

Reflexiones sobre el tiempo y el espacio en el dispositivo pedagógico

Reflect on the time and the space in the pedagogic device

Sandra Roldán

UNPA- UACO

sandralilianaroldan@gmail.com

Resumen

A partir de resultados de investigación empírica se presentarán algunas aproximaciones respecto a las características que asumen el tiempo y el espacio escolar en un primer año de la enseñanza secundaria en contexto de pobreza urbana, en la provincia de Santa Cruz, Argentina.

Pensamos el tiempo y el espacio, no como categorías a priori, sino como conceptos y representaciones colectivas que, al estar vinculadas a una forma de organización social, también están ligadas a las formas del poder y del saber de cada sociedad (Varela & Álvarez Uría, 1997). En el campo de la investigación educativa, los estudios basados en la perspectiva foucaultiana dieron cuenta –aunque no sólo– de las formas en que los modelos pedagógicos expresaban determinadas concepciones de tiempo y espacio (Ibíd.). Si el mundo contemporáneo está viviendo una ruptura radical en las formas de significar, representar y usar el espacio y el tiempo (Veiga-Neto, 2002) y, al mismo tiempo, una proliferación y diferenciación de espacios-tiempos (Castro Nogueira, 1997); se abre entonces un campo de indagación sobre qué se produce y reproduce en la escuela, qué dinámicas temporo-espaciales caracterizan las prácticas pedagógicas, es decir, qué prácticas de gobierno encauzan las conductas de los estudiantes.



Palabras clave

dispositivos pedagógicos, tiempo y espacio, prácticas de gobierno

Abstract

From results of empirical investigation some approaches will appear with regard to the characteristics that it assumes the time and the school space in first year of the secondary education regarding urban poverty, in Santa Cruz province Argentina.

We think about time and space, not as categories beforehand, but like concepts and collective representations that are linked to a form of social organization. They are also tied to the forms of the power and of the knowledge of every society (Varela & Álvarez Uría, 1997). In the field of educational investigation, the studies base on the foucaldian perspective, they accounted for –although not only– the forms in with the pedagogic models expressed certain conceptions of time and space (Ibíd.). If a radical rupture is living through the contemporary Word in the ways of meaning, of representing and of using the space and the time (Veiga Neto, 2002) and, at the same time, a proliferation and differentiation of spacetimes (Nogueira, 1997); an investigation field is opened then on what takes place and reproduces in the school, what spatiotemporal dynamics characterize the pedagogical practices, that is to say, what government practices the conducts of the students channel.

Keywords

pedagogical devices, time and space, government practices

Mutaciones del espacio y el tiempo en nuestra contemporaneidad: breve presentación del problema

Los dispositivos de disciplinamiento que caracterizaron a la modernidad se encuentran en procesos complejos y multiformes de mutación dado los rasgos que caracterizan a nuestra contemporaneidad. Así, nos encontramos hoy con una apreciable cantidad de estudios y proliferación de conceptos (Harvey, 2004; Beck, 1996; Bauman, 2005; Appadurai, 2001; Jameson, 1999, 2012, entre muchos otros) que intentan dar cuenta de los cambios y de los problemas –culturales, económicos y políticos– que acontecen y nos desafían a “pensar de otro modo” (Veiga-Neto & Lopes, 2010). Desafío que presupone arrojarse a un camino de inseguridades, de riesgo, de desacomodación de anclajes conceptuales seguros y de puertos de llegada que quizás no existan.

Si bien la variedad de conceptos tales como: posmodernidad, hipermodernidad, neomodernidad, modernidad líquida, modernidad tardía, modernidad reflexiva y modernidad avanzada, expresan diferencias epistemológicas y/o de énfasis en las dimensiones a partir de las cuales describir las mutaciones que transitamos en nuestro presente, existe un acuerdo o punto en común respecto de un mundo que parece “globalizarse cada vez más rápida e amplamente” (Veiga-Neto, 2007, p. 176). Sin pretender entrar en el debate de un concepto tan discutido y polisémico como el de globalización o glocalización, interesa resaltar que dicho proceso, entendido como una expresión del capitalismo flexible, está atravesado por relaciones de poder (y de saber) en donde se promueven y refuerzan las diferencias y al

mismo tiempo, las desigualdades sociales a partir de nuevas formas de *inclusión/exclusión*.

Los debates y las producciones en el campo de la pedagogía y en particular en el de la investigación educativa, tampoco han sido ajenos a considerar las mutaciones y/o transformaciones sociales y sus expresiones sobre las formas de lo escolar. Variadas producciones académicas del campo de la investigación educativa postulan que la escuela está mutando, reconfigurándose sin que aún pueda llegarse a una conclusión (Duschatzky 2007; Baquero, Dicker, Frigerio 2013; Tiramonti 2004; Simons & Maascheliën 2008, 2013; Grinberg 2008). Así, el objetivo general que pretendió abordar el proyecto de investigación del que nace este texto, se preocupó en indagar y describir las características que está asumiendo la escuela hoy en contextos de pobreza urbana y en particular, las formas que asume el tiempo y el espacio en la vida escolar.

Para pensar estas particularidades resulta importante considerar que las mutaciones en las coordenadas espaciales y temporales pueden rastrearse desde fines de la década del '60. Por un lado, a partir de las “pedagogías psicológicas” –cuyas raíces se encuentran en las pedagogías correctivas– se produce la sustitución de las leyes de los estadios del desarrollo por las leyes del ritmo, lo que conlleva a que el ritmo individual y las relaciones interpersonales se constituyan en el centro del proceso de aprendizaje (Varela & Álvarez Uría, 1997). Adquieren fuerza, entonces, los conceptos: actividad, creatividad, espontaneidad; debilitándose el valor de los contenidos y relegándose, en consecuencia, el valor del conocimiento –puesto que ya no se trata de transmitir saberes–. Estas



nuevas tecnologías de psicopoder están directamente vinculadas a la producción de sujetos narcisísticos, puesto que es el alumno quien deberá abocarse a un arduo trabajo “a la conquista y cuidado sobre sí mismo” (Ibíd., p. 165), lo que requiere de coordenadas temporo-espaciales cada vez más flexibilizadas a las motivaciones y deseos de los sujetos. Interesa remarcar que estos cambios en las coordenadas espaciales y temporales no son inocuos si asumimos que “las experiencias espaciales y temporales son los vehículos fundamentales para la codificación y reproducción de las relaciones sociales” (Harvey, 2004, p. 274).

Por otro lado, en esa misma década, nos encontramos con el movimiento *Homeschooler* y la propuesta de aprendizaje *unschooling* de John Holt, quien basó sus propuestas y reformas en los supuestos de la corriente de desescolarización propulsada por Ivan Illich. Asimismo, adquiere un impulso significativo la modalidad de educación a distancia, liderada centralmente por la Open University bajo los principios de igualdad de oportunidades y de la puesta en marcha de una educación/universidad abierta. El desarrollo tecnológico fue un elemento clave para su desarrollo y expansión hasta llegar a una de las formas de educar que hoy se conoce como Escuelas Públicas Libre *VITTRA* (en inglés *Swedish Free School Organization, Vittra*) implementadas en Suecia. Se trata de una empresa fundada en 1993 que administra alrededor de 30 escuelas (gratuitas y con financiamiento estatal) caracterizadas por ser establecimientos sin horarios, sin aulas, sin clases, con aprendizajes mediados por la tecnología y donde la metodología de enseñanza se basa en el Plan de Desarrollo Personal. Así, el docente cumple la función de ser guía y orientador según las opciones del estudiante.

Estas pedagogías y movimientos ponen en cuestión no sólo los rasgos de una maquinaria escolar en tanto dispositivo de disciplinamiento, sino que contienen en sí mismas nuevas formas de significar y de producir espacios educativos, a la vez que modifican las regulaciones del tiempo pedagógico. En ellos encontramos como fondo común el principio de flexibilización y descentralización de las prácticas educativas. El espacio y el tiempo pedagógico ya no es *Uno* con sus efectos homogeneizadores, sino múltiples y diversificados.

En este escenario es posible comprender que en la década del '80 se impulsaran a nivel mundial las reformas de los sistemas educativos. Reformas que nacieron bajo el anuncio de caducidad de una escuela que ya no respondía a los nuevos requerimientos de la “nueva sociedad” en emergencia. Los cambios vendrían en una “mejora” de la educación pública. En los años '90 y especialmente en nuestro país, comienzan procesos de reforma educativa que se despliegan desde la promoción de discursos de empoderamiento de la comunidad y la institucionalización del self (Grinberg, 2008), siendo la flexibilización del tiempo y el espacio pedagógico uno de sus aspectos distintivos. Nuevas estructuras, funciones y normas comenzaron a desarrollarse desde los niveles centrales, abriendo un amplio juego de decisiones a las jurisdicciones provinciales. El nuevo discurso ponía su acento en la necesidad de la descentralización como eje del ejercicio democrático y participativo, en las decisiones a nivel político. Conceptos tales como “innovación”, “reflexión”, “autonomía”, “nueva escuela”, “cambio”, “participación/democracia”, “autogestión”, se constituyeron en el nuevo paisaje discursivo. Toda una batería de técnicas y procedimientos

convocaron a los nuevos maestros y niños/as a ser gestores de sus propios proyectos, a reconstituirse como individuos capaces de resolver problemas de forma flexible. En la última reforma educativa del 2006 algunas cuestiones se modificaron (como la búsqueda de una mayor regulación desde el Estado) pero otras se mantienen, en especial el acento puesto en la formación de competencias, la flexibilidad, autonomía y la búsqueda a la conformación de sujetos con capacidades para aprender a aprender de forma permanente (Grinberg, Roldán & Venturini, 2013)

Ahora bien, resulta pertinente señalar que se parte de entender las reformas como “tecnologías de gobierno que ordenan las posibilidades de acción y autorreflexión” (Popkewitz, 1996, p. 120), lo que implica el encauzamiento de las conductas de la población, no sin resistencias o contraconductas y en donde, centralmente, las prácticas discursivas se establecen “como un horizonte de verdad o más aún, como racionalidad en el gobierno de la conducta en nuestras sociedades” (Grinberg, 2008, p. 19). Se desprende entonces, que no interesa tanto cuánto deja o ha logrado una ley jurídica, sino los principios que rigen la acción y el sistema de creencias y pensamientos que se ponen en juego. Por ello, desde esta perspectiva, la pedagogía deja de ser la sistematización de saberes neutrales que establecen un ideal, para ser “la encargada de gobernar el alma a través de una individualidad que participa y soluciona flexiblemente los problemas en busca de soluciones pragmáticas a proyectos locales y comunitarios” (Popkewitz, 1996, p. 143). De esta manera la escolarización deviene entonces como parte neurálgica de las tecnologías reguladoras de la vida social al vincular “la política, la cultura, la economía y el

Estado moderno con las pautas cognitivas y motivadoras del sujeto” (Ibíd., p. 25).

Hasta aquí podemos decir entonces que, las reformas educativas, corrientes o movimientos pedagógicos están intrínsecamente ligados al orden social, siendo la escuela un dispositivo donde éste último se fragua. En toda organización social, el modo de producción o formación social particular encarna una forma de concebir un conjunto de prácticas materiales respecto del espacio y el tiempo. Esta afirmación se justifica en tanto “El espacio y el tiempo son categorías básicas de la existencia humana” (Harvey, 2004, p. 225) que orientan nuestra forma de comprender y actuar en el mundo y a través de las cuales aprendemos quiénes y qué somos en la sociedad.

Aun considerando las distintas perspectivas y/enfoques teóricos respecto del espacio y el tiempo, existe un acuerdo generalizado respecto del giro que introduce la posmodernidad a partir de la comprensión espacio-temporal dado el pasaje del fordismo a la acumulación flexible (Harvey, 2004), lo que ha provocado un efecto perturbador y desorientador en las prácticas económicas, culturales y de poder de clase. La modernidad se caracterizó por temporalizar el espacio, esto es, introducir la dimensión histórica y con ello la idea de progreso (infinito y siempre positivo), el tiempo como continuum, la noción de largo plazo, de espacio infinito, de un futuro siempre situado adelante y arriba y, un pasado ubicado a nuestras espaldas para poder mirar el futuro (de aquí el fenómeno de museificación). Será en la posmodernidad donde se socavará esta visión al ser “el tiempo el que estará impregnado de espacio” (Pérez Romero,



2000), es decir, espacialización del tiempo; creación, ampliación y pulverización de espacio para la aceleración del tiempo. De aquí el corto plazo, el espacio finito, el descuento de futuro en el presente, la volatilidad, la transitoriedad de las modas, la multiplicidad y flexibilidad de espacios y tiempos, la desintegración vertical en la producción, la diversificación de valores; entre otros aspectos a ser considerados en las profundas mutaciones que aún estamos transitando.

La nueva racionalidad del tiempo y el espacio, lo que algunos autores denominan como momentos de presentificación o sociedades dromológicas, provoca un estado de continua volatilidad, de desplazamiento (Veiga-Neto, 2002a). Este movimiento constante, transitorio y efímero provoca la pérdida de un sentido de futuro. Tiempo que sólo reingresa en nuestro horizonte temporal cuando puede ser descontado en el presente, por ejemplo, en las políticas de empleo flexible que resulta una técnica defensiva para descontar los costos potenciales del desempleo. Podríamos decir que nos defendemos del futuro posible, nos anticipamos y actuamos en y desde el presente, antes que planificar su construcción. El giro no es menor y con ello podemos comprender por qué la instantaneidad se ha convertido en el ideal y el corto plazo ha reemplazado al largo plazo (Bauman, 2005). Esta “retracción” del futuro nos perturba y preocupa, puesto que compromete el sentido temporal atribuido a la educación moderna y con ello, “la promesa moderna de la formación”. Tal como señala Grinberg “el relato moderno se construye sobre la base de una promesa que asegura la búsqueda de sentido y a través de éste la emancipación” (2008, p. 36). Esta promesa presupone un horizonte temporal donde el porvenir se conquista y como se ha seña-

lado precedentemente, está por delante. De aquí que la escolarización haya sido pensada o imaginada como la herramienta privilegiada para la producción de conciencias para la transformación de la sociedad y por ende, de las propias vidas. Basta recordar el lugar asignado a la educación y la promesa que ésta supo contener en el proceso de configuración de los Estados Nacionales. En esta racionalidad moderna, claramente el tiempo futuro ingresa no sólo como un escenario dentro de lo deseable y proyectable, sino también de posible realización. En sociedades dromológicas volátiles queda abierta la pregunta sobre su construcción.

Nos interesa resaltar un elemento más de la nuevas racionalidad del tiempo y el espacio en la posmodernidad, y es que ella no nos atraviesa a todos homogéneamente. Precisamente “A partir de um diferencial de volatidade, estabelece-se também um diferencial de poder: os mais capazes de mover-se mais rápidamente de lugar para lugar –seja no espaço físico, seja num espaço simbólico– poderão dominar mais fácilmente os menos voláteis” (Veiga-Neto 2002a, p. 7). Diferencias que, como ya se ha mencionado, se asientan sobre un escenario caracterizado por el modelo de acumulación flexible y en lo que respecta a la vida urbana, por el proceso de metropolización selectiva (Prevot Shapira, 2001). Proceso donde la ciudad deja de ser ese espacio para la integración y la inclusión (en su forma periférica) para estallar en fragmentos, donde la polarización social continúa su marcha. Varias investigaciones en el campo de la educación comienzan a dar cuenta de la imbricación entre este proceso y su expresión en los dispositivos pedagógicos (Tiramonti, 2004; Grinberg, Pérez & Venturini, 2013; Veleda, 2012) provo-

cando lo que Pineau define como el “pase del control curricular por ideología” al “control curricular por satisfacción de demanda” (2013, p. 42).

Es desde esta urdimbre que nos preguntamos por las formas en que se expresan estas mutaciones en el uso del tiempo y del espacio así como sus normas de regulación, qué prácticas espaciales y temporales caracterizan la vida escolar y en particular sobre las prácticas curriculares. Entendiendo por práctica aquello que, según Lecourt, no versa sobre la actividad del sujeto sino que “designa a existencia objetiva e material de ciertas reglas a que o sujeto está submetido desde o momento em que practica o «discurso»” (citado en Veiga-Neto 2011, p. 45).

Metodología de trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó adoptando el enfoque etnográfico como forma de acercarnos a una “descripción” de las dinámicas escolares y en particular el uso del espacio y del tiempo. Desde este enfoque, es posible describir a la escuela como una institución articulada a la estructura de determinada formación social dado que la etnografía “se propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular: por eso la comunidad, la escuela o en todo caso el barrio y la microzona son el universo natural de la investigación etnográfica” (Rockwell, 2009, p. 117). Escuela y barrio son considerados entonces desde su mutua significación e imbricación y no, como antes separados u opuestos. Como bien señala la autora:

al describir saberes y prácticas en las escuelas, comprender los procesos so-

ciales más amplios permite responder a las preguntas sobre el valor y sentido de los contenidos culturales explícitos o implícitos que se enseñan en las aulas (2009, p. 35).

En este proceso, la teoría es pensada para la apertura de horizontes de análisis y comprensión, puesto que “los esquemas iniciales, generalmente, no resuelven el problema de la construcción de los nexos entre la concepción y lo que se documenta en la experiencia de campo” (Ibíd., p. 93). Si bien la teoría (lo que incluye la teoría formal tanto como el conjunto de concepciones que tiene el/la investigador/a) es el antecedente que permite formular las preguntas iniciales y opera como conocimiento previo desde el cual “mirar”, en el enfoque etnográfico la actitud de apertura y flexibilidad durante la construcción etnográfica (especialmente ante lo perturbador) resulta la condición para establecer nuevos vínculos entre los conceptos y las situaciones observables. Esto porque en la tradición etnográfica construir conocimiento significa establecer relaciones entre conceptos en abstracto y entre los conceptos y los contenidos empíricos resultantes de un contexto histórico en una localización específica. Incluso, aún cuando no llegaríamos a ninguna formalización teórica, Rockwell nos señala que el trabajo conceptual, esto es, repensar y discutir el esquema inicial para enriquecerlo, es fundamental para la elaboración de la descripción puesto que “en la exposición descriptiva se recupera parte de la forma en que «en la vida real» esos niveles analíticos se presentan vinculados entre sí” (Ibíd., p. 96). El criterio de selección del barrio estuvo vinculado a la representatividad de dicho territorio respecto de los procesos de concentración de población migrante extranjera y de mayor pobreza en la zona sur de la



ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz. Así como el barrio se distingue en la localidad por la población extranjera, la escuela adquiere la misma distinción (y la amplía) dado que su matrícula se compone centralmente por hijas/hijos de la comunidad boliviana, zíngara, dominicana, sumándose la integración de niñas/os con algún tipo de discapacidad.

En la primera etapa, se llevó adelante un taller de cine y educación popular a cargo de un colega del equipo de investigación articulado con la Asociación de la comunidad boliviana emplazada en el barrio. Como actividad derivada se realizó el mural “Caleta mestiza” a cargo de un artista peruano. Llevar adelante esta tarea nos implicó una presencia continua en el barrio de siete horas diarias incluyendo los fines de semana durante un tiempo aproximado de dos meses. En la medida en que afianzamos nuestra presencia en el barrio fue posible compartir tanto los distintos momentos que hacen a la dinámica y organización de la feria de la comunidad como instancias de la vida cotidiana de sus integrantes así como sus relatos de migración y experiencias. Esta instancia nos generó la posibilidad de conocer el movimiento del barrio todos los días, incluso los fines de semana y una mejor caracterización de la población dado que pudimos percibir el flujo de población migrante en el barrio, los territorios que ocupan los distintos grupos adolescentes, los esquemas de traslado de la población que trabaja en la pesca, lugares del barrio tales como comedores y bares donde los trabajadores asisten en sus tiempos de descanso (especialmente de los obreros de la construcción y changarines) y las relaciones de la asociación con actores políticos de la ciudad. Como finalización y/o cierre de la actividad, se realizó un even-

to artístico en la calle donde está el mural donde participaron artistas del barrio, de la comunidad mapuche y representantes políticos de la ciudad.

En una segunda etapa se procedió a la vinculación e ingreso a la escuela para lo cual se realizaron allí varias visitas. En la primer reunión asistimos dos profesores (vinculados/as al taller de video y actividad mural) y una becaria de investigación quien, al estar realizando su residencia acordó día y hora del encuentro con las autoridades de la escuela. En dicha reunión se planteó la posibilidad de realizar una muestra fotográfica sobre la actividad del mural y la proyección de dos cortos (ambos producciones realizadas por los niños/as que participaron del taller de video y que asistían a dicha escuela) al mismo tiempo que se explicitaron las preguntas, inquietudes y deseos investigativos respecto de nuestra inserción en el barrio y en la escuela. Al aceptarse ambas propuestas se continuó con los procedimientos necesarios para tal fin. Respecto de la muestra, los/as docentes fueron consultados/as e informados/as y una vez aceptada la actividad se coordinaron los tiempos de asistencia a los cursos, los usos de espacios y el equipamiento necesario. En cuanto al trabajo de campo en la escuela y a la presencia de la investigadora en aula, las autoridades procedieron de idéntica forma que para la muestra. Al manifestar los/as docentes su aceptación se presentó la nota formal de solicitud de realización de tareas de investigación especificando Universidad, Proyecto de Investigación, Directora a cargo y nombre y apellido de la investigadora para resguardo de la institución (razones de accidentes). Transcurrida la etapa de acuerdos y procedimientos formales, previo al ingreso al aula, se sucedieron varias visitas/asistencias a la

institución con el objeto de acercarnos a su dinámica cotidiana e indagar el conjunto de actividades y situaciones en las que intervienen tanto el personal directivo como las/os docentes. Este momento se constituyó en una instancia por demás rica o privilegiada del trabajo de campo pudiendo confirmar lo que los especialistas en el campo de la etnografía nos han transmitido respecto tanto del valor de la construcción del vínculo como la apertura a “dejarse sorprender”. Así, mientras en uno de los encuentros la vicedirectora enuncia *“ay, sí, pobre, a ella siempre le toca escucharnos... yo ya hice catarsis con ella”*, para quien realiza la tarea puede ser la posibilidad de construir experiencia y con ello la posibilidad de aprender a escuchar, mirar, preguntarse, dudar de las certezas, intentar comprender la lógica propia del proceso observado antes que corroborar hipótesis (Rockwell, 2001) Entrenarse para “ver más... abrir la mirada” (Rockwell, 2009, p. 54) resulta un aprendizaje continuo y nunca acabado.

Vale resaltar que al momento de cierre de este trabajo de campo, la provincia de Santa Cruz recién implementaba la secundaria obligatoria siendo una de las últimas provincias –sino la última– en poner en marcha la última reforma nacional en educación. Haber presenciado –sin planificarlo– el momento preciso de un cambio con lo que despliega en acciones, percepciones y apreciaciones de los/as actores de la escuela, y concentrarnos sólo en ello, puede llevarnos a obviar que

las prácticas de reforma no sólo consisten en las que puede observarse de forma inmediata, sino en un compuesto que trasciende las líneas de conducta de personas concretas y los hechos que se producen, cuando estos inte-

ractúan en el transcurso del tiempo (Popkewitz 1997, p. 239).

Como se ha señalado precedentemente las reformas forman parte del proceso de regulación social y por ello se deben situar los hechos concretos de la escolarización en una construcción histórica que presupone relaciones entre poder y saber. Entonces, no es pretensión de este trabajo situar o analizar las reformas desde los enfoques de la organización escolar y el pensamiento de los profesores, sino antes bien, alejarnos de los enfoques positivistas que se centran en lo específico e individual perdiendo de vista lo social e histórico del presente (Ibíd.).

Por último, resta especificar que el trabajo de campo en la institución consistió en realizar entrevistas ocasionales y en profundidad, así como observaciones áulicas.

Tiempo y espacio en las prácticas curriculares: primeras pistas en las formas de evaluación

No podemos obviar que esa gran maquinaria que fue –y aún sigue siendo– la escuela moderna, se configuró desde una reorganización del espacio y tiempo que significó una ruptura respecto de las formas de educación medieval y renacentista. Como señala Foucault la educación es otro de los lugares donde vemos aparecer una nueva tecnología disciplinaria cuya forma temporoespacial posibilitará el despliegue de una “tecnología individualizante del poder” (1999, p. 245). La reorganización del espacio significó la distribución ordenada de cada sujeto en el espacio –a cada sujeto un lugar– y un esquema de circula-



ción que expresaba el ejercicio de poder por parte del docente. Esto implicaba un juego de permisos y sanciones para el desplazamiento como dinámica de control del espacio áulico. La distribución y ordenamiento en filas junto a las autorizaciones de desplazamiento daban cuenta del disciplinamiento de los cuerpos. Imbricado a esta dinámica, el tiempo en la escuela moderna devino en un tiempo controlado, secuenciado, planificado racionalmente. Así, la organización del tiempo escolar implicaba una asignación temporal a cada actividad y contenido. Para cada materia/disciplina, un tiempo –y un espacio– asignado de aprendizaje y evaluación. Se puede decir entonces, que el constructo disciplina operó como un dispositivo de articulación entre el currículum y las percepciones y usos del espacio (Veiga-Neto, 2002a). Así, un elemento que se convertirá en una pieza clave dentro de esa gran maquinaria es el currículum, entendido éste “como un artefacto escolar cuya invenção guarda una relação imanente com as resignificações do espaço e tempo” (Ibíd, p. 3).

Tal inmanencia en dicha relación presupone asumir que la racionalidad del currículum encuentra su inteligibilidad en un orden social e histórico (Veiga-Neto, 2000). Nos preguntamos entonces qué características espaciales y temporales encontramos en las prácticas curriculares de la escuela hoy. Para ello, retomaremos dos escenas del trabajo de campo que nos parecen significativas.

Nos encontramos entonces en una hora de clase de ciencias sociales que se desarrolla de la siguiente forma:

“... ingresa la profesora de ciencias sociales. Indica el tema «el orden colonial». Dice a los alumnos que pueden elegir cómo rendir y va diciendo en

voz alta las formas de rendir mientras escribe en el pizarrón Alternativas: I. Oral, II. Evaluación abierta: usted puede elaborar un escrito a través del cual explique lo que ha estudiado. III. Estructurada: responder a un cuestionario básico y escribe las siguientes preguntas 1) define qué es el orden colonial. 2) qué características tienen en común las conquistas de Méjico y Perú respectivamente. 3) ¿Por qué razones los historiadores afirman que las conquistas fueron rápidas? 4) Explique en qué consistía el orden político económico y social impuesto por España en América. La docente dice «X, ¿llegaste tarde?»; «No, no» responde el alumno. «Acá ¿dice X?» Se escucha a la docente. Se escucha que alguien dice «ah... sí sí». La docente dice «y ¿X1?»... «No vino». Pareciera que la docente está tomando asistencia. Llama al escritorio a una estudiante y le pregunta «¿qué le llamó la atención de lo que estudió?» Observa a otro estudiante X2 y le dice «ponete a hacer lo que te dejé». Le dice a otro varón «X3 ¿estás repasando?». Se escucha a un estudiante (X4) decir «profe, qué dice ahí?»; «Cuál es tu ahí», responde la profesora. X4 responde: «dice ¿explique o implique?» Una estudiante le dice a X4 «¿dónde ves una i?» y X4 dice: «Ahí... boluda»... la estudiante: «¿adónde?»... X4: «noo... boluda»... la profesora dice con acento: «el vocabulario... Bueno, me dan las hojas... mañana continuamos»”.

En primer lugar, si como señala Grinberg (2003), las formas de la planificación han variado hacia formas más flexibles, pareciera que algo de ello también encontramos en las formas que asumen estas prácticas curriculares. Así, podemos decir que, la evaluación adopta

una forma flexible donde es el estudiante el que elige la forma de ser evaluado. Las formas puestas a elección –cual menú a la carta– suponen una combinación de formas abiertas y estructuradas. Tanto en la alternativa I (oral) donde la profesora pregunta “¿qué le llamó la atención de lo que estudió?” como en la alternativa II (evaluación abierta) “explique lo que ha estudiado” dejan al arbitrio del estudiante qué es lo que él considera como contenido aprendido. Vale preguntarnos ¿qué respuesta podría clasificarse o interpretarse como errónea? En la alternativa III (cuestionario de preguntas) encontramos los rastros de las viejas formas de evaluar dado que las preguntas son precisas, unívocas y claramente puede desprenderse qué contenido o respuesta es esperada.

Si bien tanto la alternativa I como la II son claramente flexibles e indican una variación respecto de las formas tradicionales de evaluar que ponían el énfasis en la precisión del contenido, la flexibilidad también alcanza a la alternativa III. En éste último caso la entrega podía ser en distintos tiempos y días.

En segundo lugar, respecto del uso del tiempo podemos observar en el registro de la clase que no encontramos una delimitación precisa de “un” tiempo en que la actividad debía ser entregada. Resultaba “común” que en distintas horas de clase e incluso días, la preceptora ingresara al aula sin un listado de control de los trabajos a recibir, y preguntara “¿alguien tiene algún trabajo de ciencias sociales para entregar?” Que esto pudiera ocurrir presupone que implícitamente el/la estudiante podía definir o decidir cuándo entregar la actividad.

Así, en la escena descripta podemos situar con precisión que el tiempo

adquiere una forma flexible (día y momento de presentación del trabajo) como de las prácticas curriculares de evaluación de un contenido académico. Una actividad puede ser desarrollada en distintos tiempos a elección del estudiante. No pudimos observar un control que indicara al menos un tiempo límite de entrega. En dichas clases, el tiempo no se presentaba o vivenciaba de forma homogénea. No había un mismo tiempo para todos, un mismo ritmo al cual el sujeto debía integrarse y acomodarse. Tal como señala Veiga-Neto, “parece que, cada vez mais, a montagem de um currículo (...) é uma questão a ser decidida mais pelo aluno de que pela escola” (2002a, p. 11). En la clase observada, son los estudiantes los responsables de autorregular sus tiempos, evidenciándose un claro desplazamiento si recordamos las prácticas sobre la regulación del tiempo en las prácticas evaluativas de la escuela moderna.

En suma, la flexibilidad se expande aún en las actividades estructuradas a la vez que no encontramos los elementos y rituales clásicos de la evaluación en los dispositivos pedagógicos modernos. Por ello, podemos decir que la normación de las conductas a partir de una norma preestablecida desde la cual se delimitaba el campo de lo normal y de lo anormal (Foucault, 2006) no la encontramos con la fuerza que caracterizaron el uso del espacio y el tiempo en el aula y las prácticas curriculares de evaluación. Tampoco encontramos en los estudiantes las típicas actitudes de temor, nerviosismo, e incluso silencios a los que estuvimos acostumbrados en nuestra trayectoria escolar. El clima del aula generalmente era tranquilo, como un día más de clase.

En los dispositivos de disciplinamiento como la escuela moderna, la *dis-*



ciplina se caracteriza por ser centrípeta, reglamenta todo, no deja escapar nada y la más mínima infracción es señalada. Por ello, el gobierno –el encauzamiento de las conductas– se centra en la norma para luego determinar, clasificar e individualizar lo normal y anormal, esto es decir, el obediente/disciplinado y el rebelde/indisciplinado con sus estrategias de resistencia y atajos al cumplimiento de la norma. Esta clásica distinción ya no se presentaba con la nitidez que caracterizó al sistema disciplinar.

Pero, veamos entonces otra situación observada:

“... estando en la sala de profesores/as (junto a la dos preceptoras y una docente que entraba y salía), un estudiante de la clase observada ingresa y me pregunta mostrándome el celular «¿esta es la respuesta? ¿está bien?» Al mirarla y observar en el celular palabras en inglés (se trataba de un traductor de idiomas) le pregunto «¿pero qué estás buscando? ¿qué tenés que hacer?» Saca entonces una fotocopia y me muestra. En ella veo ejercitaciones de inglés, y observo que las primeras consignas están respondidas mientras que las segundas estaban incompletas. Mientras me señala los ejercicios incompletos me dice «¿sabe cuál es la respuesta de éstas?» Dialogamos sobre el ejercicio y lo completamos. Se retira de la sala de profesores. ... Al rato, estando parada en la puerta de la sala de preceptores, me lo cruzo y le pregunto, «¿qué era lo que estabas haciendo?» A lo que responde: una evaluación de inglés... «y ¿cómo te fue?» Y me responde «Sí, aprobé la evaluación» y me muestra el resultado. Veo entonces las correcciones hechas por la profesora a las prime-

ras consignas y el aprobado del trabajo”.

Lo más llamativo de esta situación es que ya no sólo el tiempo es flexible sino el espacio mismo de la evaluación también lo es. Resulta claro en la escena, que la realización de la actividad podía llevarse a cabo en otros espacios que no eran el aula. De forma similar a lo que ocurre con el tiempo, nos encontramos con espacios múltiples para llevar adelante una tarea. Las/os estudiantes podían desplazarse sin que ello sea objeto de intervención por parte de algún adulto, sea éste el profesor/a a cargo de la asignatura o de las/os preceptoras/es. De esta forma, tanto la coordenada temporal como espacial asumen nuevas características en estas formas de evaluación. Nuevamente, la constante que encontramos en los registros de clases era la convocatoria a los estudiantes a buscar las formas de resolver las consignas o buscar la información necesaria para llevarlas a cabo. En el caso presentado, el estudiante ha desplegado las competencias de búsqueda de información. En primer lugar, busca en los dispositivos tecnológicos a su alcance y al fracasar en su intento, recurre a las/os adultas/os que puedan aportarle dicha información. Por otra parte, sabía que quien estaba de observadora en sus clases era una profesora de la universidad y podía contar con la disposición a responderle. Conocía también los intereses de la investigación. Su búsqueda estaba orientada. Por eso, podríamos decir que la aprobación de la evaluación tuvo más que ver con la estrategia de búsqueda que con la observación y comprobación individual de su aprendizaje en un segundo idioma.

Este rasgo de flexibilidad en el tiempo y espacio escolar pone en juego un conjunto de disposiciones y actitudes

por parte de las/os estudiantes que refieren a la capacidad de *autogestión de los sujetos*. En las situaciones señaladas son las/os estudiantes los que deben establecer, seleccionar y por ende, saber decidir cuándo, dónde y de qué forma resolverá las actividades académicas. Pareciera que encontramos aquí algo de lo que Grinberg nos señala: “formar a alguien, ahora, parece ser formarlo para que él mismo se forme, que se forme para buscar (...) para que ellos mismos aprendan a buscar, a resolver, a adquirir conocimientos” (2008, p. 208). Siguiendo a la autora, este

conjunto de nuevas técnicas y prácticas (discursivas y no discursivas) de la formación centradas en la capacitación del ser humano a actuar, a tomar decisiones, a llegar a ser; [...] Refieren a aquello que, siguiendo a Foucault, pueden llamarse tecnologías de gobierno” (Ibíd., p.205).

Estas tecnologías de gobierno de la población escolar pueden rastrearse tanto en los discursos de las reformas educativas y la pedagogía por competencias –de base teórica constructivista– que se promovieron desde el Estado como en la prolífica comercialización de best-sellers basados en los relatos de auto-ayuda, de autogestionamiento, lo que expresa “el llamado de la subjetivación de nuestros tiempos” (Ibíd., p. 199).

Pareciera que tanto el espacio como el tiempo no pueden ser pensados como un sustrato del orden de la naturaleza o como cosa dada sobre las que se asientan las prácticas educativas. Antes bien, son conceptos, constructos sociales que son aprendidos y transmitidos de generación en generación y que varían según cada sociedad. Como señala Elias “El tiempo se encuentra entre los símbo-

los que los hombres pueden y, a partir de cierto grado de desarrollo de la sociedad, deben aprender como medio de orientación” (1989, p. 20), al mismo tiempo que regula las conductas y las sensibilidades. La experiencia de lo que denominamos tiempo no es caótica o casual, sino que sus transformaciones o mutaciones (Harvey, 2004) tienen direccionalidad y pueden ser explicadas en términos estructurales y relacionales según los procesos sociales imbricados. Si eso que llamamos tiempo se incorpora a través del proceso civilizatorio por la joven generación para que pueda ocupar el lugar de adulto podemos preguntarnos ¿Qué nociones de tiempo caracterizan el presente? ¿Cuáles son las experiencias temporales de nuestro tiempo? ¿Cómo se expresan en el campo de la educación y en las prácticas curriculares del presente? Tal vez debamos poner a su vez en cuestión la creencia –común en nuestros días– respecto de atribuir a las nuevas generaciones concepciones, sensibilidades temporales y espaciales de las cuales el mundo adulto y las instituciones en particular creen no tener nada que ver. Asimismo interesa señalar, que el tema central no radica en la autorregulación o autoacción, sino en las *pautas* de regulación del tiempo y en especial en el modelo de la autodisciplina y en las formas en que se producen.

Como lo anticipa la producción académica de las últimas décadas, el mundo está mutando y junto con él la escuela. Pero no es la mutación en sí los que nos preocupa, sino ¿qué se aprende en escuelas en contexto de pobreza urbana a partir de las nuevas lógicas espaciales y temporales flexibles? Si en el aprendizaje del tiempo y del espacio, aprendemos claves para orientarnos y comprender el mundo, nos preguntamos entonces ¿cómo se comprende el



mundo y qué orientaciones se aprenden?

El cambio nos desorienta y nos sorprende. Pero como nos advierte Veiga-Neto debemos aprender y asumir que el problema no es haber perdido las estabildades que nos proveyó la modernidad pues “se perdemos algo foi, sem dúvida, a ilusão; e iso debe ser festejado. (Veiga-Neto, 2000, p. 6).

Consideraciones generales

Los cambios en las formas de vivir, concebir e interiorizar las regulaciones espaciales y temporales abren entonces la pregunta sobre el sentido de la escuela hoy y, sobre los efectos de poder y de saber que allí se conjugan en los cuerpos de una adolescencia que se construye en contextos de pobreza.

El trabajo de campo realizado nos permite dar cuenta de formas y usos del espacio y del tiempo flexibles, basados en la autorregulación y gestión del self. Así, desde el campo empírico intentamos comprender las mutaciones de la escuela pero, ante todo y principalmente, aprender el ejercicio de la reflexión sobre el presente.

Tales prácticas no son azarosas, desordenadas, erróneas ni excepcionales si podemos ligarlas a la urdimbre social del modelo de acumulación flexible y a los discursos y prácticas discursivas a las que convocaron las reformas educativas y que agudamente analizara Popkewitz. Retomando a Harvey, si “los ordenamientos simbólicos del espacio y el tiempo conforman un marco para la experiencia por el cual aprendemos quiénes y qué somos en la sociedad” (2004, p. 239-240), vale preguntarnos qué aprenden los/as estudian-

tes desde estas prácticas flexibles y basadas en la autogestión.

Quizás, más que respondernos –anticipadamente– cómo debemos ser, cómo debe ser la escuela, cómo deben ser nuestras prácticas curriculares, lo que nos ubica a un paso de juzgar con ello su dinámica, optamos por la crítica que parte de una pregunta más sencilla –y al mismo tiempo sumamente compleja– ¿Cómo llegamos a ser lo que somos? ¿Cómo se llega a ser esta escuela que está siendo? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para la emergencia de estas prácticas?

Los resultados de investigación antes que arribar a certezas suelen ampliar-nos el campo de preguntas posibles y nos provocan a profundizar las coordenadas de análisis sobre el presente escolar y con ello la preocupación de este texto sobre el tiempo y el espacio pedagógico. Como bien señala Rockwell “el análisis debe tomar mucho más tiempo que el trabajo de campo” (2009, p. 57) y de aquí que, más que concluir, continuemos con el ejercicio de preguntarnos.

Si los dispositivos pedagógicos producen, o tienen por efecto la producción de subjetividades ¿no resulta necesario preguntarnos qué tipo de normas en el uso del tiempo y del espacio se reiteran en las prácticas educativas en escuelas en contextos de pobreza? Sabemos que estamos en una sociedad que propone eternos buscadores (Grinberg, 2008) pero pensando en el horizonte temporal de las prácticas educativas, si se enseña y se aprende a buscar –aunque no sólo a ello–, nos preguntamos ¿buscar para qué?, ¿qué tipo de buscador se desea o se pone en juego en las prácticas analizadas?, ¿qué se debe buscar y desde qué horizonte temporal se busca?

Un aspecto más interesa resaltar, pues reflexionar sobre el tiempo pedagógico resulta no sólo complejo sino “una empresa arriesgada” (Gimeno Sacristán, 2008) dado que como señala el autor carecemos de una tradición de pensamiento o de investigación en el campo pedagógico a lo que debemos sumar las dificultades inherentes al concepto mismo y al tratamiento científico-especulativo y práctico que puede darse en forma desigual. Por ello, damos pistas, primeras aproximaciones con la esperanza de encontrarnos con el hilo de Ariadna.

Finalmente, pensar las prácticas pedagógicas en términos de oposición al terreno seguro de lo que escuela fue o al “deber ser” desde el que se configuró puede alejarnos del intento de comprenderlas atendiendo a lo que están siendo en el presente, esto es, qué hace el tiempo y el espacio con los estudiantes, qué hacen las prácticas con ellos, qué produce y se produce a partir de prácticas donde la flexibilidad y la autorregulación es una constante. Se trata entonces de poner en cuestión los márgenes establecidos para pensar la educación hoy o como propone Frigerio (2013, p. 325) “ampliar lo pensable”. Quizás esto nos exija buscar e intentar “pensar de otro modo” tanto nuestro legado moderno como nuestro estar siendo. Arrojar a este viaje, tal vez nos re-encuentre con la maravillosa y siempre espinosa aventura del educar y del pensar.

Referencias bibliográficas

- Appadurai Arjun (2001). *La modernidad desbordada: dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce - Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zigmunt (2005). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,
- Beck, Ulrich (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- Castro Nogueira, Luis Alfonso (1997). *La risa del espacio: el imaginario espacio-temporal en la cultura contemporánea: una reflexión sociológica*. Madrid: Tecnos.
- Duschatzky, Silvia (2007). *Maestros errantes: experimentaciones sociales a la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Elías, Norbert (1989) *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica*, Obras esenciales. Volumen III. Barcelona: Paidós,
- Foucault, Michel (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio Graciela, Ricardo Baquero & Gabriela Dicker (2013). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Fundación La Hendija.
- Gimeno Sacristán, José (2008). *El valor del tiempo en la educación*, Madrid: Morata.
- Grinberg, Silvia (2003). *El mundo del trabajo en la escuela: la producción de significados en los campos curriculares*. Argentina: Jorge Baudino Ediciones, UNSAM.
- Grinberg, Silvia (2008). *Educación y poder en el siglo XXI: gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila.
- Grinberg Silvia, María Eugenia Venturini & Andrés Pérez (2013) “Configuraciones urbanas y escolares: notas de fragmentación educativa y territorial”, en Grinberg S. (coord.) *La escuela not dead: dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. Río Gallegos: Ediciones Universidad Nacional de la Patagonia Austral.



- Grinberg Silvia, María Eugenia Venturini & Sandra Roldán (2013) "Reconfiguración del espacio escolar y pedagogía: entre los cantos de sirena y los de Orfeo". En *IX Encuentro de Cátedras de Pedagogía: la Pedagogía ante los desafíos actuales. Debates, propuestas e intervenciones*, UNC, 12 y 13 de septiembre de 2013
- Harvey, David (2004) *La condición de la posmodernidad: investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jameson, Fredric (1999). *El giro cultural*. Buenos Aires: Manantial.
- Jameson, Fredric (2012) *Posmodernismo: la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Buenos Aires: La marca.
- Maaschelein J. y Simons M. (2008). *Mensajes Educativos desde tierra de nadie*, Barcelona: Laertes.
- Pineau, Pablo (2013). "Algunas ideas sobre el triunfo del pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar". En Baquero, R. et al., *Las formas de lo escolar*. Argentina: Fundación La Hendija.
- Popkewitz, Thomas (1996). "El estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil", en Pereyra et al. (comp.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares.
- Popkewitz, Thomas (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. España: Morata.
- Prévôt Shapira, Marie France (2000). "Segregación, fragmentación, sucesión. Hacia una nueva geografía social en la aglomeración de Buenos Aires", en *Economía, Sociedad y territorio*, Enero-Junio, Vol. II, N°7. México: El Colegio Mexiquense, pp 405-431.
- Romero Pérez, Clara (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós
- Simons, M. y Maaschelein J. (2008). *Mensaje Educativos desde Tierra de Nadie*, Barcelona: Laertes.
- Simons M. y Maaschelein J, (2013). "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje". En *Pedagogía y Saberes*, No 38. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, pp. 93-102.
- Tiramonti, Guillermina (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando (1997). *Genealogía y Sociología: materiales para repensar la modernidad*. Buenos Aires: El cielo por asalto
- Veiga-Neto, Alfredo (2000). "Espacios que producen". En Gvirtz, S. (org), *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Veiga-Neto, Alfredo (2002a). "De geometrías, currículo e diferenças". En *Educação e Sociedade*, a.XXIII, n° 79. Campinas: CEDES.
- Veiga-Neto, Alfredo (2002b) "Espaço e currículo". En Lopes, A. et al. (org), *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Río de Janeiro: DP&A.
- Veiga-Neto, Alfredo (2007) "Globalização, (des)igualdades e conhecimento escolar: as armadilhas para a incluso". En Pacheco, J. et al. (orgs), *Globalização e (des) igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora.
- Veiga-Neto, Alfredo & Maura Corcini Lopes (2010) "Para pensar de outros modos a moder-

nidade pedagógica”. En *ETD-Educação Temática Digital*, Campinas, vol. 12.

Veiga-Neto, Alfredo (2011). *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Veleda, Cecilia (2012). La segregación educativa: entre la fragmentación de las clases medias y la

regulación atomizada. Buenos Aires: Stella - La Crujía.

Fecha de recepción: Agosto 20 de 2014.
Fecha de aprobación: Octubre 22 de 2014.