quedarse escondido en un rincón del domingo para no ir al colegio. Cuando sus padres se dan cuenta de que han llegado al lunes sin él, intentan regresar para recogerlo, pero les resulta imposible, por lo que el pequeño pasa seis días completamente sólo, hasta que su familia hace el recorrido entero y llega de nuevo al domingo. El cuento se recreaba en la aventura del niño atrapado dentro de un día vacío, sin vecinos, sin transeúntes, sin policías, incluso sin animales domésticos...*".

Varios aspectos llaman mi atención. El primero es cuando dice :"*...mientras todo el mundo se trasladaba del domingo al lunes a la hora habitual*", para hacer referencia al tiempo socialmente regulado que marca los tránsitos de un momento social a otro. Otro aspecto es cuando apunta que el niño "*lograba quedarse escondido*", me venía a la cabeza diferentes síntomas como la inhibición, el bloqueo o las angustias de muchos jóvenes como modalidades de esconderse del tiempo. Finalmente cuando señala que "*cuando sus padres se dan cuenta de que han llegado al lunes sin él, intentan regresar para recogerlo, pero les resulta imposible, por lo que el pequeño pasa seis días completamente sólo*". Sus padres se dan cuenta demasiado tarde de que su hijo no ha cambiado de día con ellos. Y no pueden volver atrás para recogerlo. Lo cual vendría a expresar la existencia de las soledades en el tiempo y los abandonos al tiempo subjetivo.

En definitiva, esta historia nos muestra que el tiempo está dislocado. En realidad debemos hablar de tiempos subjetivos y tiempos sociales, en los que su articulación es sólo una posibilidad.

Actualmente se da una situación de preocupación social parecida a la de la historia de Millás. Según los últimos datos del Ministerio de Educación y Ciencia un 9% de los jóvenes catalanes de 16 años no estudian ni trabajan, este porcentaje sube hasta el 11% en el caso de los de 17 años (García de la Barrena y Rodríguez, 2007). Se trata de jóvenes que se *perdieron un domingo* y no se supo cómo ir a buscarlos. Nos hemos dado cuenta que hemos llegado al *lunes* que supone la finalización de los estudios obligatorios sin algunos de nuestros chicos y chicas. Está a punto de pasar de largo una de las esas '*horas habituales*' que permiten '*pasar del domingo al lunes*', es decir, una de las conexiones socialmente regulada en la que los sujetos -podríamos decir- actualizan su articulación con los tiempos sociales y eso les debería permitir acceder a nuevas trayectorias y proyectos comunes. Una conexión entre el tiempo subjetivo y el tiempo social que se presenta en forma de una toma de decisión en relación al futuro después de la ESO. Sin ninguna duda -aunque el problema es anterior, como en el caso de los padres de la historia- es en este tipo de transición cuando nos damos más cuenta de que hemos podido perder en el tiempo a algunos chicos.

Socialmente, nos encontramos en un momento en el que los tiempos regulados se están diversificando, facilitando la constitución de multitud de *temporalidades* que se pueden ajustar a nuestras necesidades. Temporalidades que se adaptan tanto a las preferencias de las

personas, que están acelerando la disolución de los tiempos sociales rígidos y estables. Para decirlo de otra manera, de la clásica división del tiempo social entre el tiempo de ocio y el tiempo de negocio, estamos pasando a multitud de tiempos posibles: tiempo de vacaciones, tiempo de consumo, tiempo de educación, tiempo de jubilación, tiempo de maternidad, de deporte.... Muchas tipologías de tiempo que se presentan como opciones a elegir por cada individuo (Sennett, 2007)ⁱ.

Lo social además promueve multitud de posibilidades para la gestión de estos tiempos sociales. Alternativas de vida que se personalizan a través de ofertas en las que el eje es vivir a través de la experiencia. Esta flexibilidad se consigue gracias a la creación de dispositivos extremadamente personalizados. En ellos se ofrece lo que Charles Lipovetsky (2006) llama un tiempo preferido: aquel en el que el sujeto puede decidir cuando desea vivir cada experiencia. Un tiempo de experiencia que se presenta en forma de una promesa de hacer de cada uno ese yo que quiere ser.

Pero desde la educación sabemos que la articulación entre los tiempos subjetivos y los tiempos sociales es una articulación con el Otro. Por eso dejar a alguien 'a su aire' (*con sus tiempos* podríamos decir) no es lo mismo que dar tiempo para que la educación pueda tener efectos. Dejar al sujeto librado a su tiempo subjetivo es engañarse respecto a como la temporalidad se articula con el Otro.

La problemática educativa que quiero abordar tiene que ver con la confusión de esta tendencia a la personalización de los tiempos a la que nos aboca la actualidad, con el necesario tiempo *après-coup* que requiere el trabajo educativo.

Hanna Arendt (1989) para situar los objetivos de la educación nos recuerda que el mundo está hecho por mortales y es por eso que se 'gasta'. Sus habitantes vamos cambiando continuamente y el mundo corre el riesgo de acabar siendo mortal, como nosotros. Para evitarlo, necesita ponerse 'a punto' permanentemente. De eso se encargaría la educación: de dar continuidad al mundo y de ayudar a encajar en él a los individuos que lo habitamos.

Pero esta puesta a punto nunca es permanente. Nos encontramos en lo que Bauman (2004) llama modernidad líquida, aquella en la que ninguna sustancia puede mantener su forma por mucho tiempo. En una reciente entrevista comentaba al respecto que "*lo que llamo modernidad sólida, ya desaparecida, mantenía la ilusión de que este cambio modernizador acarrearía y una solución permanente, estable y definitiva de los problemas, la ausencia de cambios. Hay que entender el cambio como el paso de un estado imperfecto a uno perfecto, y es estado perfecto se define desde el Renacimiento como la situación en que cualquier cambio sólo puede ser para peor. Así la modernización en la modernidad sólida transcurría con la finalidad de lograr un estadio en el que fuera prescindible cualquier modernización ulterior. Pero en la modernidad líquida seguimos modernizando, aunque todo lo hacemos hasta nuevo aviso. Ya no existe la idea de una sociedad perfecta en la que no sea necesario mantener una atención y reforma constantes*"ⁱⁱ.

Y acaba apuntando que actualmente es la propia persona el elemento más imperecedero de su biografía. "El único largo plazo es uno mismo, el resto es el corto plazo". Está claro entonces que se dan dos procesos clave para entender el peso de los tiempos en la educación actual: la individuación y el presentismo.

La incidencia de estas tendencias en el desajuste estructural entre los tiempos subjetivos y los tiempos sociales tiene como efecto la búsqueda de nuevas propuestas para articularse. Propuestas que invitan a la posibilidad de vivir en un tiempo homogéneo y compacto, de presente: ser uno mismo o construirse de acuerdo con lo que uno espera de sí mismo a través

de experiencias vivenciales en las que no se requieren de una preparación previa y en las que no es requerido un vínculo con el pasado ni con el futuro.

Sin duda se trata de propuestas educativas que hacen un esfuerzo para adaptarse a los nuevos tiempos modernosⁱⁱⁱ, pero propuestas que deben ser analizadas con más detalle. Estamos de acuerdo con que hay que *dar tiempo* al sujeto para hacer posible el trabajo educativo. Pero la cuestión es si consiguen estas propuestas dar este tiempo.

2. Tiempos del sujeto y tiempos educativos

Volvamos al personaje de la historia de Millás que *sigue en el lunes* y no sabemos ni como ni cuando dar con él. Con lo primero que lo notamos es que nuestras propuestas no logran despertar su interés^{iv}. Esta falta de interés en las propuestas *habituales* que tocarían por el tiempo social que las regula, muestra un desencuentro entre los tiempos del sujeto, los del agente y los tiempos sociales. Esto nos conduce a la conclusión de que quizás hay que pensar nuevas propuestas educativas desde otra temporalidad que no sea la de *las horas habituales*, los recorridos fijos y lineales.

Lacan (1945) para explicar el tiempo lógico hace referencia a tres momentos: el primero para mirar; el siguiente para comprender y el último para concluir. Comentaba también -y esto me interesa especialmente- que el momento de concluir necesita que el sujeto acceda al saber que los otros tienen de él. Podemos decir que para Lacan el acceso al tiempo de la conclusión tiene que ver con el acceso a un saber que está en los otros. Y gran parte de la dificultad para la educación reside en saber cómo se accede a este saber que no se encuentra en el tiempo de mirar ni en el tiempo de comprender^v.

Por otra parte, desde la educación sabemos que los contenidos hacen posible el encuentro entre los tiempos del sujeto, los del agente y los tiempos sociales. Pero cabe diferenciar entre aquellos conocimientos que se pueden objetivar como aprendizajes, de los efectos que a posteriori tendrá la adquisición de estos conocimientos. Si bien el tiempo de adquisición de los aprendizajes puede ser regulado socialmente, el tiempo de los efectos educativos: no. La articulación de los tiempos subjetivos y los tiempos sociales se basa en que el sujeto adquiere unos conocimientos que tendrán efectos educativos más allá de los propios aprendizajes. En este sentido es en el que Violeta Núñez (1999) habla del tiempo educativo como un tiempo de dehiscencia; de apertura, de ruptura, de separación. Se trata de puntuar que en este efecto educativo la significación no está en el origen sino en la posterioridad. "*El encuentro con lo nuevo produce respecto del sujeto, un efecto retrospectivo*".

En resumen, podemos entender que el tiempo mide algo que tiene que ver con una transformación del sujeto. Una transformación que además se produce por un acceso a un saber que viene de los otros. Un saber al que es posible acceder desde los aprendizajes educativos pero del que no se puede saber en qué momento va a acontecer. Un saber, por tanto, que permitirá resignificar aquello que se había dado. Es el tiempo educativo, un tiempo que contempla algo de la elaboración por parte del sujeto. Una elaboración de los aprendizajes (García Molina, 2003).

3. Una articulación de los tiempos a través de la experiencia

Las nuevas propuestas educativas que me interesa revisar, se basan en ubicar a los sujetos en situaciones *experienciales*. Se trata de actividades que no siempre se desarrollan en el aula, sino en el entorno que le es propio según la naturaleza de la actividad. Los adultos responsables tampoco son necesariamente educadores, sino profesionales específicos en la actividad que se realiza. Son planteamientos que abren nuevas dimensiones en el tratamiento

de la dimensión temporal. Me propongo analizar algunos de sus efectos.

Para ubicar mejor este análisis voy a partir de una experiencia que Insercoop desarrolla desde hace varios años en diferentes institutos de secundaria de la ciudad de Badalona. Es una propuesta dirigida a alumnos que están en lo que se llama "aulas abiertas", grupos en los que se ha adaptado el currículum escolar. En ellas, habitualmente, podemos encontrar aquellos alumnos con conductas que distorsionan el ambiente y el ritmo de trabajo del aula ordinaria.

La propuesta se basa en la posibilidad de que algunos alumnos realicen estancias en un entorno laboral. El objetivo de estas estancias no es que trabajen o que aprendan un determinado oficio sino que aprendan a construir nuevos vínculos en contextos diferentes al académico. En este caso se elige entornos laborales por lo que supone de atractivo como actividad vinculada al mundo adulto. A pesar de su apariencia, el objetivo es claramente de vincular al alumno con lo académico y con los estudios a partir de realizar un trayecto que provisionalmente lo separa de la rutina escolar y le permite tener nuevas perspectivas y nuevas posibilidades de construir vínculos con los otros y con el saber. Este trayecto finaliza en el instituto. Los alumnos explican su experiencia en clave de dar cuenta de cuales son los conocimientos que cada lugar exige para poder ser ocupado y cómo, cuando y donde se pueden adquirir dichos conocimientos. El alumno reinscribe su historia en el marco del aprendizaje generando nuevos proyectos y nuevas trayectorias de futuro.

Se trata de una propuesta que nace dentro del marco académico y que busca provocar nuevos espacios de oportunidad a través de la intersección con el mundo del trabajo y el mundo de los adultos. Una oferta educativa (Orteu, Verdeguer y Venceslao, 2008). Sin duda una oferta en la que se ensayan nuevas prácticas no sujetas al tiempo lineal de la modernidad sólida (Núñez, 2007). Vamos a revisar las dificultades con las que nos hemos tenido que enfrentar para hacer de una propuesta de *vivir una experiencia* una propuesta educativa.

Tres aspectos hay que tener en cuenta para ello (Augé, 2004):

- a. la dimensión histórica de la propuesta;
- b. el tipo de relaciones que facilita con la Cultura y por último,
- c. su eficacia simbólica para producir identificaciones (Núñez, 2007).

a. La dimensión histórica de la propuesta

Es una propuesta que a simple vista, aporta una novedad importante: su discontinuidad -en este caso concreto- con el resto de actuaciones del instituto. Discontinuidad respecto a una supuesta trayectoria lineal. Discontinuidad temporal en tanto no necesitan tener lazos claros ni con el 'antes' ni con el 'después' de su desarrollo (Bauman, 2007). Se trata, visto así, de un legado (el que se intenta transmitir en este tipo de experiencia educativa) que no se asocia de manera clara a la herencia, sino al presente (Puiggros y Gagliano, 2004)^{vi}.

Por otra parte, se trata también de una propuesta pensada para fundar nuevos inicios. En los que puede darse que el sujeto consienta a interrogarse y a revisar aquellas significaciones que le pueden aparecer como dadas. Las atribuciones de un lugar pueden hacer posible que el sujeto pueda interrogarse al respecto y por lo tanto ocupar otra posición. En este sentido, estas propuestas pueden tener el valor de inaugurar un momento nuevo vinculado a la autonomía y a la salida al mundo.

Pero también es posible que este momento nuevo que irrumpe sea un intento vano de recuperar el tiempo perdido a base de negar los efectos que la historia tiene en el sujeto. Es decir recuperar el tiempo no a través de escribir la historia sino de negarla, anularla. Proponiendo la fundación de nuevos inicios cada vez que un desarrollo no se ajusta a aquello esperado^{vii}.

Todo este planteamiento da a este tipo de propuestas educativas una gran versatilidad que puede ser utilizada tanto para introducir una nueva temporalidad en estos *jóvenes que se quedaron sin llegar al lunes*, como para expulsarlos fuera de las aulas en espera de su salida definitiva del instituto.

b. El tipo de relaciones que facilita con la Cultura

También se da una discontinuidad en relación a sus contenidos ya que no se guían por el currículum académico ordinario, clásico, sólido, lineal,... con lo que tampoco hacen un lazo claro con contenidos anteriores o posteriores.

Las nuevas relaciones que en la actualidad se están realizando entre saber, experiencia y conocimiento se presentan como un campo problemático que interroga el conjunto de los contenidos escolares (Puiggros y Gagliano, 2004), hasta el punto de hacernos dudar a sujetos y educadores de cuáles deben ser los contenidos educativos a transmitir. Un ejemplo de estos nuevos lazos se puede comprobar en las nuevas propuestas de la LOE y la inclusión de las competencias básicas. En este sentido cabría leer algunas novedades que incorpora la ESO como son la creación de los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Calificación Profesional Inicial (García de la Barrena y Rodríguez, 2007). En ellos, muchos de los aprendizajes tienen que ver con las competencias básicas.

Podemos entender que en la modernidad sólida el tiempo que se daba a los aprendizajes permitía paralelamente ir desarrollando una serie de habilidades o competencias básicas. Ahora, en cambio, se corre el peligro de poner a estas competencias en el lugar de los aprendizajes.

En el nombre de este '*llegar tarde*', se acelera un supuesto encuentro con *lo que el Otro espera de mi*. Esta aceleración borra literalmente el tiempo que se daba al sujeto para que pudiera formularse la pregunta: ¿Que soy para el Otro?, ¿Qué espera de mí? e ir encontrando, con el tiempo de cada uno, aquellas soluciones que mejor se ajustaban a cada individuo. En definitiva, se borra el tiempo de elaboración. No hay tiempo porque el sujeto llega *tarde* a esta *hora social regulada* y se quiere acelerar un encuentro. En lugar de dar la oportunidad para que el sujeto se pregunte: "¿Qué debo decir?" se enseña a decir: "hola, buenos días". Evidentemente la manera de entender las habilidades comunicativas no tiene nada que ver en un caso y en otro.

Sin embargo también es cierto que ensayar nuevos encuentros con el mundo desde otro lugar, abre la posibilidad de generar nuevas conexiones y nuevas proyecciones personales y despertar el deseo de saber.

c. La eficacia simbólica para producir identificaciones

Buscar en la experiencia en un entorno laboral nuevos resortes en los que sostenerse puede entenderse como el reverso de la crisis de autoridad que sufre la educación, crisis estrechamente vinculada a la crisis de la tradición, es decir, a la crisis de nuestra actitud en relación a todo lo que afecta al pasado. Para el educador este aspecto de la crisis es

particularmente difícil de soportar ya que le toca a él ser el lazo entre lo viejo y lo nuevo. Nuestra profesión exige un inmenso respeto por el pasado (Arendt, 1989).

Poder emprender alguna cosa, incluso con el riesgo de equivocarse, permite que muchos jóvenes se pongan en marcha. Y esto puede tener carácter iniciático. Precipitando un momento, con un movimiento. Por eso hablamos de un momento crucial, porque conduce a la producción de un sujeto con experiencia. Es una situación que no podía darse sin dar este paso y este paso sólo puede darse iniciáticamente (Ferrari, 1999). Es decir, este paso no puede contener lo que de él se puede obtener^{viii}. Se trata de una apertura al mundo y por tanto puede convertirse en nuevos instrumentos para la circulación social.

Pero se habla de nuevos inicios y es cierto que esto puede devenir en experiencias que sean simulacros que difuminan la frontera entre la realidad y la ficción (Verdú, 2003). Una propuesta de experiencia casi como un objeto de consumo. Una manera barata, rápida y cómoda de salir del paso de la herencia del pasado. El problema de 'desajuste' temporal de estos sujetos puede convertirse -desde esta lógica- en un problema de encaje y en definitiva de disciplina. Al ubicarlos en otro contexto se corre el riesgo de que lo único que se ponga a trabajar sea lo normativo de este nuevo lugar como aspecto básico para ubicarse en él. Olvidando que lo importante no es ser capaz de estar en este lugar (sin dar problemas) sino poder aprehender de ese entorno. Es decir: llevarse algo, algo que tiene que ver con elementos y recursos para construir nuevas identificaciones.

4. Conclusiones

En el tiempo de lo instantáneo el Otro sólo existe cuando yo estoy presente. Por eso, la dimensión de pasado, aquello que me ha llevado allí y la dimensión de futuro, las consecuencias de aquello que hago, no existen. En este lugar no es posible tomar una elección ni hacerse cargo de ella. Savater (1997) dice que la educación nos hace nacer más al tiempo que al mundo. En todo caso, para hacer nacer al sujeto al tiempo hace falta que nazca al tiempo del mundo (el de las *horas habituales* de Millás) y a su propio tiempo, el de la narrativa vital (Bauman, 2007).

Para nacer a estos tiempos va a haber que aceptar que la incorporación de este sujeto a estas experiencias tiene algo de prematuras. Quizás habría que aceptar que estructuralmente sólo pueden ser prematuras en relación a su éxito o fracaso. Sólo el futuro lo confirmará. En realidad podemos decir que el joven necesita atravesarlas para poder constituirse. En este sentido son siempre anticipadas.

Pero aunque los efectos de estas experiencias no son calculables, sí se puede hacer un trabajo previo para poderlas realizar y un trabajo posterior para poderlas evaluar. De esta manera el peso no se encuentra sólo en la situación vivencial (presentismo), sino en cómo ha sido significada por el sujeto. Para decirlo de otra manera, qué elementos de la Cultura le hemos aportado para que pueda situarla en una historia y en un conjunto de relaciones que ordenan un lugar en lo social.

La *licuación* de las *horas habituales* nos obliga a buscar nuevos límites para situar balizas que separen aquello que tiene que ver con la propia experiencia de aquello que tiene que ver con los tiempos sociales. Porque sin esta diferenciación el sujeto corre el riesgo de convertirse en un errante sin tiempo (Sauvagnat, 2005) .

El primer aspecto a tener en cuenta por lo tanto, es diferenciar aquello que tiene que ver con la

experiencia subjetiva de aquello que tiene que ver con la experiencia social. La experiencia subjetiva se prepara en el trabajo previo, interrogando al sujeto sobre aquello que se imagina, del motivo de sus preferencias, etc. En el trabajo posterior, buscando plasmar el impacto de la experiencia y revisar en qué medida cuestiona algunas de las certezas con las que se había aproximado.

Para que el sujeto pueda interrogarse sobre lo vivido hace falta que pueda situar la existencia de un Otro al que pueda atribuir un cierto saber en relación al espacio de la experiencia. Es decir, en relación al ordenamiento y disposición de las tareas y los lugares. Es necesario para que, si es el caso, el sujeto pueda interrogarse sobre ello: "¿Qué espera el Otro de mí?" No el jefe, o mejor dicho, no sólo el jefe; el Otro social, el Otro de la Cultura. La calidad de la oferta tiene que ver con la riqueza de los contenidos culturales que ponemos al alcance del sujeto.

Para finalizar volveré al cuento de Millás. Podríamos decir que hay propuestas que pretendiendo ir a buscar a este niño escondido en el domingo, lo que consiguen es aumentar la sensación de un día vacío, de un día sin nadie. Se trata de propuestas en las que no está presente el Otro, son propuestas de activismo, de hacer por hacer donde lo único que se ofrece al sujeto es que se entretenga consigo mismo. Al contrario, nuestra apuesta es ofrecer un día en el que el Otro de la Cultura esté presente. Este es el tema para la educación.

Notes

- i. Utiliza la metáfora del MP3 para explicar algo de este aspecto. Comenta que los cambios sucedidos desde el disco de vinilo al MP3 pasando por el CD, son cambios en los que ya no hay un orden predeterminado, con todo lo que esto significa. Ya no existe la secuencia que ordenaba las canciones y que nos obligaba a esperar cada tema de acuerdo con el orden establecido, avanzarlo o retrasarlo según nuestro deseo. El orden no viene dado, sólo existe si lo das tú
- ii. Entrevista publicada a La Vanguardia, 12 maig de 2004
- iii. Referencia al libro del mismo nombre de Daniel Cohen
- iv. "*El tiempo insustancial e instantáneo del mundo del software es también un tiempo sin consecuencias. 'Instantaneidad' significa una satisfacción inmediata, 'en el acto', pero también significa el agotamiento y desaparición inmediata del interés. El tiempo/distancia que separa el fin del principio se reduce o desaparece por completo; las dos ideas, que antes eran usadas para parcelar el transcurso y para calcular de ese modo 'el valor de pérdida' del tiempo, han perdido gran parte de su significado*" en NUÑEZ,V. (1999): "De la educación en el tiempo y sus tiempos" en *Construyendo un saber sobre el interior de la Escuela*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires (pp. 127)
- v. Por otra parte, sabemos que la educación también tiene dificultades para clarificar los tiempos de información, los tiempos de formación y los tiempos de elaboración. Se trata de una problemática muy relacionada con el tema de hoy.
- vi. La experiencia aparece como antagónica de los saberes. El conocimiento se concibe como aquello aprendido en un contexto escolar. Pero la experiencia es portadora de un *legado* (del pasado) que de esta manera se articula con la *herencia* y por lo tanto, con la transmisión
- vii. De hecho, hemos comprobado en el marco del programa desarrollado, que este tipo de propuestas educativas basadas en situaciones experienciales no van bien con aquellos sujetos que ya han salido al mundo (léase absentistas) y sí en cambio con aquellos que están instalados en el fracaso. Esta observación, se ha incorporado en los criterios para la selección de qué alumnos podrán participar.
- viii. Igual a lo que plantea Lacan a través del ejemplo de los prisioneros en el texto "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma"; en dicho texto apunta como el paso que da permite al prisionero saber el paso que dan los otros y sin arriesgarse a dar ese paso es imposible saber nada de los demás.

Bibliografía

- ARENDT, HANNAH (1989): *La crisi de la cultura* Ed. Pòrtic, Barcelona
- AUGÉ, M. (2004): *Los no lugares*. Ed. Gedisa, Barcelona
- BAUMAN, Z. (1999): *La modernidad líquida* Fondo de Cultura Económico, Buenos Aires
- BAUMAN, Z. (2007): *Els reptes de l'educació en la modernitat* Ed. Arcàdia, Barcelona

- CHARLES,S. a LIPOVETSKY,G.(2006): *Los tiempos hipermodernos* Ed. Anagrama, Barcelona
- FERRARI, L.(1999) : "El tiempo, psicoanálisi y orientación vocacional" en *Orientación Vocacional. Educación y trabajo: la transición de los jóvenes* Novedades Educativas, Buenos Aires
- GARCIA DE LA BARRERA,N. i RODRIGUEZ,X. (2007): *Exit escolar per a tothom*. Ed. Octaedro, Barcelona
- GARCIA MOLINA,J. (2003): *Dar (la) palabra* . Ed. Gedisa, Barcelona
- LACAN,J. (1945): "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma" en *Escritos I*, Ed. Siglo XXI, Madrid
- MILLAS, J.J.(2006): *Laura y Julio*. Ed. Seix y Barral, Barcelona
- NUÑEZ,V. (1999): "De la educación en el tiempo y sus tiempos" en *Construyendo un saber sobre el interior de la Escuela*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires
- NUÑEZ, V. (2007): Prólogo de BAUMAN,Z.: *Los retos de la educación en la modernidad líquida* Ed. Gedisa, Barcelona
- ORTEU,X. VERDEGUER, P. y VENCESLAO,M. (2008): "L'acompanyament acadèmic-professional amb adolescents: un espai d'intersecció on construir una proposta educativa". L'interrogant, publicació de la Fundació 9 Barris. Barcelona
- PUIGGROS,A. i GAGLIANO,R. (direcció) (2004): *La fábrica del conocimiento* Ed. Homo Sapiens , Santa Fe (Argentina)
- SAVATER, F. (1997): *El valor de educar*. Ed. Ariel, Barcelona
- SAUVAGNAT,F. (2005): "El precio de una errancia" en *L'Interrogant* nº 5, publicació de la Fundació 9 Barris, Barcelona.
- SENNETT,R (2007): *La Cultura del nuevo capitalismo* Ed. Anagrama, Barcelona
- VERDU, V. (2003): *La vida en el capitalismo de ficción* Ed. Anagrama, Barcelona