

SEI 175

Apunte no  
SO

# Revisitar la mirada sobre la escuela

Exploraciones acerca de lo ya sabido

---

Sandra Nicastro



## CAPÍTULO IV

### Revisitando algunos conceptos

*"Los conceptos son límites en que encerramos  
las cosas, zonas de seguridad en la sorpresa  
continua de los acontecimientos."*

*"Una de las funciones de los conceptos  
es tranquilizar al hombre que logra poseerlos."*

MARÍA ZAMBRANO

En este momento nos mueve la idea de visitar algunas categorías de uso habitual en los análisis que solemos hacer cuando procuramos entender la dinámica de funcionamiento de las escuelas.

En este capítulo, en este visitar, intentaremos retomar recorridos hechos por otros, para agregar, y no como mera suma, algunas hipótesis que nos permiten volver a mirar estos conceptos, intentando acercarnos a la complejidad de las cuestiones que son su objeto.

Sabemos que, en muchas ocasiones, y a pesar de los múltiples intentos que se realizan para abandonar principios arraigados en nuestros modos de pensar lo que nos rodea, siguen primando formas de pensamiento organizadas en torno a una lógica instrumental. No hacemos un juicio negativo sobre la misma, entendemos, por el contrario, que permite acceder a un tipo de comprensión necesaria a la hora de volver a mirar la escuela y su cotidianidad. En todo caso, la advertencia está en que no puede abusarse de ella, en el sentido de que no todo lo que ocurre en la escuela forma parte del mundo objetivo, no todo obedece a la lógica de medios y fines, ni a las lecturas binarias donde lo bueno se distingue de lo malo, lo normal de lo

anormal, lo que se debe de lo que no se debe, no todo se puede decir desde afuera de la escuela para que se obedezca adentro, etcétera.

Las especulaciones instrumentales a veces no son sensibles al sufrimiento institucional, al malestar en el trabajo, al desasosiego como motivo de permanecer en la escuela<sup>1</sup>. Un efecto rápido se observa en el modo en que suelen sobrevalorarse las técnicas y sus portadores, para quienes lo inédito, lo que a veces no se puede explicar, lo que no se reconoce como necesario y, sin embargo, irrumpe en el campo que intentamos conocer, se entiende como una desviación del campo, que será necesario volver a su lugar, corregir, ajustar o, sencillamente, en algún caso, decirle al otro lo que tiene que hacer en el lugar, entenderse como la expresión de una interrogación acerca del sentido. Para ello, abunda bibliografía con buenos consejos.

#### 4.1. El espacio escolar

*El ensueño se nutre de diversos espectáculos,  
pero por una especie de inclinación innata,  
contempla la grandeza... y la contemplación de la grandeza  
pone al soñador fuera del mundo próximo,  
ante un mundo que lleva el signo del infinito.*

GASTÓN BACHELARD

Más de un autor advierte que, al hablar del espacio, y más allá de aquél que se refiere al estrictamente escolar, nos acercamos a un término atravesado por la polisemia, que va desde pensarlo como espacio geográfico, a pensarlo como una noción de la física o una categoría de la sociología, de la psicología de los grupos y las organizaciones, etcétera.

Se trata, además, de advertir que nos referimos a espacios que están

1. Entendemos que las siguientes palabras de Frigerio (2005:132-133) son una evidencia insoslayable en relación con lo que venimos diciendo. Dice esta autora "Sólo las políticas que hacen del otro, de muchos otros, nada, nadie, justifican que en la Argentina los niños desnutridos cuenten como porcentajes y no como sujetos privados de a fuerza de tanta privatización/expropiación de lo público. Sería más pertinente denominar "negación" o "denegación" al olvido que desprecia las semejanzas entre los sujetos de la palabra. La ambición de los depredadores de lo común, los expropiadores de lo de todos, explica que por los anocheceres las calles se repueblen (como en *El País de las últimas cosas* de Auster) con los que buscan los restos".

atravesados por el tiempo, por lo cual tienen, como primer rasgo, el movimiento, la transformación. Según algunos autores<sup>2</sup> esto implicaría pasar de la idea de territorialización, en la cual prima la idea de espacio físico y concreto, a la de desterritorialización ligada a los fenómenos de globalización, atravesamiento y transversalización que diluyen fronteras, acortan distancias, cuestionan los límites, entrando a jugar simultáneamente sobre distintas líneas de fuerza.

A su vez, cada espacio es único y, a pesar de referencias a espacios comunes en cada caso, las acciones y relaciones que alojan son de diferente tipo.

También es importante aclarar, desde el inicio, para contrarrestar esa polisemia, que nos referiremos a espacios posibles, en el sentido de que, yendo más allá de los espacios concretos, se intentará indagar e identificar las innumerables posibilidades de apertura de diferentes caminos que, a su vez, nos permiten hablar de lugares, como lo retomaremos a continuación.

#### Una cuestión inicial: de espacios y lugares

Tal como lo señala Mundo (2003) en un trabajo en el cual hace una lectura profunda de la obra de Arendt, el espacio es una condición de posibilidad para la existencia del hombre.

Este autor nos propone dos maneras de tratar el espacio; en un caso, como un objeto exterior al sujeto y, en otro caso, concebido como lugar. Explicaremos en profundidad cada tipo de tratamiento.

Pero antes será importante hacer una aclaración. No se trata de mostrar dos posiciones antagónicas que fácilmente se asocien a lo que está bien o a lo que está mal, a lo que se debe hacer y a lo que no se debe hacer. Nada más alejado del propósito de esta presentación, dado que lo que habitualmente ocurre es encontrarnos tensionados entre un tipo de tratamiento u otro, o contemplando su simultaneidad. En todo caso se trata de diferentes maneras tanto de relacionarse con el espacio, como de plantear una reflexión sobre él.

El planteo que sigue intenta estimar el potencial de análisis de esta reflexión y abrir la discusión sobre nuevas hipótesis –vistas las situaciones

2. Milton (1996); Ortiz (1996); Bozzano (2004).

que se platean diariamente en las organizaciones educativas en torno a esta variable--.

En algunos casos, podremos encontrar un tratamiento de un tipo o de otro o, simplemente, simultáneos. Quizás dependerá del momento histórico, de las personas que allí trabajan, del contexto y proyecto político, etc., qué posición se adopte al respecto.

Cuando tratamos al espacio como un objeto exterior a uno, que cada cual toma a su manera, donde cada uno se sumerge o entra en él --lo mismo si se trata del grupo o colectivo, por decirlo de alguna manera--, las operaciones habituales que se ponen en marcha son: la medición, el cálculo, la organización, el ordenamiento de distribuciones de personas y objetos, el control, etcétera.

En esta línea Giddens (2003) comenta que, en varias ocasiones, sólo tiene en cuenta al espacio en su "cualidad de envase". Según este autor, en estos casos el espacio es, ante todo, una localización disponible para el afincamiento de una organización; en nuestro caso, la escuela.

Es como si nos acercáramos a la escuela y estudiáramos el tamaño de las aulas, su distribución, los pasillos de conexión, los otros ambientes disponibles, la calidad y cantidad de luz, etc., y de este modo se diera por estudiado el espacio en su totalidad, sobre todo teniendo en cuenta, como rasgo central, que es un espacio físico.

También desde esta postura, el espacio se asocia al resultado de otra operación ligada a un acto de percepción sensible, como si se tratara de un dato producido por los sentidos y como si sólo implicara el reconocimiento de un fenómeno.

Por ejemplo: la proximidad o distancia de algunos ambientes con otros, de algunas posiciones con otras, la superposición de roles y tareas en ambientes comunes, la privacidad, la comunicabilidad que favorece o no esa distribución, etcétera.

Una vez una directora, al referirse al espacio de su escuela, comentaba que el edificio de su escuela, a diferencia de otros, tenía una gran ventaja, a pesar de no haber sido pensado para ser una escuela y tratarse de una antigua casa reciclada.

Ese beneficio lo encontraba en la distribución de los salones alrededor de un gran patio y la entrada a un hall que, a cada lado, tenía dos salas. Este beneficio tenía que ver con que en una de esas salas ella ubicaría primer grado y en la otra la Dirección. Así, cuando los padres de los más

pequeños intentaran deambular por la escuela con sus hijos, esta situación podía controlarse fácilmente. También, cuando fuera necesario que estuvieran en la escuela o en el aula, tampoco sería difícil controlar las entradas y salidas de las familias y cuando no mediara invitación sería posible cuidar que cada uno dejara a su hijo en el lugar indicado y lo retirara en el mismo espacio, sin interrumpir el desarrollo de otras actividades de la escuela que se estuvieran llevando a cabo en otros espacios.

El ejemplo anterior nos muestra cómo el espacio de la escuela puede ir ganando menor o mayor funcionalidad. Cuando ésta disminuye por momentos, los distintos actores pueden aparecer desde sus relatos a merced de los espacios y no al revés, como si mermara su capacidad de disponer de ellos.

En última instancia, y más allá de un juicio apresurado al respecto, estos relatos organizados en torno a una razón instrumental van más allá de las personas, sus deseos, necesidades, intereses. Pareciera más bien estar diciendo algo sobre la emergencia de dinámicas institucionales que dan cuenta de modalidades habituales de uso, distribución, asignación de funciones, etc. Modalidades que, una vez hechas rutina, se disponen como si alguien, anónimamente, alguna vez, las hubiera dispuesto para siempre.

Pardo (1991) dirá a su vez que algunos espacios se resisten a acomodarse a las historias, e intentan mantenerse por fuera de las mismas, dejando a quienes en ellos se mueven como espectadores ajenos, que miran desde afuera. Por otro lado, los espacios son un hueco cuando sólo son mirados desde una perspectiva fenoménica. Adquieren sensibilidad cuando inscriben la exterioridad, cuando puede pensarse lo que se siente estando allí. No es por estar "entre cuatro paredes" que está garantizada la posibilidad de interacción y de experiencia.

Por lo tanto, cuando no es posible entamar espacio y tiempo, cuando no es posible ir más allá de la idea de "un estar allí" sensible, la ligadura entre el sujeto y el espacio se ve seriamente perturbada, provocando ajениdad, y una distancia excesiva.

Hasta aquí se consideró al espacio como objeto exterior al sujeto, en su "condición de envase" del funcionamiento de las organizaciones; es posible avanzar en otras cuestiones cuando la modalidad de tratamiento del espacio tiene que ver con concebirlo no como un objeto recortable que cada uno asume o toma, sino, ante todo, como un espacio en el cual se lleva a cabo una experiencia. Es decir que en este caso el espacio es mucho más que algo para vivenciar. →

Desde aquí no se trata de imponerle un sentido desde afuera, desde otro contexto, sino que se trata de que éste se gane en el diálogo, en el estar adentro, temática que lleva a varios autores a hablar de "lugar".

En algún sentido, la introducción que hace Wigley (1994:235) a su conferencia en un encuentro<sup>3</sup> permite profundizar la idea de espacio donde el estar adentro no es garante del sentido.

*Al decir espacio me refiero a esta sala, sobre la que podríamos hablar en términos tradicionales de la arquitectura. Sin embargo, como ustedes, no estoy solamente en el espacio del teatro, estoy en muchos espacios diferentes. Me estoy refiriendo a esta sala pero, al mismo tiempo, al espacio de la conferencia: estamos "en" esta conferencia. Estamos también "en" este país, "en" ciertos sistemas legales, "en" este lenguaje, "en" esta institución e, incluso, "en" el espacio del título de esta conferencia.*

Mientras que, al hablar de espacio como objeto exterior al sujeto, lo caracterizábamos teniendo en cuenta sobre todo su cualidad de espacio físico y material, al hablar de lugar hacemos hincapié en la dimensión simbólica.

Así un espacio ocupado, vivido, se convierte en lugar en tanto posibilita puntos de identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales, etc.

En síntesis, sus rasgos centrales tienen que ver con la producción de interrelaciones, desde las más colectivas a las más íntimas, con la coexistencia de lo múltiple; es decir, allí encontraremos más de una historia, más de una palabra, más de una experiencia y, por último, y en relación a lo anterior, lo atraviesa un movimiento constante que lo deja abierto y en pleno acontecer<sup>4</sup>.

El espacio, en tanto lugar, funciona como un soporte que andamia, por igual, el desarrollo de los grupos, de las personas y de los colectivos. En

3. "Encuentro Interdisciplinario Internacional Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad", organizado por la Fundación INTERFAS, en Buenos Aires, en 1993.

4. Massey (1993) se refirió a las políticas de las interrelaciones en lugar de las políticas de la identidad, en el "Encuentro Interdisciplinario Internacional Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad", organizado por la Fundación INTERFAS, en Buenos Aires, en 1993.

ese soporte es que se pueden anclar las prácticas y los modos de trabajar para hacer de un espacio un lugar habitable. En este sentido, esas prácticas, esos modos de hacer, de enseñar, de aprender, de relacionarse con los otros, de resolver problemas, de comunicarse, de hacer uso del poder, etc., son en sí mismos las maneras de hacerse lugar en el espacio de la escuela.

Berger, en su obra *El tamaño de una bolsa* (2004:35), comenta que:

*El lugar es más que una zona. Un lugar está alrededor de algo. Un lugar es la extensión de una presencia o la consecuencia de una acción. Un lugar es lo opuesto a un espacio vacío. Un lugar es donde sucede o ha sucedido algo.*

Esta hipótesis pone en cuestión, de alguna forma, la propuesta de Auge (1998:83) acerca de los "no lugares" o lugares del anonimato, en el sentido de lugares "que no pueden definirse como espacios de identidad ni como relacionales, ni como históricos..."

Lo que estamos proponiendo, en la línea de algunos de los desarrollos en los que nos apoyamos, es pensar el anonimato como una forma posible de habitar, como una forma posible de hacerse lugar en el espacio de la organización, en todo caso, como un resultado de ese habitar. Desde allí es que no podríamos hablar de no-lugar, sino de un tipo de lugar de cuyo habitar resulta el anonimato.

A esta altura del análisis también resulta de interés recordar algunas hipótesis de Rousillon (1989) y Ulloa (1969), quienes, al pensar en el espacio institucional, se refirieron a su cualidad de depósito. En este sentido, los espacios son lugares que se transforman y son utilizados como pantallas proyectivas de aquello que no puede tramitarse o elaborarse en otra parte.

En algunas ocasiones el anonimato, en tanto no relación, imposibilidad de encuentro, podría pensarse como una de las situaciones institucionales que pueden investirse como conflictos; al no encontrar un canal de elaboración, problematización, despliegue, se deposita en pantallas o depósitos en los cuales los espacios pueden ser convertidos.

Abundan ejemplos que ilustran esta hipótesis: el patio de la escuela y sus dimensiones como responsable único de los problemas de violencia que se dan en el recreo; las aulas que no son confortables para explicar la apatía de

Definic

?

los alumnos en las clases; la falta de sala de profesores para justificar los problemas de comunicación entre los adultos; etc., entre tantos otros<sup>5</sup>.

Es posible pensar que esos espacios-lugares, en tanto pantallas o depósitos, adquieren la cualidad de adversos<sup>6</sup>, pero no en el sentido de lo que está mal, ni de lo que se asocia a una dificultad o a una imposibilidad.

Sí se trata de una cualidad o atributo que asume ese lugar, que puede asociarse con la respuesta a algo que ocurre en lo cotidiano de lo escolar y se opone o contraría lo esperado, lo conocido, lo establecido. Para algunos, la adversidad como atributo en el espacio se vive como algo crónico; fue, es y será siempre de la misma manera, al modo de un destino inexorable. Para otros, la adversidad, en tanto fuerza que contraría lo esperado, puede alcanzar a cada uno y al establecimiento en algún momento de la historia de cada organización como resultado no de su decadencia, sino, justamente, de su finitud y contingencia<sup>7</sup>, lo cual ya señalamos en otro capítulo.

Los ejemplos presentados también pueden recibir una lectura desde otra clave, que tiene que ver con entender al espacio como un lugar en el que cada uno hace un análisis de lo que allí ocurre desde las historias compartidas, desde las tramas colectivas, desde la experiencia cosechada, desde las novelas institucionales. Esta inscripción en un relato compartido, este estar alojado en una dinámica de funcionamiento contextualizada, es, justamente, una de las características que hace de un espacio, un lugar.

Tal como lo señala Pardo (1991), la formación de lugares requiere de negociaciones; no son cuestiones que responden a algo dado naturalmente. Unas fuerzas se enfrentan a otras, porque, precisamente, el lugar puede definirse como ese sitio donde "algo no está en su lugar".

En palabras de este autor

*La imagen de aquel edificio que contemplo sólo adquiere para mi sentido -sólo se convierte en la imagen de un edificio- porque retengo otras imágenes semejantes que ya he visto anteriormente*

5. Se recomienda un texto clásico de Ulloa (1969) "Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica" en el cual cita un ejemplo muy interesante sobre un pasaje o puerta en una escuela y lo que allí ocurría con el tránsito de los alumnos, y cómo podía ser leído simplemente como un problema de dimensiones o tamaño o como un problema que expresaba una conflictiva de la que no se hablaba en la institución.

6. Tomo esta idea de Fernández (1994).

7. En el sentido que Melich (2003) le da a estos términos: "La finitud es la vida", "Lo contingente es lo indisponible de la vida humana".

*y las utilizo como regla para interpretar mi experiencia presente. La aparición de un edificio nunca visto, sería la imagen de un espacio sin sentido, de una primera vez que se sitúa fuera del tiempo porque contraviene todos los hábitos... una imagen espacial sólo cobra sentido cuando se puede reconstruir la historia de su tiempo que explica su forma y su constitución (Pardo, 1991:17).*

### El habitar espacios y lugares como operación subjetiva

Tal como lo señala (Mundo) (2003:58), desde los planteos que se derivan de la obra de Heidegger, el habitar es un problema que atraviesa a las sociedades y a los grupos,

el habitar relaciona con la manera que tiene el hombre de percibir los fenómenos del mundo, la manera de ver lo que se ve, o de leer lo que se lee, la manera en la que uno se relaciona con las cosas, la manera de hablar con los otros y, principalmente, el modo en que escuchamos.

de fin.

También una cuestión a señalar es que no se trata de hacer primero el espacio, en el sentido de construirlo, sino que se trata de actos simultáneos: porque estamos vivos, construimos y habitamos los espacios. El mismo acto de construcción implica, según este autor, el habitar.

Revisitar la escuela y el espacio escolar nos plantea el desafío de poner en cuestión un tipo de lectura que sólo atiende la relación entre medios y fines, en la cual se trazan direccionalidades lineales.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí desarrollado, volver a mirar el espacio escolar en tanto lugar implicaría aceptar la convergencia de varias hipótesis. No supondría caracterizar el espacio físico de la escuela para luego preguntarse por las relaciones que allí se tejen, plantearía más bien la necesidad de advertir que esas relaciones pueden leerse también de otro modo.

Si bien esa lectura no sería incorrecta en algún sentido, es importante, además, pensar como el mismo habitar y el tejido de esas relaciones son en sí mismos maneras de hacer ese espacio. Desde aquí, porque hay escuela, hay lugar; la escuela misma es un lugar.

Cuando sólo se sostiene el sentido primero, es posible, como decíamos anteriormente, que se realice una lectura, práctica únicamente, como modo de sostener lo habitual en lo conocido. Algo así como ver en la escuela un objeto exterior al sujeto, y al cual éste accede.

Del otro modo, se entiende que ya no se trata de una cuestión de “acceder a”, sino de instituir. Es decir que hacerse lugar en la escuela tiene que ver con instituir el acto educativo, produciendo situaciones escolares distintas, singulares y contextualizadas.

Un aporte que tiene relación con lo que se viene planteando es el de Lewkowicz (Grupo Doce, 2001) cuando define el habitar como una estrategia de subjetivación en el sentido de determinar un espacio –hoy fragmentado y, en algunos casos, prácticamente estallado–. De este modo sería posible llegar a demarcar situaciones como recortes de espacio y tiempo en los cuales los sujetos se instalan e impulsan sus acciones y proyectos.

Para concluir estas reflexiones tomaremos las palabras de Hoeg (1997) cuando, en la voz de Peter, uno de los personajes principales de la obra, cuenta como intentó, junto a otro compañero escapar de la escuela y, a través de ellas, deambularemos por una escuela cuyo espacio físico fue, para ellos, un lugar en el cual vivieron algunos años de sus vidas, bajo maltrato, aislamiento, privación, desconfianza, abuso.

*Salimos a través del foso, que había sido construido de manera que diera a los pasadizos; en el fondo, en uno de los lados, había una trampilla. Desde la sala de gimnasia salimos a la escalera meridional. Subimos.*

*Todo estaba en silencio. De alguna manera, habíamos pillado a la escuela desprevenida, por lo visto, no todo en ella funcionaba a la perfección, pues parecía paralizada.*

*Sin embargo, la escuela nos vigilaba, eso se notaba. Fue la primera vez que entendía que el edificio en sí estaba conectado a Biehl (el director). Las paredes nos observaban... (Hoeg, 1997:157).*

#### 4.2 El tiempo institucional

La experiencia del tiempo no es una experiencia sin sobresaltos; en realidad, tiene que ver con la tensión entre los tiempos: pasado, presente y

futuro. Tensión ligada a la finitud y contingencia propias de la temporalidad, que se expresa en los relatos de los cuales somos parte, testigos, escuchas. Cuando se habla de finitud ~~se~~ está haciendo referencia a un tiempo que empieza y termina, que, en el caso de la escuela, puede ejemplificarse con el trayecto formativo de un alumno, o el tiempo de trabajo de un docente. La contingencia tiene que ver con que nada se empieza de nuevo ni de cero, y con que cada uno –y esto también incluye a los colectivos institucionales– está inscripto en un camino, en una historia iniciada por otros, que no se elige como pasado, que llega así, dada, que se hereda, con todas las vicisitudes que esto implica.

*La historia, en todo lo que ella tiene, desde un comienzo, de extemporáneo, penoso, fallido, se acuña en un rostro, no, en una calavera (Benjamin, 2004:16).*

En su planteo acerca del tiempo y la temporalidad, Ricoeur (1991) explicará que “el tiempo humano” es siempre un “tiempo relatado”.

Este autor señala tres posibles maneras de acercarnos a la idea de tiempo. Una, a través de entender el tiempo como un tiempo vivido; la otra, entendiéndolo como un tiempo cósmico; y, por último, a partir de la noción de tiempo histórico.

En el primer caso, es habitual escuchar frases como: “el tiempo vuela...”, “el tiempo pasa sin que uno se de cuenta...”, “el tiempo corre y uno va detrás...” Algo así como expresar que lo que acabamos de vivir se hunde rápidamente en el pasado y que se corre, además, el riesgo de que caiga en el olvido. El presente es prácticamente un instante que pasa y el futuro se presenta como incierto.

Cuando este autor se refiere al tiempo cósmico, por el contrario, alude a un tiempo que todo lo envuelve; que nos transporta: “nuestra experiencia transcurre en el tiempo”. El tiempo cósmico es un tiempo que no se puede medir, del que no se conoce dónde empieza ni dónde termina, que todo lo aloja.

Junto a ellos y en ellos nos encontramos con la idea de tiempo histórico, tanto en lo que se refiere al tiempo de los hechos que sucedieron, como al tiempo de las narraciones que dan cuenta de esos hechos, atravesadas por las operaciones de la memoria y el olvido.

Podríamos decir que este tiempo histórico es lo que habitualmente llamamos historia, en tanto relato que requiere de una transmisión, en el cual

T. Vivido  
T. Cósmico  
T. Histórico

no necesariamente el pasado deberá invadir el presente ni el presente quedar a merced de ese pasado<sup>8</sup>.

Este relato toma presencia en un narrador que no sólo tiene entre manos un problema de hacer circular información de unos a otros, o de generar comunicación entre unos y otros, sino que se trata de una cuestión ligada a la transmisión.

Tal como lo plantea Hassouny (1996), "*palpita en cada uno de nosotros la necesidad de transmitir a nuestros descendientes aquello que hemos recibido*".

Cabe alertar sobre un conjunto de cuestiones. En primer lugar, la transmisión no es un acto de pasaje mecánico, lineal, desde el cual uno pasa y el otro recibe como en una cinta de montaje. Muy por el contrario, implica un proceso que tiene fallas, que tiene resto; en el sentido de que pasar tiene que ver con posicionarnos como "pasadores" de lo que nos fue pasado; y desde este lugar de "pasador" cada uno pierde parte de lo recibido en el camino, ofrece lo que tiene, busca lo que no se encuentra, deja en parte y sólo en parte.

La transmisión supone algo de acto en tanto acontecimiento y algo de tramitación silenciosa; y requiere, como condición ineludible, de un otro que reciba y que, a su vez, tenga la tolerancia suficiente como para soportar el hecho de que recibe sólo una parte; que recibe en tanto se entrama en una historia; que recibe y —a pesar del legado— sigue siendo libre.

Sirvan las palabras de Castoriadis (2005:144) como habilitantes para pensar lo dicho:

*Más allá de lo que se puede llamar las posibilidades del presente, cuya fascinación no puede engendrar otra cosa que la repetición, y sin renunciar al juicio, debemos atrevernos a querer un futuro, no cualquier futuro, no un programa detenido, sino ese desarrollo siempre previsible y siempre creador, de cuyo devenir podemos formar parte, a través del trabajo y de la lucha, a favor de la creación y contra aquello que pueda obstaculizarla.*

8. Casullo (1999) dice que la historia es un relato a discutir y a impugnar, no por su adueñamiento del presente, sino por su avasallamiento del pasado.

## ¿Cuál es el lugar? Volver a mirar a quien testimonia

Revisitar la cuestión del tiempo en la escuela invita a llevar adelante un ejercicio en el que tenga lugar la sorpresa y, entonces, comprobar hasta dónde es posible percibir que se mira algo como si fuera la primera vez, o que aquello que se recorta como objeto de mi mirada se vive como si fuera un fantasma que merodea; o, por qué no, experimentar una sensación parecida a haber encontrado una foto vieja y empezar a develar quién está allí.

Desde el presente hace su aparición el pasado, nos propone ir a su encuentro. A veces, en ese volver a mirar, nos invade un sentimiento tal que parece que todo se hubiera detenido y siguiera igual en el tiempo, como si cada uno de los que están en la escena apareciera inmovilizado ante nosotros.

Ya decíamos, en otro capítulo, que es como hallarse en un tiempo otro; en palabras de Pontalis (2005:15):

*Encontrarse con un tiempo otro, mientras que estamos despiertos, hablando, reflexionando a veces, capaces de recordar nuestro pasado y anticipar el porvenir, de diferenciar a ambos del presente, es algo sumamente perturbador para lo que nada nos ha preparado. De repente, nos faltan los puntos de referencia.*

Ante la pérdida de esos puntos de referencia, una salida es volver a mirar lo ya mirado y, como hemos dicho, quedar atrapados en la invisibilidad de los otros y en la ajenidad de quien mira.

En algunos casos, un dato que se hace evidente es lo que puede denominarse "empobrecimiento narrativo". Se trata de un fenómeno en el cual, ante la ruptura de una regularidad, producida por una mirada que se hace preguntas, se provoca un estado de turbulencia que conmueve los marcos y el encuadre que regula las prácticas. Como efecto se arrasa la posibilidad de pensamiento, suspendiendo el juicio y el cuestionamiento. Así, lo que aparece una y otra vez es una narración estereotipada, viabilizada por una memoria que repite también una y otra vez.

Un ejemplo típico de este fenómeno es el relato reiterado que, a modo de frases hechas, o *slogans*, repite en el tiempo y sostiene sin fisuras una historia ante la cual, quien escucha, se queda con la sensación de enfrentarse a un relato vacío, o de palabras huecas.



También este revisitar implica entremezclarse en tiempos que se mezclan, se superponen, se distancian. A veces, el relato tiene como criterio organizador el tiempo de los relojes, y entonces es la sucesión de los hechos, de un hecho que se dispone después de otro —el tiempo del “primero” y del “después”, del “antes” y del “ahora”, que son los ejes principales que lo organizan—. Es posible reconocer en el relato una intención subyacente de controlar la vida institucional; de lo que allí sucede; de establecer continuidades más allá de las rupturas, de esperar algo así como que el relato se haga cargo de una sutura.

Otras veces, en el relato, se abandona la idea de sucesión, y entonces aparecen la simultaneidad y el recuerdo imbrincados. Aparecen múltiples relaciones; un ir y venir en el tiempo; avances y retrocesos que se salen de la linealidad, la circularidad o la repetición<sup>9</sup>.

A partir de aquí veamos qué posición o lugar puede asumir quien vuelve a mirar la escuela ya que podrá tratarse de una posición más o menos implicada, con mayor o menor protagonismo.

Desde el material que contamos podemos decir que este acto de revisitar promueve, por lo menos, cuatro posiciones posibles: el que mira y con su mirada provoca; el que se posiciona como testigo; también quien ocupa el lugar de coautor de las producciones logradas y, por último, el intermediario o mediador.

Se trata de lugares que se juegan simultáneamente, más allá de su presentación por separado a los fines de lograr un tratamiento en mayor profundidad.

Un acto de volver la mirada que provoca es el que, a través de un dispositivo analizador construido<sup>10</sup>, como pueden serlo, por ejemplo, una entrevista, una secuencia de trabajo, el encuadre de una reunión, etc., promueve la emergencia de un material del tipo de las evocaciones, relatos y narraciones.

En esta instancia, la entrevista, como técnica de recolección de información, se apoya en determinada teoría de la técnica, que la define y fija los puntos de su encuadre. Sin embargo, según el propósito y el diseño en el que se enmarque esta técnica, puede adoptar diferentes encuadres y colaborar más o menos con el propósito de revisitar la escuela.

9. En este tema es interesante conocer los desarrollos de Koselleck (2001), quien cuestiona los estados puros y explica el tiempo como estratos que combinan estos rasgos.

10. Mezzano (1996:64) define este dispositivo como “obrador de la memoria”.

Insistimos en destacar que lo provocador tiene que ver con facilitar el trabajo de la memoria; algo así como poner en situación de recuerdo a los otros, invitarlos a recordar, a nombrar, o a dejar sin nombrar; en síntesis, a volver a mirar.

En relación a la otra de las posiciones, la de testigo, retomaremos las hipótesis de Mezzano, (1996) cuando describe este lugar como el de “un testigo de segundo orden o testigo de alguien que testimonia”. En este sentido escucha al otro, lo acompaña en su hacer, en su decir, y en su día a día. En este punto creemos oportuno advertir sobre un hecho que se reitera: en muchos casos, y en los primeros momentos, la sensación es la de que no hay nada nuevo para mirar y de que, de lo ya visto, no hay nada nuevo para comentar. Por lo tanto, este revisitar necesita de un tiempo para tomar posición.

Otro de los lugares que reconocemos es el de coautores de la trama que se revisita (Loffreda, 1994). Entendemos que esta coautoría queda puesta en evidencia sobre todo en el momento en que nosotros reconstruimos con el otro relatos que dan cuenta de lo que ocurre en la escuela. Es el trabajo de sutura que une algo de lo separado y que enuncia aquello que no se puede suturar; es el trabajo de intentar dar continuidad a lo vivido, en un intento de integrar y re-unir partes, fragmentos, posturas, posiciones.

Se desprende como hipótesis que, en realidad, el lugar de coautor es la contracara de otra posición posible que puede asumir quien revisita la escuela y que llamaremos el coleccionista. Volver a mirar la escuela implica avanzar sobre la recolección de testimonios, al modo de quien realiza un inventario o colección, implicándonos como protagonistas. Así se colabora en la restitución de sentidos; en la construcción de significados; en la interpretación de los hechos y la vinculación de acontecimientos; en el planteo de preguntas.

La última posición a la que nos referiremos alude a la intermediación. Distintos autores muestran que el proceso de intermediación se asienta tanto en la incorporación del que revisita la escuela desde el lugar de intermediario entre unos y otros y entre cada uno y su propia historia —en nuestro caso, desde su volver a mirar —como en los marcos desde los cuales se promueve la circulación e intercambio de la información, y la reflexión sobre la misma.

En algunos casos, nos encontramos con quienes ocupan un lugar de mayor protagonismo y también con otros que —metafóricamente hablando— se posicionan por fuera de lo que observan. En realidad, decir que

estos últimos se encuentran por fuera de lo que observan tiene mucho de metáfora, porque ambas posiciones implican acción y participación.

Unos se posicionan como protagonistas en tanto sujetos partícipes y "hacedores" que escuchan y se implican; dan la palabra y a su vez testimonian; relatan sus propias vivencias, experiencias y recuerdos y las de los otros; "hacen" trama.

En cambio, otros se ubican, se diría que en la periferia de la trama, y aparecen como narradores de la historia de los otros, pero desde la posición de un relator ajeno, no implicado en ese suceder.

Más allá de las diferencias, ambos construyen con los otros e intentan explicar la cotidianeidad, sorteando obstáculos, como los de la autorreferencia; los de la ilusión y espejismo que produce el descubrimiento; la sorpresa; el silencio; lo que tiene palabras y lo que no; para contraponer a ellos un trabajo histórico.

### *Revisitar la escuela, revisitar el tiempo*

El volver a mirar la escuela en la clave del tiempo institucional se inscribe, en palabras de Melich (2003:113), en el hecho de "que somos seres temporales, inscriptos en el tiempo, en el pasado, en el presente y en el futuro".

La escuela recrea en su cotidianeidad, expresa y pone en escena historias comenzadas por otros; historias de otros tiempos, que cada uno porta. Desde allí, cada uno que se incorpora a la escuela se incorpora en un determinado devenir. Aunque sea, a veces, un devenir en el cual prima el sentimiento de un presente continuo y un recomenzar eternamente.

Cada vez que el maestro se decide por algo, está eligiendo dejar una alternativa y tomar otra. En el marco de la brevedad de la acción educativa, en relación con la idea de finitud del tiempo de la escuela, se verá apremiado, urgido por cuestiones que, a veces, determinado discurso teórico desconoce. Algo así como reconocer el hecho educativo en su complejidad, pero entender los apremios y las urgencias más desde la perspectiva de un problema personal, un problema del sujeto, que desde la combinatoria de cuestiones que se derivan del puesto de trabajo, de la prescripción a ese trabajo, del contexto de acción y las variables de la estructura organizacional, del tiempo como una clave. Y, sumado a esto, se encuentra el

atravesamiento de las instituciones generales que portan determinadas concepciones, mandatos y significados.

Cuando no se reconoce la finitud en el propio accionar del sujeto –en su puesto de trabajo en la organización, en los proyectos que se da–, es posible que se intente controlarlo todo sin interrupción, impidiendo un acto de retorno gracias al cual se puede pensar, reflexionar, elaborar, deliberar, descartar.

Por supuesto que interrumpir provoca inquietud y también miedo. La cuestión es que, cuando esto no es así, lo que se provoca es la compulsión a la repetición, la burocratización, la canalización, la rigidización, etcétera.

Esta inquietud y este miedo al que aludimos son un verdadero analizador cuando lo que se devela es haber mirado a otro que transcurre en su tiempo –que no necesariamente es igual al tiempo de todos–, y que, a veces, no encaja perfectamente en todo. A causa de él, por momentos, se debe modificar el ritmo de algunos en sus maneras de trabajar, de hacer, de pensar, de transitar el tiempo; porque mientras algunos habitan un tiempo, otros habitan otro. Las decisiones que se toman, inevitablemente, implican a los otros: sus decisiones y sus tiempos.

A modo de ejemplo, es posible pensar en aquellos que son arrastrados por unos hacia un pasado glorioso, mientras que otros los sitúan sólo en el presente que hay que "sacar adelante"; y están también aquellos que son llevados permanentemente a una aventura que está por venir. Estos movimientos no son necesariamente producto del acuerdo mutuo o colectivo, sino que, muchas veces, son más bien puro sostenimiento de lo que se viene haciendo.

El tiempo vivido, el tiempo humano, el tiempo en las organizaciones puede, al revisitarse, expresar por lo menos dos de sus rasgos más manifiestos. Uno es el avasallamiento del pasado sobre el presente, y un ejemplo que se reitera, el de la escuela de la época gloriosa que avanza sobre el presente. Otro rasgo está configurado por la idea de aplastamiento de la memoria, en el cual queda vulnerada la posibilidad de transmisión. Ambos casos coinciden en que en ellos estará presente la idea de eternidad dando consuelo al devenir cotidiano; ya que si "ser así", a veces, es un problema, a cambio, en ello, el "siempre" –y por lo tanto algo del orden de la certeza y la continuidad– está garantizado.

## El avasallamiento del pasado

Un rasgo del  
revisitarlo

Ante el avasallamiento del pasado el presente aparece como el tiempo en el cual tiene lugar la repetición. De ahí que algunos rasgos se presenten de manera frecuente: intentar desempeñarse de manera similar a los antecesores, mantenerse prácticamente indiscriminado bajo el ilusorio supuesto de que, en realidad, este "ser igual al antecesor" es un hecho posible.

Desde este supuesto se establece una relación de intensa dependencia, en el sentido de que los modelos de trabajo, las experiencias llevadas adelante, los proyectos, las prácticas, etc., son los que sostuvieron los predecesores. Por lo tanto, se plantea como imprescindible ser y hacer como ellos y así continuar con su obra.

En general el sentimiento por excelencia que se despliega es el de lealtad hacia quienes aparecen en el lugar del ideal, lealtad que conlleva un doble circuito de cumplimiento:

- cumplir con los deseos de los antecesores, los fundadores, los que estuvieron antes y llevar adelante el proyecto de escuela que, en algunos casos, ellos idearon;
- cumplir con la expectativa de los otros sobre lo que significa ser director, ser docente, ser alumno.

Decíamos en un trabajo, hace ya unos años<sup>11</sup>, que una figura típica para ejemplificar este tipo de dinámica es la del "replicante"; y, en el caso de las personas y los grupos, esto supone el ser algo así como un doble de los anteriores.

Podríamos pensar que en este movimiento replicante hay una negociación, apenas manifiesta, por la cual unos, los antecesores, aseguran el éxito o dan claves para la resolución de diversas situaciones y problemas; y otros, sus seguidores, aseguran la continuidad de proyectos, prácticas, concepciones.

Este tipo de funcionamiento de puertas hacia adentro —y desde quienes intentan ocupar ese lugar de dobles— reditúa en algunos beneficios, ya que nadie es cuestionado en su hacer y todos se erigen como modelos para otros. A nivel más profundo, el de las emociones y los sentimientos que se

despiertan en los otros, los sucesores se resguardan de ser desaprobados, no queridos o no aceptados, ya que el pasado vivido por todos es la garantía acuífada.

Por supuesto, siempre hay riesgos, como por ejemplo, el quedar enajenado en historias de otros; con vínculos enquistados que no permiten ni el cambio ni el crecimiento, ni la transformación. En ciertos casos, algunos son especialmente elegidos para ser los portadores de estos mandatos; y, según las historias vividas, a veces es el director el portador de esa historia en el presente —y garante de su sostenimiento—, y a veces son los docentes, o algunos de ellos —los históricos—; también, en ocasiones, lo son las familias —sobre todo aquellas que tienen determinada trayectoria con la escuela—.

De esta manera, se establece una dinámica por medio de la cual se renuevan los términos de los mandatos, en el sentido de que cada uno, en este "portar", trae al presente esos contenidos, e intenta asegurar la continuidad de los contenidos culturales, colaborando a sellar el vínculo de cada uno con el proyecto, con los otros, y con lo que se viene haciendo.

Es así, a partir de este protagonismo colectivo, que cada uno se transforma, en algunos casos, en un heredero que repite la historia, teniendo que dejar en herencia estos mandatos, sin hacer modificación alguna, a los que vendrán más adelante. Es decir que el heredero es quien recibe la herencia y la pasa sin cambios, como si se tratara de un texto que requiere de fidelidad absoluta.

De esta manera, cada grupo a lo largo de la historia sostiene una representación de sí como un grupo de elegidos; un grupo ideal y potente que debe llevar adelante determinado encargo. Lo que se vivió como exitoso no debe perderse, para lo cual la memoria colectiva sostiene el recuerdo de los buenos resultados y de aquéllos que fueron sus promotores y protagonistas.

El pasado puede entenderse como un texto anterior en el sentido de que siempre nos antecede y condensa el registro de la historia vivida. Así, existen escuelas en las cuales lo logrado es un resultado a repetir. Es decir que nos encontramos ante un fin que, en sí mismo, se define como estado ya alcanzado.

11. Nicastro (1994), *op.cit.*

## El aplastamiento de la memoria

El aplastamiento de la memoria es una expresión de Pinel (1999) que alude a un fenómeno de deterioro de la temporalidad. "El tiempo se coagula...", dirá este autor. Se interrumpe el proceso de historización y se instala un tiempo presente perpetuo, en el cual "historizarse" es empezar de nuevo cada vez.

De este modo, se tiende hacia la clausura de lo vivido por medio del olvido, el silenciamiento, la indiferencia. Ante los relatos del pasado y las tradiciones, se responde desde una posición de desconocimiento o rechazo de la herencia; o advirtiendo que esta herencia perdió potencia para investir el presente y el futuro, para imaginarlos y significarlos y, en palabras de Horstein (1993), "postular una causalidad que torne sensata la experiencia..."

De alguna manera cada uno y el colectivo en su conjunto pone en marcha un trouque ilusorio: dejar de lado lo vivido para hacerse cargo de las dificultades críticas que atraviesa en el presente. Una vez el director de una escuela comentaba: "para poder con lo que tengo hoy entre manos en esta escuela dejamos de lado la historia vivida como la peor del barrio, la que recibe la 'lacra'; dejamos de lado lo anterior; ¿para qué nos sirve?; ya es bastante con lo que tenemos que solucionar ahora... con todo no se puede".

Así, el trabajo del recordar en tanto reconstrucción cede su lugar a un tipo de recuerdo estructurado y estipulado, cuyo resultado es un relato totalizante y sin fisuras de una historia mítica, que, a la manera de un slogan, repite una y otra vez versiones que explican la cotidianeidad y sus vicisitudes.

Esta modalidad de historización, como rasgo cultural de la dinámica escolar, nos pone frente al típico caso en el cual lo que se hace, lo que se alcanza, lo que resulta, se comprende, entiende, explica y significa en un aquí y ahora permanente y fragmentado.

Organizar y organizarse en el tiempo implica la inscripción en un itinerario, en el interjuego de lo que tiene de futuro, como tiempo que se fabrica de antemano, y lo que tiene de porvenir, como lo que se abre sin anticipación posible, transmitiendo a los que vendrán diversas historias.

Hay quienes explican este fenómeno de deshistorización centrando su análisis en algunas variables del funcionamiento de la organización; por ejemplo, en la dificultad de movimiento de las personas en lo que respecta

a sus posiciones y sus prácticas, como si hubiera una única manera de trabajar, una única manera para desarrollar el trabajo y, por lo tanto, con dificultades para pensarlo desde diferentes lugares, con relación a eso otro que no es tal cual uno lo pensó.

Quedan así paradójicamente atrapados en el imprevisto, en lo urgente y en lo imprevisible. El impacto de este tiempo que se desmorona sobre la subjetividad es sumamente destructivo, porque el supuesto que está por debajo es el de volver a empezar cada vez, o empezar de cero.

## Tiempo y escuela: el presente perpetuo

→ un solo tiempo

Nuestro material de análisis nos lleva a pensar que hoy algunas escuelas viven en un solo tiempo: el presente perpetuo. Inscriptas en un mundo en el cual lo duradero ya no parece estar bien visto, contrariamente a lo que ocurría hace un tiempo atrás. Ni la seguridad, ni el empleo, ni el saber son hoy instituciones duraderas o permanentes.

Habitar un presente perpetuo es una tarea ardua, en la que, sobre todo, se exalta el valor individual; la conquista que cada uno es capaz de hacer en ese tiempo turbulento en el que se encuentra.

Esta situación empuja de la escena del análisis la dimensión de la organización educativa y de las instituciones que la atraviesan, ya que el peso está puesto en los individuos y sus posibilidades de supuesta autonomía.

En este punto, es posible pensar como tensión la que se plantea en una organización del tipo de la escuela –en la cual el futuro como proyecto y el porvenir como lo que vendrá y no se anticipa, son portadores de sentido–. La escuela ve amenazado su sentido cuando su razón de ser se acota al presente, percibiendo en él un tiempo detenido que, a su vez, apremia en nombre de un mañana, que es casi como el mismo hoy.

Tener tiempo no es garantía de éxito, pero sí permite la proyección, la idea de cambio, de revisitar, de volver sobre lo hecho, de avanzar, etc. No contar con él, y vivir en ese presente perpetuo, provoca que los distintos actores de la escuela oscilen entre intentar mantener lo que se hace –prolongándolo en ese presente– y un tipo de accionar que cada día empieza de nuevo.

Cuando el tiempo en la escuela, más que expresarse en sus rasgos de finitud, contingencia, brevedad, escurrimiento, y como un punto de apoyo

para el desarrollo de las distintas experiencias, pasa a ser sinónimo de un plan de acción o de un plazo, aparece nuevamente la lógica instrumental para constituirse en eje de la cotidianeidad, que a su vez, se eterniza. Esto no quiere decir que la experiencia escolar sea eterna, ni indeterminada, sino que requiere desplegarse en la temporalidad que pone en relación el presente con el pasado y el porvenir.

El presente perpetuo empieza y termina cada día para volver a recomenzar; en él no se les da lugar a los predecesores o antecesores que intentaron ocupar un lugar de "pasadores" de una herencia, ni a quienes, al modo de copistas, se encargaron de recolectar crónicas. Ni unos, ni otros.

Podemos sostener como hipótesis que la escuela y el presente en tanto tiempo perpetuo hacen del futuro una prolongación de lo actual. Por consiguiente, si el presente constante está avasallado por el pasado, el futuro no será más que su prolongación.

Si el presente está regido por la incertidumbre y el agotamiento del sentido de lo escolar, el futuro es más de lo mismo pero dentro de un tiempo.

Veamos un ejemplo. En una escuela de oficios un grupo de profesores decidieron dejar de enseñar cerrajería a sus alumnos porque, según ellos, sus alumnos, unos años más tarde, ya más grandes, contarían con los conocimientos necesarios para robar, para delinquir; conocimientos dados por ellos en la misma escuela. Aducen como argumento la inseguridad que todos padecen, y el hecho de que algunos de ellos fueron víctimas de robos en otros lugares, más allá de la escuela, perpetrados por jóvenes como los que hoy son sus alumnos.

Mediando un fenómeno de clara estigmatización, se marca un destino siniestro bajo el supuesto de que, si aún no roban, lo harán prontamente, razón por la cual hay que revisar qué se enseña y qué no se enseña.

Si el futuro no puede quebrar el presente, no será más que la copia de ese tiempo. Desde aquí, en el ejemplo, podemos señalar por lo menos tres cuestiones a tener en cuenta

Una, el sometimiento del otro al tiempo de uno o, mejor dicho, a la historia que ese mismo armó para el otro como a un destino inefable. Ciertamente, y habrá que ver cuánta conciencia hay de esto, también en ese destino ese docente queda incluido. Si bien pareciera que el foco está puesto sobre un alumno que es mirado como potencial ladrón, el docente no queda afuera del efecto perverso que allí se instala, provocador no sólo de un recorte de contenidos, sino de un extrañamiento en la relación que

seguramente provoca sensaciones amargas cuando este docente se piensa en relación a quienes son sus alumnos.

En este sometimiento es importante advertir la falta de consideración de la historia del otro y su trayecto de vida y formativo. Como si el tiempo de la escuela y de los docentes pasara a ser la medida, forma y contenido del tiempo social e histórico, del tiempo del otro.

La segunda cuestión, es la manera en la cual aparece el vaticinio sobre el otro, como ejemplo de este presente que se prolonga. Entonces este presente será el futuro para todos y cada uno: alumnos y profesores. Así, quienes tienen poder de augurar con su palabra, generarán dependencia sobre quienes dependen de ese augurio, de esa anticipación; a pesar de que se trate de un destino inexorable, necesitan ser nombrados, aunque el precio sea la estigmatización.

La última cuestión que puede plantearse como hipótesis tiene que ver con el fenómeno que Virno (2003) define como el "mirarse vivir" en tanto un tipo de reedición a través de la cual se cree haber vivido algo que está sucediendo por primera vez. De ahí en más prospera la indiferencia, nada o casi nada provoca sorpresa, ya que todo se vive como conocido.

En este ejemplo, se juntan imaginariamente la escena del haber sido robado por un joven en el pasado con la del alumno que hoy se tiene delante, en su futuro como ladrón; y desde allí se decide no enseñar determinado contenido o materia. Es decir que se evoca un pasado como si fuera un presente que se está viviendo, pero que en realidad no ha ocurrido, porque estos alumnos no fueron los ladrones; lo que hace que el contenido de la evocación sea la representación que hoy ellos tienen sobre sus alumnos.

En estos casos prospera la apatía y el desinterés por la misma situación de desadueñamiento que siente el sujeto; como si nada de lo que ocurriera lo impactara demasiado, como si su proyecto de vida y de trabajo estuviera enajenado en otros. La capacidad de respuesta, de movimiento, de pensamiento, de volver a mirar es escasa.

En este contexto, volver la mirada implica, como desafío, intentar quebrar esa imposibilidad de historización a través del potencial de analizador que este volver a mirar conlleva.

Para cerrar este tema podemos decir que pensar en el tiempo institucional, en un ejercicio de volver a mirar, implica una mirada que promueva la

editar y  
explorar

Sin  
te  
95

recuperación e inscripción de la temporalidad, que entienda la acción de recordar como un trabajo creativo que reconstruye y construye lo vivido una y otra vez. Esta invitación se enfrentará, en algunos casos, a una situación en la cual cada uno, y el colectivo en su conjunto, hace un trueque ilusorio como si este fuera posible: dejar de lado lo vivido para hacerse cargo de las dificultades críticas que atraviesan en el presente, dando lugar a un tipo de recuerdo estructurado y estipulado.

Volver a mirar supondría, alguna vez algún movimiento, por pequeño que éste sea, que permita poner en marcha, de a poco, un proceso de historización subjetivante<sup>12</sup>, el cual implique ligar y desligar recuerdos y establecer relaciones, puntualizando hechos, abriendo interrogantes. Algo así como abrir un diálogo de significados más allá de lo pautado.

En este capítulo abrimos la discusión sobre dos conceptos centrales: el espacio y el tiempo en la escuela.

La manera a través de la cual, a veces, se expresan algunas ideas sobre las cosas parece rígida, estereotipada, alejada de lo que se quiere nombrar. En realidad, por momentos, esto tiene que ver con un gran esfuerzo que se realiza por mantenerse dentro de algunos modelos teóricos, de lo que resulta un fenómeno interesante: mientras se observa la escasa utilidad de los mismos y los peligros que pueden desprenderse por un uso forastero y ajeno, simultáneamente se vive como imposible abandonarlos por entender que, si han dado buen resultado hasta ahora, es riesgoso hacer un descarte rápido<sup>13</sup>.

Es por esto que intentamos, en primer lugar, abrir la pregunta acerca de algunas posiciones con respecto a las cuales es el tiempo la categoría clave y primera, para luego desde allí pensar el espacio. En muchos casos este tiempo es periodizable, medible objetivamente, y permite realizar cronologías.

También nos propusimos pensar el espacio como un lugar que para ser habitado requiere y promueve procesos de historización.

12. Ver: Hornstein (1993).

13. Decíamos en el primer capítulo que es Ulloa (1994:39) quien presenta un interesante análisis acerca del uso domesticado de las técnicas y la necesidad de contar con una actitud flexible que permita descartar las herramientas cuando, según lo señala, "pierden utilidad". En sus palabras: "En este descarte, algunas ideas clínicas son definitivamente abandonadas; otras irán a reposar, como recurso disponible, nuevas posibilidades de empleo. Muy pocas, por ser menos domésticas y con más mérito de universalidad, integrarán el edificio teórico y procesal de ese oficio".

Siguiendo a Koselleck (2001:97): "tanto el espacio como el tiempo pertenecen (...) a las condiciones de posibilidad de la historia", su relación puede ser cambiante, pero seguramente lo importante es que ni en un caso quedaríamos atrapados en la preeminencia que algunos historiadores le dan a la idea de tiempo ni en otro pensaríamos el espacio como una cuestión sólo de los geógrafos.

Será asunto de un pensamiento político no caer en la falacia de falsas alternativas que nos alejan del entendimiento de lo que significa hacer experiencia en la escuela y visitar su cotidianeidad.

Caract. de  
Tiempo