

**El transcurrir del tiempo en la vida escolar en contextos de
pobreza: Usos y significaciones en la configuración de
nuevas subjetividades.**

Roldán Sandra Liliana
Universidad Nacional de la Patagonia Austral
Unidad Académica Caleta Olivia.
Santa Cruz-Argentina

Prepared for delivery at the 2009 Meeting of the Latin American Studies
Association, Río de Janeiro, Brazil June 11-14, 2009

Introducción

A partir del trabajo de campo desarrollado desde el Proyecto de Investigación “Dispositivos pedagógicos en emplazamientos urbano-marginales. Un estudio en caso de la EGB en Caleta Olivia”¹, se presentarán algunas aproximaciones respecto de los usos y significaciones del tiempo en un curso de 4to año de la EGB.

El problema que aborda el proyecto de investigación, gira en orden a indagar qué características está presentando la vida y cotidianeidad escolar respecto del tiempo escolar. Como toda búsqueda orientada y desde el recorte que toda mirada realiza, resulta pertinente situar algunos de los puntos de partida o anclajes teóricos desde los cuales se orientó el trabajo de campo.

En primer lugar, “preguntar a la escuela moderna” presupone considerar el interjuego de toda institución entre aquello que la configuró y lo que deviene desde las fuerzas de un presente, que no deja de ser dinámico. El relato sobre el que se asentó la escuela moderna acentuaba la capacidad transformadora de la educación para el progreso indefinido de las sociedades, entendidas éstas como una totalidad ordenada y unificada territorialmente. Desde nociones tales como civilización, orden, progreso que preponderaron en Occidente desde el pensamiento iluminista, la escuela nos sumergía en una lógica en la que devendríamos ciudadanos/as y trabajadores/as dispuestos para el desarrollo -siempre positivo- de la humanidad. Idea de progreso que presupone un tiempo histórico en que el pasado se constituye en el punto de anclaje para la construcción de un futuro que se lanza y proyecta desde el presente rompiendo a su vez con el pasado.

Es el pensamiento de la Ilustración (Harvey:2004:28-31) el que abraza la idea de progreso y en nombre de él alaba la creatividad humana, el descubrimiento científico y la búsqueda de la excelencia individual al mismo tiempo que abraza la noción de cambio, lo efímero, lo huidizo y lo fragmentario como condiciones necesarias para la realización del proyecto modernizante. Por un lado el proyecto de la modernidad es totalizante en tanto el optimismo del progreso busca la expansión de la humanidad a través de la razón y el conocimiento científico y, establece una “perspectiva de continuum” del tiempo como un flujo invariable sobre el que se asienta la categoría de identidad personal (J Varela-A Uría:1997:144) pero por otro lado sólo a partir de una destrucción creadora podría crearse el mundo nuevo. Esto es decir que “la modernidad puede no tener respeto alguno por su pasado [...] la condición transitoria de las cosas hace difícil la conservación de un sentido de continuidad histórica. Si la historia tiene algún sentido, ese sentido debe descubrirse y definirse dentro del torbellino del cambio, un torbellino que afecta tanto los términos de la discusión como el

¹ PI 29/B072/1, Dirigido por la Dra. Grinberg Silvia, integrado por Lic. Venturini, Ma Eugenia, Prof. Perez Andrés, Prof. Cestare Mariela, Lic Sandra Roldán

objeto acerca del cual se discute” (Harvey: 2004:27). Al respecto, Foucault (1999:342-344) nos arroja luz sobre la caracterización de la modernidad por la conciencia de la discontinuidad del tiempo. Retomando a Baudelaire cuando define a la modernidad como lo transitorio, lo fugitivo, lo contingente, remarca que esto no significa “reconocer y aceptar este movimiento perpetuo; es, por el contrario, adoptar determinada actitud con respecto a ese movimiento [...]La modernidad no es un hecho de sensibilidad para con el presente fugitivo; es una voluntad de “heroizar” el presente” . Heroización –señala el autor- que “es irónica pues no se trata de sacralizar el momento que pasa para intentar mantenerlo o perpetuarlo [...]Dicha actitud se contenta con abrir los ojos, prestar atención y coleccionar en el recuerdo[...] ser moderno no es aceptarse a sí mismo tal como se es en el flujo de los momentos que pasan; es tomarse a sí mismo como objeto de una elaboración compleja y dura [...] es el que busca inventarse a sí mismo. Tal modernidad [...]le obliga a la tarea de elaborarse a sí mismo”. La modernidad conlleva entonces en sus deseos la construcción de un nuevo sujeto para una nueva sociedad. Una serie de dispositivos se ensamblarán para la producción de nuevas subjetividades en momentos de conformación de los Estados modernos, de desarrollo de las sociedades industrializadas y del proceso civilizatorio en marcha. Es en este contexto donde tiempo y espacio adquieren un carácter relevante, pues “los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo contribuyen al interiorizarse, a ritualizarse y formalizar las conductas, se incardinan en la estructura misma de la personalidad al tiempo que orientan una determinada visión del mundo, ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y objetivación” ((J Varela-A Uría:1997:145) Los estudios de Foucault aportaron a la comprensión sobre la reorganización del tiempo y del espacio en el siglo XVIII a través del poder disciplinario en la configuración de lo que se denominó sociedades de encierro. Retomando esos aportes, distintas investigaciones dieron cuenta de las formas que asumió la escolaridad en el mundo moderno especificando que ese orden significaba el encauzamiento de conductas de un conjunto de la población, sobre la base de una desigualdad existente, lo que en otras palabras significa la dominación de una clase social por sobre otra (J. Varela-Álvarez Uría:1991).

Si a la modernidad –compleja y contradictoria- le correspondió un dispositivo pedagógico donde se configuraban a través de la regulación del tiempo y del espacio formas de entender el mundo, la pregunta que orienta este trabajo reside en primera instancia en detectar dónde y cómo se expresan las variaciones y cambios sobre el tiempo en la cotidianeidad de la vida escolar, asumiendo como supuesto básico que el dispositivo pedagógico está en un proceso de reconfiguración (Grinberg:2007) en el marco de las sociedades de gerenciamiento, donde se profundiza en especial la aceleración del tiempo y la contracción del espacio –característica ésta inherente al capitalismo-.

1. El tiempo en la modernidad y los cambios en el dispositivo pedagógico.

Harvey (2004:239-240) nos señala que “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”. No se trata entonces de pensarlas como categorías a priori de la sensibilidad según el supuesto kantiano sino de conceptos, representaciones colectivas ligadas a las formas de organización social y en especial a las relaciones de saber y poder que allí se inscriben.

Al analizar la escuela no podemos obviar remarcar que la escuela moderna se configuró desde una organización del espacio y tiempo en tanto dispositivo. Organización que significó una ruptura respecto de las formas de educación medievales y renacentistas. La reorganización del espacio significó la distribución ordenada de cada sujeto en el espacio -a cada sujeto un lugar- y un esquema de circulación 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. Disciplinamiento (J varela-A Uría:149) “que parte del principio que es más rentable vigilar que castigar, normalizar y hacer productivos a los sujetos que segregarlos” y que se valió de tecnologías de individualización y de regulación de la población. La búsqueda de una sociedad disciplinada y productiva se imbrica con las profundas transformaciones operadas en el orden político (construcción del estado moderno-contrato social), social (mayor demanda de seguridad frente al crecimiento de las urbes), económicas (industrialización-desarrollo del capitalismo-crecimiento de la riqueza-expansión territorial) y culturales (aceptación de un nuevo orden social).

Si como lo sugiere Bourdieu (citado en Harvey: 2004:274) “las experiencias espaciales y temporales son los vehículos fundamentales para la codificación y reproducción de las relaciones sociales, un cambio en la forma en que se representan las primeras generará, sin duda, algún tipo de transformación en las segundas”. Es aquí que el tiempo es un tiempo controlado, secuenciado, planificado racionalmente. La organización del tiempo escolar implica una asignación temporal a cada actividad y contenido. Para cada materia/disciplina hay un tiempo asignado de aprendizaje y evaluación. También se secuencian en el tiempo la producción y el tiempo de juego. Tiempo que también regula las dinámicas de producción escolar. Muchas son las producciones académicas que dan cuenta de la correlación entre la organización del espacio-tiempo escolar y la organización espacio-temporal de la fábrica. Volviendo a la afirmación de Bourdieu, se puede decir que ambas organizaciones espacio-temporales expresaban la producción y reproducción de las relaciones sociales en una sociedad capitalista en expansión.

Frente a esta escuela disciplinadora y examinadora que implican “nuevas relaciones de poder que son tanto menos visibles cuanto más física y materialmente están presentes y cuanto más ligadas al aprendizaje” se inicia a principios del siglo XX un nuevo tipo de poder (J. Varela y A. Uría:153-157)

que retomará los pensamientos de los ilustrados en especial de Rousseau. El movimiento de la escuela nueva supondrá nuevas formas de reutilización del espacio y del tiempo y una nueva visión de la infancia. El control que ejercía el maestro en la enseñanza tradicional se desplaza a la organización del medio y se tiende a la autodisciplina y el orden interior.

Esta nueva pedagogía, cuyo fundamento responde a las teorías regeneracionista y al reformismo social, significó una nueva readecuación espacio-temporal. Decroly y Montessori expresan desde sus propuestas pedagógicas esta tendencia. Nuevos mobiliarios, nuevos espacios áulicos y nuevas funciones docentes junto a una planificación globalizadora. Retomo entonces las tesis de los autores que expresan que esta tendencia – psicopoder- surgida a inicios del siglo XX cuyo origen se produce en las instituciones educativas de corrección y de educación preescolar, se constituyen en la nueva punta de lanza de nuevas tecnologías de poder.

Dichas perspectivas se intensificaron y extendieron durante el siglo XX incorporando ahora los aportes de Freud y Piaget. Las pedagogías psicológicas se caracterizan entonces por un control exterior débil, donde las categorías de espacio-tiempo deben ser flexibles y adaptables a las necesidades de desarrollo de los alumnos. “Hacia la década de los sesenta las leyes de los estadios de desarrollo comienzan a ser sustituidas por las del ritmo” (J. Varela y Álvarez Uría:162) centrándose en la creatividad, la espontaneidad a través de un proceso de personalización. La noción de persona se convierte en el nuevo paradigma para el trabajo educativo.

Esta tendencia que se vincula con las necesidades de las nuevas formas de producción parece profundizarse aún más en los contextos globales. Pero pensar en una línea de profundización de una tendencia retiene la continuidad del proceso. Interesa saber qué disrupciones pueden encontrarse en este mismo proceso. Al respecto interesa retomar la tesis planteada por Grinberg (2003) sobre los cambios operados en las planificaciones áulicas las que se asocian a los impulsos de la reforma educativa en Argentina y a las dinámicas actuales de las sociedades de gerenciamiento. El acento se traslada aquí al trabajo flexible en el aula y a la colaboración en equipo en tanto requisitos que requiere la nueva modalidad de producción.

En un contexto de creciente aceleración por sostener y siempre promover la rotación del capital, la adecuación y flexibilidad de los trabajadores resulta vital para el desarrollo capitalista. “Los trabajadores, en lugar de adquirir un oficio para toda la vida, ahora pueden esperar por lo menos un período, si no varios períodos de des-capacitación y re-capacitación en el curso de su vida. La destrucción y reconstrucción acelerada de las capacidades laborales han sido, un rasgo central en el desplazamiento desde el fordismo hacia las modalidades de la acumulación flexible” (Harvey: 2004:255). Eso si aún están en la franja de trabajadores que pese a ser expulsados puedan reinsertarse en un nuevo trabajo. Claro está que el problema de la desocupación no se ha resuelto pese a los ensayos de los distintos estados

para remediar una situación que cada vez parece tener poco horizonte de resolución.

Si la escuela ha sido el dispositivo por excelencia para la formación de los trabajadores no asombra entonces que las nuevas formas de educar se hayan modificado, particularmente en un país como la Argentina cuya última reforma educativa se asentó sobre el discurso neoliberal.

Pero lo nuevo no versa solamente en lo que nominalmente conocemos como currículum prescripto sino en las dinámicas escolares. Así desde los aportes de Grinberg (2006:6) podemos encontrar que en escuelas del conurbano bonaerense “Frente a un mundo en el que ya no hay constricción, en el que las instituciones del disciplinamiento ya no coartan la autonomía, ni señalan el deber ser; el sí mismo ha devenido la nueva institución: la única regla es el resultado del arbitrio individual, de la opción de caminos vida, de la elección de la propia identidad. El conflicto es algo interno al *self*, individuos que poseen o no capacidades para enfrentar sus condiciones de vida; ya no se trata de imponer normas, sino que cada joven comprenda e identifique, junto con sus compañeros sus propias normas.”

Cómo operan estos cambios en una escuela emplazada en un barrio en contexto de desigualdad social en Caleta Olivia es lo que intentaremos desandar en el siguiente apartado.

2. El transcurrir del tiempo en el aula.

Una vasta producción académica nos advierte sobre los cambios culturales, políticos y económicos acaecidos en las últimas décadas. Desde la nueva dinámica capitalista de acumulación flexible con los consiguientes cambios en la organización de la producción y en los ciclos de comercialización, los cambios políticos y los debates no cerrados sobre el rol del estado en la regulación de la economía (incrementados a partir de la última crisis del mercado financiero que afecta a nivel global y que parece arrasarse todas las fronteras), y las incidencias de las TICS y los medios de comunicación masiva -sólo por mencionar algunos- dan cuenta de la profundidad de la mutación social en la que estamos inmersos. Un mundo que parece haber jaqueado -especialmente a los adultos- nuestras propias formas de entenderlo y de actuar en él. Harvey (2004:266) nos señala que “[...] Durante las fases de máxima transformación, los fundamentos espaciales y temporales para la reproducción del orden social sufren la más severa desorganización”. Siendo tanto el espacio como el tiempo constitutivos a nuestra propia humanidad esto implica cambios profundos en nuestras prácticas culturales, en nuestros sentires. Cambios que dejan verse inclusive en nuestras formas de amar si recordamos lo que Bauman nos señala en su obra Amor líquido. Usando sus expresiones, amores líquidos en sociedades líquidas.

En una sociedad sólida “el tiempo rutinizado ataba el trabajo al suelo, en tanto masividad de las fábricas, la pesadez de la maquinaria y, no menos

importante, la mano de obra permanente “fijaban” el capital” Bauman (2005-124-125). Tiempos rutinarios que también se encontraban en la escuela. El célebre trabajo de Jackson dio cuenta de ello y del aprendizaje que allí ocurría. Pero ¿qué encontramos de ese tiempo en la escuela?

Si tomamos de la escuela el tiempo y las normas que regían la asistencia éstas han variado. Ya en el trabajo de Grinberg (2006:14) “encontramos que Lo que no se observa, es la sensación de aprovechamiento del tiempo, de apuro, del tiempo útil”. En el caso que nos ocupa, durante la estancia en la escuela, pudimos ver cómo se ha tornado común la llegada tarde de los estudiantes a la escuela. Lo que en la vieja escuela significaba riesgo de quedar libre, exposición ante compañeros por la llegada tarde ya no ocurre. Tres situaciones dan cuenta de ello. En una de las jornadas, mientras hablaba con la directora de la escuela. El teléfono suena la directora atiende y luego me comenta *“es una madre. Llama para decir que se quedó dormida y que su hijo llegará a las 9:00”*. Su lectura de la situación se explicaba porque a los padres ya no les interesa enviar a sus hijos a la escuela. En los momentos de ingreso a la escuela han llegado a ser cuarenta niños los que por llegar tarde estaban en el hall de entrada esperando que finalizara el “buen día” escolar e izamiento de la bandera previo al ingreso a las aulas. La cantidad de niños podía variar, pero nunca eran casos aislados, ocasionales. En otra de las mañanas, llegando con el tiempo justo para continuar las observaciones del día escolar, apurada, detengo mi marcha pues venía acompañada por un conjunto de niños y niñas que se desplazaban con suma tranquilidad para llegar a la escuela. Pensé que en un error en la lectura de la hora. Vuelvo a mirar mi reloj y corroboro que no había error. ¿por qué llegaba corriendo quien estaba tan sólo observando la escuela mientras que los niños y niñas lo hacían con una tranquilidad que provocó mi propio asombro?. Pues bien, claro que mi formación ha sido en la vieja escuela donde llegar a horario era una de las pautas que más claramente estaba establecida. A la escuela, al trabajo se llega a horario. ¿Qué expresaban estos niños? Algo más simple, tal vez. En su forma de entender y vivir la escolaridad, no es una norma rígida el cumplimiento del horario. El tiempo de ingreso es una norma flexibilizada.

Respecto de la asistencia a la clase, si miramos los datos el registro del aula también da cuenta de que algo está cambiando. Recordemos que se trata de un 4to grado de la EGB, de 24 estudiantes (12 niños y 12 niñas)

Mes		Varones	Mujeres	Total
abril	Asistencia	156	176	332
	inasistencia	31	14	45
mayo	Asistencia	192	230	422
	inasistencia	39	22	61
junio	Asistencia	184	210	394
	inasistencias	47	42	89
Julio	Asistencia	39	44	82
	inasistencia	17	16	33
Agosto	Asistencia	186	205	391
	inasistencia	42	23	65

Septiembre	Asistencia	169	190	359
	inasistencias	47	26	73
octubre	Asistencia	187	200	387
	inasistencia	53	40	93

Exceptuando el mes de julio que incluye los quince días de receso escolar, la tendencia es el incremento de inasistencias hacia el fin del año. Es llamativa la diferencia de inasistencias entre niños y niñas pues éstas últimas mantienen siempre más asistencias quizás porque parecen ser las mujeres las portadoras de las normas.

Analizado el mes de mayo por ser el de mayor número de asistencias, encontramos que sólo el 8.3% de los estudiantes mantuvo asistencia completa a la escuela. El 91.7% de los niños/as por lo menos ha faltado alguna una vez. Esto quiere decir que no se trata de casos específicos de estudiantes que mantienen muchas inasistencias.

Esta situación se conecta con otra situación que produjo mi desconcierto. Instalada en el aula durante dos primeros meses, con una asistencia inicial de tres días por semana y luego en el segundo mes con dos días de presencia en la escuela, ocurría que aparecían nuevos rostros en el aula que no identificaba. Ante mi asombro, presuponía nuevos ingresos-pases de escuela. Cuando consultaba a los chicos, ellos me respondían “es del grupo, pasa que había faltado”.

Retomando entonces, ni la asistencia ni la puntualidad parecen ser normas rígidas hoy en la escuela. Pero no es tanto la no existencia de la norma la que preocupa sino cómo transita el tiempo una infancia que se está construyendo desde la forma en que se despliega sus vidas en el tiempo.

Si Tal como afirma Harvey (2004:265) “[...] Las prácticas espaciales y temporales nunca son neutrales en las cuestiones sociales” podríamos decir que no es neutral esta variación que encontramos. Un elemento más resulta interesante respecto a la situación descrita y es cómo se expresa ésta situación desde los cuerpos y sus movimientos.

Existir significa moverse en un espacio y en un tiempo y, es a través de la corporeidad que el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia y que produzca sentido continuamente y de este modo se inserte en un espacio social y cultural dado (D. Le Breton: 2002:8). ¿Cómo se movían los niños en las situaciones descritas? Con mucha tranquilidad sería una de las respuestas primeras. Frente a una adulta que corre para llegar temprano a la escuela, un cuerpo que se acelera y hasta se agita, los niños iban hablando y riéndose mientras llegaban tarde. Iban en su propio mundo de conversaciones, rostros tranquilos, miradas serenas. En los ingresos tardíos al aula, los rostros no se dirigían al docente, ni el saludo inicial o las disculpas por la demora. Los estudiantes ingresaban sin ningún apuro, sin gestos de preocupación y directamente hablaban y respondían a algún compañero. Tomo analíticamente la gestualidad, entendiendo que los

mismos son un hecho cultural y social (D. Le Breton:2002:48) y no una mera expresión biológica o individual.

Pero pasemos ahora al tiempo de la clase. ¿Cómo transcurre y qué ocurre mientras transcurre?. Tomo aquí una de las clases observadas para la referencia del tema.

“El docente inicia la clase escribiendo el día en el pizarrón. Parado frente a la clase, dice que van a ver sobre el ecosistema. *“En un ecosistema hay seres vivos y no vivos. Los no vivos son el agua, el aire”* Les pregunta que es la adaptación, adaptarse? Los chicos no responden a la pregunta mientras hablan paralelamente al maestro, y uno de ellos golpea una lapicera constantemente contra el banco. No se escucha con claridad lo que dice el maestro y continúa un ruido constante. Algunos niños se ríen. *El maestro levanta el tono de voz y dice “un perro, no vive en el agua” “un pez fuera del agua no vive, por qué, porque no es su ambiente, el está adaptado al agua”.* El docente solicita a un niño que deje de molestar y les pregunta a los chicos qué música les gusta. Chicos y chicas gritan *“cumbia”*. *“bueno, ven, ustedes no van a un lugar donde toquen chacarera, no?”* Los chicos responden que no, *“bueno, porque no es su ambiente, no se adaptan a esa música. Ustedes van donde tocan cumbia. Eso es la adaptación”*. **Se escucha que uno de los chicos dice “el otro día robaron en la Unión Vecinal”, varias voces dicen “anoche hubo un tiroteo”**. El maestro repite, **“hubo un tiroteo. Bueno” y sigue con la adaptación y el ecosistema.** Continúan los murmullos y comienzan las advertencias del maestro “escuchen, escuchen todos” “el que escucha que escuche, si no se empiezan a ir”. Se escuchan risas. Hay murmullo constante. El docente dice en voz alta “bueno, entonces, los que viven en la tierra son animales terrestres, los que viven en el agua acuáticos” Luego pregunta “un ecosistema del agua como se llama”, los chicos responden “acuático”... “un ecosistema de la tierra”... responden “terrestre”. El docente Divide el pizarrón en dos, en el lado izquierdo comienza a copiar la definición de ecosistema y da la consigna “copien lo que voy escribiendo”. No se ve con claridad lo que escribe. Aquí se produce una situación de mucho movimiento en el aula de bancos, risas el docente pregunta enojado “qué pasa? Qué hacen? Quédense quietos” los chicos están queriendo cambiar algo de lugar y siendo las 8:22, el docente echa a uno de los niños del aula. Algunos chicos empiezan a copiar.”

Hasta aquí, de la escena descrita interesa resaltar algunos aspectos:

- a) El tema se inicia sin que medie algún punto de partida previo, algún “antes” que de cuenta de la secuencialidad prevista en una planificación. Pero no es esto tanto lo que asombra cuanto se presupone que en 22 minutos los estudiantes ya han aprendido tres conceptos: ecosistema y adaptación y tipos de ecosistema. En tan sólo ese tiempo del aula no sólo habrían ocurrido aprendizajes sino que hay un alumno echado de la clase. A su vez la apelación a la música que ellos escuchan parece una estrategia para ser escuchado y lograr respuesta al mismo tiempo que remarca el lugar social de estos niños. Si aplicamos su explicación de adaptación a la inversa, la presencia de estos niños a una muestra de música sinfónica o de aparecer sus inquietudes sobre otras expresiones de la cultura que no sean referidas a su grupo social, indicaría su nivel de desadaptación.
- b) La situación transcurre en dos planos que se yuxtaponen pero no se interconectan. Por un lado el docente que enuncia definiciones, pregunta y pasa a la actividad de copia en el pizarrón. Por el otro los estudiantes que empiezan con el golpeteo de lapiceras con ritmo de batucadas (situación que ha sido constante en todas las observaciones y que se producen también en otro curso observado) y el murmullo constante que no cesa en todo en ese tiempo. Esta

situación también se expresa espacialmente. El docente sólo ocupa el espacio frente al pizarrón y el resto del espacio del aula es transitado sólo por los estudiantes. Ellos son los que se desplazan por los bancos y pasan al lado del maestro que da su clase. Mientras que desde el docente habría un tiempo de enseñanza, para los niños/as es el tiempo en que resuelven algunas de sus ubicaciones en el espacio, hablan entre ellos, algunos se pelean, se ríen entre ellos.

- c) El tono de voz del docente que se va elevando también habla de las interacciones que allí ocurren pues el “tono corresponde más bien a la textura comunicativa de dichos intercambios: a los grados de afectividad, agresividad, concentración y dispersión y a los modos de intensidad de los contactos visuales y corporales presentes en los intercambios” (García Suárez,C: 2004:25). De la escena descripta es la voz de los niños que sobresalen frente a la del docente. Vale remarcar que se trataba de un docente varón que generalmente se presupone por los patrones de género imperante en una sociedad patriarcal como la nuestra, que son voces que imponen el orden. No es este el caso. Muy probablemente se trate del encuentro de dos formas de ejercicio de masculinidad, pues sí podemos decir que es la voz de los niños la que prevalece sobre la de las niñas. Claro está que no se trata sólo de la voz sino del despliegue corporal junto a esa voz la que puede verse como dominante, pero no he de profundizarlo puesto que el análisis de la reproducción de género desde la escuela merece un trabajo específico.
- d) Un último aspecto refiere a la intervención de los niños cuando mencionan los hechos de robo y tiroteo ocurridos en el barrio el día anterior. Ellos intentan instalar un tema, pero el docente continúa más que con el desarrollo y explicación del tema del ecosistema o los tipos de ecosistema, con un intento de avanzar lo más rápido posible en su definición para pasar al copiado de definiciones del pizarrón. No se trata de pensar que ante cada tema planteado por los estudiantes e docente deba seguir y reencauzar sus temas de enseñanza. Estamos planteando el mínimo de escucha a ciertos temas que más de una vez de producirse la escucha se plantearía otra construcción del vínculo pedagógico. No se trata tampoco del clásico análisis del currículo real (Perreneaud:1996) donde los estudiantes intentan hacer un control del tiempo áulico desviando temáticamente al docente. En la misma semana, en una de mis presencias en la garita del barrio en el horario en que los colectivos municipales llevan a los niños del barrio a las escuelas polimodales y jardines de infantes², pude escuchar a las madres cómo hablaban sobre el robo de la unión vecinal, quiénes se presuponían habían sido, donde estaban las máquinas, por medio de quienes se habían enterado, etc. En ese espacio de socialización de las madres que hablaban sobre lo ocurrido en el barrio pude confirmar las versiones de los chicos tanto

² La escuela sólo tiene primer y segundo ciclo de la EGB por ser de reciente creación. Para los niños del barrio que deben asistir a otras escuelas, la municipalidad dispone de colectivos para su traslado. Sobre la creación de la escuela ver Venturini (2007)

como entender que había sido un tema importante para ellos. Incluso había llegado la versión a la vicerrectora con quién tuve un diálogo puesto que deseaba saber la información que yo podría tener. Todos saben, se dice, circula, pero de eso no se habla con los niños/as, pese a que éstos intentan una y otra vez buscar esa voz adulta.

Pero continuemos con la clase:

“ El docente continúa copiando en el pizarrón, ahora del lado derecho, copia preguntas sobre “qué características tiene el oso polar, ... y los helechos... los dromedarios?”, “vayan copiando que voy borrando” es la advertencia. Los chicos continúan moviéndose. Hay risas, el docente advierte que hagan silencio, uno de los chicos dice al maestro “se va a poner la gorra”, el docente creo que repregunta en voz baja “si voy a ponerme la gorra”, se escuchan voces de los chicos “si se va a poner la gorra”, hay risas. El docente reta a los chicos “basta! Copien” El docente reta a dos niñas. Un niño hace una consulta al maestro. [aquí se suceden una serie de discusiones entre niños y niñas, peleas] El docente vuelve al escritorio, los chicos se están peleando. Nuevamente advierte “hagan la tarea, contesten las preguntas”. Saca un folio de su carpeta, les dice “ahora voy a repartir estas fotocopias para que respondan las preguntas”. Dos chicos se acercan al docente por consultas, Un niño me pregunta “el oso polar, ¿vive ahí por la humedad?” sigue caminando hacia el maestro, le hace la pregunta, el maestro le dice que la respuesta está en la fotocopia, que lea, le lee y dice “¿ves lo que dice?”. Hay varios chicos (tres) a su alrededor. El niño vuelve a pasar, me pregunta ¿es acá?, miro la fotocopia y le indico dónde está la imagen del oso polar, le pido que lea la oración, la lee y le indico con mi dedo donde detenerse. Otra niña me pregunta por los helechos.”

La primera pregunta como observadora fue ¿en qué momento hablamos de los helechos, los dromedarios y el oso polar? ¿Cómo es que se llega a ese punto? ¿Qué deben responder los niños. Claro no era la única que parecía haberse perdido y naufragado en esa clase. Mientras el docente escribe, pide que copien y respondan se suceden una serie de hechos en el aula entre varones y mujeres, hablan de sus enamoramientos y conflictos amorosos, hablan de lo que pasó en el barrio. Pareciera que nuevamente hay dos planos jugándose en el aula. El maestro y sus intenciones, la vida de los niños y sus preocupaciones por otra. Mundos yuxtapuestos tanto como el mundo de hoy se presenta en esos términos si consideramos los análisis de autores como Appadurai (2001:46) que advierte “La nueva economía cultural global debe ser pensada como un orden complejo, dislocado y repleto de yuxtaposiciones, puesto que el mundo se presenta de forma rizómica y esquizofrénica”

Si volvemos al aula y al tema que nos ocupa, en 22 minutos se explicó el tema central y en los minutos siguientes corresponde una actividad a responder sobre temas que no fueron tratados. El resto de la hora y media (por lo menos hasta el momento en que me retiro) es tratar de responder algo cuyas conexiones son difíciles por no decir imposibles de responder. Esta situación de cierto desconcierto hacia lo que hay que hacer y de donde se presuponen estarán las respuestas se manifiesta en las preguntas que distintos niños hacen tanto al docente como a mi persona en nulas condiciones de orientar pues no había elementos previos que indicaran hacia donde se orientaban. Un contenido que, cual ráfaga, pasa por el aula sin saber su orientación. Si hay algo que sabíamos de la escuela y que es el ABC de la tarea pedagógica es: a un objetivo, un contenido, un tiempo, una

actividad, una evaluación a su debido tiempo. Este tiempo de secuenciación y que marca un ritmo en el trabajo escolar es el que no encontramos.

El contenido pasa rápidamente, tanto como lo es el ritmo de circulación de la mercancía en el mercado. Junto a Harvey (2004:316) podemos decir ahora “La noción de que todo lo sólido se disuelve en el aire rara vez ha estado más presente”. Especialmente si lo pensamos desde una institución educativa que presupone otro tiempo al tiempo de las mercancías. El conocer, el pensar, requieren de un tiempo a la vez que, en ese tiempo se viven sensaciones de displacer y placer, esfuerzo y alegría, desacomodación, deseo. Siguiendo a Harvey “en el reino de la producción de mercancías, el efecto fundamental ha sido la acentuación de los valores y virtudes de la instantaneidad [...] y de lo desechable” pero pareciera que no sólo ocurre allí, también se ha colado subrepticamente en la vida del aula. Lo sólido refiere a una imagen o sensación de algo que dura en el tiempo. Se aprendía algo porque en algún momento no actual iba a ser necesario. Se aprendía a hacer tareas y recibir una aprobación o reprobación, tanto como en un futuro se iba a recibir algo por una producción. Se aprendía a producir en un tiempo determinado porque en algún futuro se iba a producir en otra esfera. Siempre una sombra del futuro posible se acercaba al aula y a los aprendizajes allí ocurridos. Pero si vivimos en tiempos que Lerchner (1997) señala como del “elogio del presente”, ¿qué se aprende en el presente para el presente? Quizás sólo a estar, como están los chicos/as en el aula, pero un estar que no desborde la dinámica del resto, que no desacomode tanto que torne insoportable la situación. Quizás como señala Harvey, los horizontes temporales se acortan hasta el punto de convertir al presente en lo único que hay. Ahora bien, ¿qué hay en el acto de educar si no hay futuro si no hay pasado? Y si educar es dar forma a algo ¿qué forma se adquiere como sujeto cuando todos es sólo presente mediatizado por un contenido rápidamente desechable?

Grinberg remarca que en un acto pedagógico que involucra a dos sujetos, donde uno de ellos se entrega a otro con la promesa de que al transitar ese camino, devendrá en uno distinto a su momento inicial. En estas situaciones escolares descritas ¿qué promesas se ofrece a la infancia y en especial a una infancia en contexto de pobreza?

La situación se complejiza a la vez que ayuda a comprender la situación es que se trataba de un aula donde casi el 30% de los niños estaban en situación de sobreedad. Lo que da otra dinámica al aula pues para un grupo no menor se trata de nuevamente de “pasar” por los mismos contenidos. Por otra parte, esta situación no sólo se vincula con el grupo específico observado. Los datos de la institución indican que un 19.9 de los niños/as repiten y 17.3 no promociona, lo que da cuenta de una dinámica institucional en que acontece el caso tratado.

Esta dinámica escolar ocurre en un momento histórico en los requerimientos de la lógica global actual presupone culturalmente cambios en los hábitos y percepciones puesto que “la flexibilización del capital acentúa lo nuevo, lo transitorio, lo efímero, lo fugitivo y lo contingente de la vida moderna y no tanto los valores más sólidos implantados con el fordismo” Harvey (2004:196). Volvemos a decir, valores que la escuela moderna ligada a los

procesos fordistas ya no parece claramente sostener. Si la escuela produce subjetividades que configuran un modo de entender el mundo, lo que significa pensarse y construirse desde un tiempo y espacio, estas infancias parecen configurarse desde un tiempo rápido, tan rápido como es enseñado el contenido, tan efímero como el tiempo dedicado a su comprensión, tan válidos para un tiempo únicamente presente.

Otro aspecto que interesa señalar es que los estudiantes no mantienen a la usanza de la escuela que muchos supimos conocer, el orden de la carpeta. Los chicos escriben en cualquier hoja con la condición que esté en blanco. Era común en el aula ver circular hojas sueltas. Quizás se trate de que un tiempo rápido y efímero no puede ser espacializado. “La invención de la imprenta introducía la palabra en el espacio”, escribir dice Bourdieu “arranca a la práctica y al discurso del flujo del tiempo (citado en Harvey: 2004:230). ¿Cómo espacializar un contenido presentado de forma efímera?

El tiempo ya no es oro en la escuela pero aún es controlado sólo que ha cambiado su forma de control. El tiempo valía oro pues había tiempos marcados para la producción, tanto en la escuela como en la fábrica. Se puede no producir en la escuela a condición de no generar fuertes disrupciones incontrolables. Es más diríamos, se puede aprender a no producir en la escuela o por lo menos a no producir por un buen tiempo. Harvey nuevamente nos señala que la volatilidad hace extremadamente difícil la planificación de largo plazo y esto significa o volverse eminentemente adaptable o dominar la volatilidad.

En las clases observadas en su conjunto era repetitiva la situación de pararse y jugar en el aula. Algunos juegos eran simulacros de peleas, forcejeos que podían ocurrir tanto en lo que se considera el frente de un aula (pizarrón) como en su parte posterior. El docente hacía sus observaciones pero no las podía evitar en el transcurso del día. En los primeros meses, cuando salían al Salón de Usos Múltiples³ para el recreo, algunos niños/as giraban en circular entre el espacio delimitado por las aulas y las columnas del SUM. El recorrido no era individual sino en grupo de 3 a cuatro miembros siempre ubicados en línea horizontal. Sobre las esquinas y en diagonal otros niños corren. El centro nunca es ocupado por ningún grupo o por ningún niño. Al segundo mes se introduce por parte de los adultos de la escuela sogas y elásticos. De aquí en más en los recreos los niños y niñas saltan a la soga y al elástico. Los varones intervienen siendo los responsables de dar vuelta la cuerda o saltando por los elásticos mientras las niñas lo hacen o al momento de saltar la cuerda. Los cuerpos están fijos en relación al desplazamiento anterior. Otro aspecto a resaltar en esta situación es que al momento de la introducción de los materiales de juego, se sacan los protectores de la columna ante golpes eventuales de los niños. De esta manera en los últimos meses mientras en el aula como pequeñas células se juega de la manera en que quieren y pueden en ese espacio, en el recreo

³ Es el salón central de la escuela sobre el cual dan las puertas de las aulas. Hacia el interior del salón forma un cuadrado delimitado por seis columnas. Las puertas de vidrio de ingreso a la escuela dan primero a un hall pequeño y atravesando otras puertas de vidrio se conecta con el SUM donde pueden verse las aulas cuyas puertas dan a su centro.

juegan a propuesta del adulto y los cuerpos se desplazan menos en el espacio. Es exactamente a la inversa de lo que normalmente podríamos prever según el modelo tradicional de la escuela. La distinción clara entre tiempo y espacio de juego-tiempo y espacio de producción parece no encontrarse o no verse.

Por último, valen para pensar las expresiones de algunos de los niños cuando en un momento de la clase uno de ellos separa y dice *“mejor me voy a mi casa a la computadora”*. Una de las estudiantes⁴ me mira y dice *“estoy aburrida”*, otra agrega *“yo también”*, la estudiante le pregunta a otra *“nena que asiente con un gesto de cabeza”*. Estas voces indican que hay deseo de que ocurra otra cosa, habla del estado que provocan esas horas pero seguro no hablan de apatía. Quizás la apatía sea el resultado pero no la causa. Quizás precisamente el aburrimiento expresaba la pesadez, la densidad que adquiría el tiempo cuando nada nuevo ocurre, sino tan sólo la sensación de que todo ocurre en simultáneo y rápidamente.

3. Consideraciones generales.

Vivimos un tiempo histórico signado por “una reestructuración de las relaciones sociales y de los marcos regulatorios de la acción de individuos e instituciones” (Tiramonti: 1-4). Como señala la autora, si el modelo societario sobre el que se asentó la escuela moderna era estado céntrico, “el proceso de globalización rompe esta matriz societal y deshace el entramado institucional en el se sostenía y, con ello, el campo común al que se integran y se articulan individuos e instituciones” (Tiramonti: op cit). Desde estas rupturas se hace necesario pensar la escuela hoy.

Los cambios en las formas de vivir, concebir e interiorizar las regulaciones espaciales y temporales en la escuela abren la pregunta sobre el sentido de la escuela hoy y sobre los efectos de poder que allí se conjugan en los cuerpos de una infancia que se construye en contextos de pobreza. La pregunta se amplía si consideramos la propia historia del barrio y la forma en que el estado se hace presente a través de la escuela. Según Venturini (2007:14) la escuela se crea en la tercera etapa de crecimiento barrial por el reclamo de los vecinos hacia Estado prevaleciendo como forma de gobierno de la población la lógica del gerenciamiento, que funciona coordinando las acciones de los individuos y sus comunidades para resolver sus problemas o conflictos. Si la escuela está presente lo es por las acciones y presiones ejercidas por los propios vecinos, lo que claramente explica por que sienten como propia a la escuela. Sentimiento “que se materializa en la lucha por la ocupación y uso de las instalaciones escolares, en lo que consideran una manera de disminuir los problemas sociales de su comunidad”. Según los relatos de los vecinos ellos querían una escuela para resolver los problemas del barrio, de los niños, de los jóvenes. La escuela llegó ahí desde un pedido

⁴ Se trata de adolescente de catorce años en un aula de 4to grado.

que se parece mucho al relato moderno que la constituyó. Una escuela como signo de cambio, progreso, mejoramiento, con la esperanza de un tiempo diferente al que sus condiciones de vida actuales produce. Y no es que a la escuela y a su equipo de gestión y cuerpo docente no les preocupe. Es un tema recurrente escuchar sus preocupaciones. También el estado provincial parece estar preocupado pues es una escuela en la que se conjugan varios de los planes educativos impulsados como innovadores⁵. Mapa de intervención difícil de dilucidar pues las acciones se solapan y se yuxtaponen nuevamente. Muchos son los planes y proyectos a los que la escuela debe también responder.

Algunos autores advierten sobre la exposición de la escuela a su pérdida de sentido (Bonder 2001:29). Julia Varela y Alvarez Uría (1997:166-167) también se preguntan por la pérdida del sentido histórico, de la memoria histórica, por la ruptura respecto a la percepción social del tiempo como *continuum*. Una indagación más profunda, esto es, desde las voces de los actores que la habitan, en especial desde los niños/as podemos encontrar los retazos y pliegues de sentido que allí se producen.

Agudamente Harvey (2004:267) observa que cuando los horizontes temporales se acortan hasta el punto de convertir al presente en lo único que hay (el mundo esquizofrénico), “debemos aprender a tratar con un sentido abrumador de comprensión de nuestros mundos espaciales y temporales”. La idea de agobio, de pesadez expresa bastante bien algo de lo que allí ocurre. Desde el aburrimiento de los niños, desde una clase que sólo se espera que en algún momento termine, desde una sensación de cansancio profundo que producía la misma observación del campo para quién sólo tenía que mirar y no producir. Agobio aunque allí no ocurriera nada nuevo que despertara o canalizara algún deseo.

El cambio nos desorienta y nos sorprende. Pero mucho más nos preocupa pues si tal como dicen muchos autores el conocimiento mismo se ha convertido en una mercancía clave en el capitalismo de la acumulación flexible otra pregunta se abre sobre qué y cómo se transmite el conocimiento, sobre qué esquemas de comprensión y lectura del mundo se construyen en escuelas en contextos de desigualdad social.

“El horizonte de tiempo implicado en una decisión afecta materialmente el tipo de decisión que tomemos [...] si queremos superar algo, o construir un futuro mejor para nuestros hijos, haremos cosas muy diferentes de las que haríamos si sólo se tratara de procurarnos placer aquí y ahora” Harvey (2004:225) ¿qué horizonte de tiempo sostiene el trabajo educativo? ¿Qué horizonte de tiempo ha configurado a una generación adulta que ha atravesado los cambios operados a nivel global y local? ¿Qué horizonte de tiempo es necesario para la construcción de un mundo más justo?

⁵ Al momento de este trabajo de campo se encontraban implementando los Centro de Actividades Infantiles con propuestas artísticas durante la semana y el fin de semana, con talleres optativos y otros obligatorios en contraturno para la recuperación de clases. Actualmente se encuentran implementado los CABI (Colegios abiertos).

Siguiendo al autor, cualquier proyecto para transformar la sociedad debe captar el espinoso conjunto de transformaciones de las concepciones y prácticas espaciales y temporales.

BIBLIOGRAFÍA .

- APPADURAI A., (2001) La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización, ed. Trilce - Fondo de Cultura económica, Argentina.
- BAUMAN, Z, (2005) "La modernidad Líquida" ed. Fondo de Cultura Económica, Argentina
- BONDER, G, (2001), "Construyendo la vida escolar para y con la equidad de género. Retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos, Bs As, PRIGEPP-FLACSO.
- CESTARE, M. (2007) La experiencia escolar: ser alumno en emplazamientos urbano marginales, en VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía.
- FOUCAULT, M (1999), Estética, ética y hermenéutica, ed Paidós Básica, Obras esenciales. Volumen III
- GARCIA SUAREZ, C, (2004), Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género, Siglo del Hombre Editores y Universidad Central, Bogotá.
- GRINBERG, Silvia, (2003), El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares. Jorge Baudino Ediciones, UNSAM, Argentina.
- GRINBERG S. (2006) Dispositivos pedagógicos, territorio y marginalidad: Entre la desidia, la apatía y la reproducción. Panel Session Number 14. XVI ISA world congress, Julio, Durban, 2006.Publicación electrónica
- GRINBERG, Silvia, (2007) "Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento". Miño y Dávila, Bs As. .
- LE BRETON D (2002), "La sociología del cuerpo", ed Nueva Visión, Bs As
- LERCHNER, N. (1997). en Rev. de la CEPAL, 61, abril 1997
- HARVEY,D, (2004), "La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural", Amorrortu editores, Bs As
- PERRENOUD,Ph. (1996) "El curriculum real y el trabajo escolar. La construcción del éxito y del fracaso escolar". Ed Morata, Madrid, España
- TIRAMONTI G (), comp., "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media, ed. Manantial, Bs. As.

VARELA, J y ALVAREZ URIA, F,(1991), Arqueología de la escuela, Editorial La Piqueta, Madrid, España

VARELA, J y ALVAREZ URIA, F,(1997), genealogía y Sociología. Materiales para repensar la modernidad, Editorial El cielo por asalto, Bs As

VENTURINI, Ma E, Configuraciones barriales-escolares en la era del gerenciamiento en contexto de pobreza, en VI Encuentro Nacional de Cátedras de Pedagogía.