

## ***Tiempo escolar para pensar prácticas docentes - Alejandra Otaso<sup>1</sup>***

**Eje: La investigación en formación docente y en la formación y práctica docentes**

**Tipo de trabajo: ponencia**

### **Resumen**

En este trabajo pondré especial acento en mi reflexión como profesora trabajando en la formación de docentes, e investigadora de procesos educativos desde un enfoque etnográfico. Expondré mi propio extrañamiento ante la cuestión del *tiempo* refiriéndolo al estudio de „la escuela“ desde el *Campo de la Práctica* que propone el nuevo Diseño Curricular para estas carreras. Parto de considerar que el análisis del *tiempo escolar*, no solamente explica cuestiones pasibles de ordenar bajo el amplio espectro de „lo pedagógico“ (Escolano, 1992), sino que impacta cuestiones de otro interés y tenor que se implican en el campo de estudio de „la escuela“ y su conceptualización. Procurando atender al modo en que su análisis y comprensión trascienden el orden propuesto por el discurso del “estereotipo del trabajo escolar” (Husti, 1992), consideraremos que la temporalización peculiar de la escuela, construye un particular abordaje en la formación de docentes e implica una reflexión estructural respecto de las relaciones sociales.

**Palabras claves: tiempo, prácticas docentes, extrañamiento, formación docente.**

---

---

<sup>1</sup> UNLAM- el ISFDyT N°9 - Grupo de Estudio y Trabajo Antropología y Educación (CAS-IDES). Proyecto de Investigación PICT 2010-1356: “Un nuevo lugar social para la escuela estatal. Entre la irrupción de la política y la emergencia de nuevas infancias y adolescencias”. Dirigido por Diana Milstein

## **Las prácticas de la formación docente: tiempo de reformas**

En virtud de las últimas reformas educativas<sup>2</sup>, la nueva curricula (en adelante, DCES) de la formación de docentes<sup>3</sup> para el nivel inicial, primaria y especial, destina el *campo de la práctica* (en adelante, CdP) a “una experiencia social” cual “objeto de transformación”<sup>20</sup>. El CdP se desarrolla en un continuum que propone ir “del reconocimiento de las problemáticas socioculturales y la multiplicidad de espacios educativos, para pasar luego a la comprensión del espacio escolar en su contexto, y llegar al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza y aprendizaje”<sup>4</sup> (DCES). Así, el primer año de la carrera pretende que “el futuro docente se vincule con el campo sociocultural de la comunidad (...)”, mientras que en el segundo, se ocupe en “la institución y su contexto”<sup>5</sup>(ibídem).

En mi práctica profesional dentro de los profesorado<sup>6</sup>, me desempeñé como profesora del CdP, y también en otras asignaturas desde las que intento poner en diálogo esta “experiencia”<sup>7</sup>, orientando la construcción de vínculos significativos entre esos espacios de aprendizaje. Así, les he propuesto *traer sus prácticas*, en sus observaciones y descripciones de las instituciones que observan, para retomar conceptos de otras materias, y así relacionarlos con esas *experiencias en terreno escolar*<sup>8</sup>. Sus comentarios me han interpelado de diversas maneras, y fomentaron mi curiosidad respecto de los modos de extrañamiento que los estudiantes producen respecto de „la escuela” pues constituye un tiempo y un espacio de prácticas y saberes sólidamente encarnados en sus biografías. *Lo escolar*, apareció en diversas cuestiones que asomaron interesantes para pensar el modo en que lo construimos y deconstruimos con los estudiantes. Vinculándome a ello desde mi experiencia etnográfica, me he interesado sustancialmente en el *espacio y tiempo* escolar, en virtud de considerar que estas categorías de análisis contribuyen a la conceptualización de procesos, sujetos e instituciones y por tanto, deben ser objeto de nuestro extrañamiento y problematización.

En este trabajo me detendré en la pregunta acerca del modo en que se implica el *tiempo* en la definición de „la escuela” y sus procesos dentro del CdP, desde mi propio extrañamiento como investigadora y reflexión docente. La comprensión del *tiempo escolar*, no solamente explica cuestiones pasibles de ordenar bajo el espectro de „lo pedagógico”, sino que impacta cuestiones de otro orden que se implican en el campo de estudio de „la escuela” y su conceptualización. Procurando atender al modo en que su análisis y comprensión trascienden el orden propuesto por el discurso del “estereotipo del trabajo escolar” (Husti,

---

<sup>2</sup> Ley de Educación Nacional 26.206; Ley de educación de la Provincia de Bs. As. 13688

<sup>3</sup> Diseño Curricular de Educación Superior–D.G.C y E. -Provincia de Bs. As.

<sup>4</sup> Ver Diseños Curriculares (la extensión del presente no permite su desagregado en el cuerpo del texto)

<sup>5</sup> para “describir y analizar” ejes tales como: el espacio, la cultura escolar, el orden microsocioal, el contexto de la comunidad. Mayores referencias, en los Diseños Curriculares referenciados

<sup>6</sup> Inicial, primaria y Especial, en el ISFDyT N°9 de la ciudad de La Plata

<sup>7</sup> En nuestro diseño, el Campo de la Práctica Docente está definido como “articulador” de todos los otros campos de la organización curricular, “produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos” (ibídem).

<sup>8</sup> La “Práctica en terreno de 2º Año” se desarrolla en las instituciones educativas de Nivel Inicial, Primario, y en servicios de Educación Especial, y “consiste en una aproximación a la institución y su contexto, desde la perspectiva cualitativa”. (DCES)

1992), consideraremos que la temporalización peculiar de la escuela construye un particular abordaje en la formación de docentes respecto de este objeto e implica una reflexión estructural acerca de las relaciones sociales.

### **Naturalizar o desnaturalizar el tiempo de la escuela: investigadora y docente**

A fines de 2010, una compañera de un seminario sobre métodos etnográficos, leía un registro de campo relatando una jornada en la escuela primaria pública donde desarrollo gran parte del trabajo de campo de mi etnografía. La antropóloga, comentando mi nota, acometió sobre la veloz sucesión de hechos allí, e incluso sobre mi escritura, para calificarla „vertiginosa“. La jornada en aquel registro –y había elegido uno breve–, era un día cualquiera en la escuela pensé. ¿Era un registro escrito vertiginosamente?, ¿qué clase de vorágine advertía allí la antropóloga? Tras la semana que me llevó ese seminario en Misiones, retorné a la escuela y pregunté a las maestras *¿Cómo está todo, qué pasó en esta semana?*; en medio de la rutina de interacciones que observo usualmente entre la dirección y el pasillo de entrada, la directora respondió de inmediato: „Ah, no sabés. De todo pasó; qué no pasó preguntame“, las maestras allí la acompañaron ratificando con gestos y sonrisas. La respuesta no prosiguió porque la solicitaban para unas cuantas cosas chicos y docentes que se movían en ese espacio arrancando la jornada. Tras mucho hacer y mientras seguía la charla con otras docentes y algún niño, Eugenia –la directora– retomó su respuesta: „la cantidad de cosas que pasan acá“, cierta sonrisa mezclando algo así como suficiencia y resignación la acompañaba. En ese momento recordé y les conté el comentario de la antropóloga acerca de la „vorágine“ en mi registro, Eugenia sonrió y suelta dijo: „pero si acá pasa todo así“. La escuela deviniendo en simultaneidad de situaciones, avatares y urgencias, se plasmó en su respuesta para llamar mi atención sobre alguna peculiaridad a atender en ese *tiempo de escuela*. Algo había entre la percepción de Eugenia y las maestras allí, entre la de mi compañera en el seminario y la mía. El tiempo aparecía, y en esas diferencias llamaba a desnaturalizarlo.

Hace unos cuantos años Johannes Fabian (1983) invitó a las ciencias sociales, a reflexionar sobre sus prácticas de tratamiento del tiempo, y particularizando en la antropología, exigía pensar que la constitución del *Otro* en objeto, excluye por principio su reconocimiento como sujeto de la misma temporalidad. Exponía así la contradicción que plantea toda etnografía, que plantada en un encuentro intersubjetivo replica distancias, no solamente en dimensión espacial, sino también temporal. Lo decisivo era tomar a cargo una matriz temporal capitalista donde el tiempo implica y se implica en relaciones de poder explicó. La justificación intelectual de la empresa colonial incluyó el tiempo, y construyó su naturalización como un instrumento más de racionalidad, instaurando el discurso de lo obvio, acomodando el tiempo a los esquemas unívocos y universales, “con una sola forma de historia: progreso, desarrollo, modernidad (y su reflejo de imagen negativa:

estigmatización, subdesarrollo y tradición). En breve, la geopolítica tuvo su fundación en la cronopolítica”, explicó Fabian (1983; pp. 143. Mi traducción).

„La escuela”, emblemática de la imposición del sentido del tiempo occidental, cristiano, estatal, capitalista, destina *tiempos* y *espacios* a configurar subjetividades. La clase y sus trabajos, el juego y el recreo, implican tanto sentidos y ordenes para el *tiempo*, cuanto para el *espacio*. Mucha terminología que satura el discurso de lo pedagógico escolar<sup>9</sup>, está *llena de tiempo*, son conceptos ontológicamente implicados y definidos en el tiempo. Sin embargo, la alusión pedagógica que cada uno de estos términos hace, no necesariamente interpela el tiempo impuesto, incluso para el mismo discurso que tematiza esas prácticas haciendo foco en la cuestión del poder. Esta preocupación etnográfica por el *tiempo de escuela*, no se cierra en la llana afirmación del tiempo propio, bajo el riesgo de obviar un sinnúmero de procesos, actores y relaciones, en su modo peculiar de existencia en las escuelas y sus vínculos con „el afuera”. La reflexividad sobre el tiempo (nuestro, como investigadores, de los otros en el campo) parece un primer movimiento crítico en pos de destronar el punto de vista dominante<sup>10</sup>, acerca de la escuela, porque ese conocimiento, sin el tiempo de los otros, arriesga a negar prácticas, agentes y saberes que no caben dentro del eje temporo-espacial dominante, parte de aquello que Catherine Walsh explica como (re)colonialidad de la razón neoliberal (2009).

Aquellas respuestas de las maestras, la „turbulencia” en mi registro, la „vorágine” en la voz de la antropóloga, abrían una nueva zona de interrogantes y el *tiempo de escuela* me pedía considerar la construcción de coetaneidad en mi campo. ¿Qué tipo de apropiación hacemos los investigadores del tiempo del campo cuando observamos, participamos, registramos, experimentamos la cotidianeidad de *los otros*, en este caso en la escuela?; y además: ¿cómo impacta la construcción del tiempo en la producción de conocimiento sobre lo escolar?

La reflexividad sobre el tiempo en mi investigación, dialogaría con mi práctica docente y me permitiría pensar en el modo en que trabajábamos con este tipo de centrismo en nuestras prácticas, *enseñando prácticas*. Sobre todo porque además, la cuestión de tiempo toca muy de cerca a „la escuela” en las representaciones sociales cuando aparece “lejos de”, „fuera de” (tecnologías, modos de hacer, de organizarse, de pedir, de entender, de vincularse). Ese tipo de comentarios acerca de „la escuela”, juegan como detracción –del sentido común y del habitus de significación presente en muchas disertaciones educativas, de funcionarios y académicos especialistas–, aludiendo a su dislocamiento cuando de algún modo, *siempre* “la escuela atrasa”. Un comentario que se reitera y pone a la escuela y sus actores en una especie de desfasaje que además convive paradójicamente con el del *ideal de escuela* (que advierten las prescripciones de las ciencias de la educación), y el de *la escuela ideal* (que

---

<sup>9</sup> Por caso: “clase”, “recreo”, “planificación”, “evaluación”, “proyecto”, “proceso”, “aprendizaje”, otras.

<sup>10</sup> Al respecto, puede consultarse el concepto de *hybris del punto cero*, “es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista” (Castro-Gómez, Santiago 2007; pp.83).

hasta hoy leemos en nuestra bibliografía educativa que prescribe el hacer educativo). A ello, suelen imponérsele discursos académicos acerca de la cuantía de una *adecuación* al *afuera*, y la necesidad de algún tipo de planificación móvil del tiempo *dentro* de la escuela.

¿Cómo participamos de este escenario de sentidos docentes y estudiantes del CdP en los magisterios?. Muchas preguntas surgieron en torno al modo en que abordamos los actores del CdP la producción de conocimiento sobre la escuela, desde *la práctica en terreno* cuando la curricula de los profesorados indica considerar “sentidos del tiempo y conflictos entre el tiempo cíclico de la escuela (que acentúa la continuidad en un intento por disminuir la contingencia) y el tiempo errático de los niños/as (de incertidumbre y marcada contingencia), creencias, mitos, las historias institucionales (momentos fundacionales, crisis y conflictos, refundaciones)”. Si bien la extensión de este trabajo no permite detenerme en esta densa maraña de sentidos asignados por la curricula a ese *tiempo escolar*, incluso su referencia a “los niños/as”, consideraré el modo en que los estudiantes se aproximan al tema a partir de las orientaciones oficiales para la implementación del CdP<sup>11</sup>. Enfocando estos actores, me pregunté acerca de la clase de preguntas que construyen respecto del tiempo y el espacio escolar en sus observaciones, qué oportunidad habilita el CdP para extrañarse de „la escuela“ que tanto conocen?, ¿desde qué conceptos, qué descripciones, qué lecturas del mundo? ¿Cómo es el diálogo entre experiencias y biografías para producir „la escuela“, en sus *prácticas*?

Los estudiantes me explicaron que en las instituciones observan el *espacio* y diferencian el ‘diseñado’, el ‘recorrido’ y el ‘representado’. Ya para la cuestión del *tiempo* refirieron críticas y prescripciones para la organización general y ajustes entre objetivos educativos, rutinas y usos del tiempo. Me comentaron también que habían visto la película „La Aldea“.

La orientación para la implementación del CdP<sup>12</sup>, indica: “*La Aldea* se construye como un cuento situado fuera del tiempo y del espacio (...), en una comunidad cerrada que habita una pequeña aldea rodeada por un espeso bosque. La formación de esa comunidad tiene sus razones, sus mitos, su sentido, sus „fronteras“. Sin embargo, en cierto momento esa comunidad se ve cuestionada, y corre el riesgo de alterarse su destino y de perder su sentido”.

Desde la pequeña aldea en la película, espacio y comunidad cerrada, aislada y detenida en el tiempo: ¿qué tipo de miradas y análisis construyen los estudiantes? ¿Cómo se entrama en las naturalizaciones de sentido acerca de „la escuela“, su tiempo, su espacio experimentados? ¿De qué manera interpelamos el centrismo del discurso de *lo escolar* cuando se tematiza un mundo propio que parecería puede inventarse aislado? Aún cuando la misma curricula considera el obstáculo de conocimiento que representa la naturalización de „la escuela“ en la formación de docentes, ¿cómo procuramos (para nosotros, docentes) y

---

<sup>11</sup> “Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 2º año” dictado por la Dirección de Ed. Superior.

<sup>12</sup> El “módulo” de “Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 2º año” con el que fuimos llamados a capacitarnos los profesores de los magisterios de la provincia, propone temas, ejes de organización, actividades bibliografía, recursos. Allí, el film de M. Night Shyamalan (2004).

promovemos (con los estudiantes) la operación de extrañamiento, propia e imprescindible de la producción de conocimiento en este campo curricular desde lo real?, es que la compleja trama de inscripción de aquella en la subjetividad de los actores de este CdP puede omitirse?

Las respuestas de los estudiantes me habían puesto a considerar el modo en que los actores del CdP generamos condiciones para que esa experiencia pueda constituirse “objeto de transformación”; en tal caso: podrían los estudiantes y profesores, dialogar desde la peculiaridad de la „escuela destino” con ese espacio y tiempo en la película referida? Sin alentar procesos de extrañamiento y reflexividad de todos los actores, en medio de *prácticas* (educativas de los docentes de la formación docente) pensando *prácticas* (escolares) construyendo *prácticas* (de los estudiantes del magisterio), ¿cómo proponer el diálogo entre aproximación y distanciamiento allí?

### **A modo de cierre**

Un diálogo entre *investigadora* y *docente* pretende recorrer el presente para exponer el aporte de los procesos de reflexividad en la producción de saberes, a pesar de reconocer las diferencias del vínculo con el conocimiento que una y otra posición suponen. El trabajo etnográfico me permitió irrumpir en la naturalización del tiempo que sujeta a la escuela a ciertos discursos que implican la definición y clasificación de sus prácticas y se sostienen en estereotipos del trabajo pedagógico que la desconectan de otros procesos sociales más amplios que la impactan y en los que impacta. Las representaciones acerca del tiempo y la escuela que los estudiantes refirieron, atadas a su experiencia en el CdP, trajeron críticas y prescripciones para un *tiempo de escuela* que no vieron más que en la organización del trabajo escolar ratificando categorías sugeridas para su abordaje, al igual que lo hicieron con el espacio. Pero no sólo la delimitación del espacio escolar define límites para „la escuela”, es decir para calificar y clasificar *cuestiones de escuela*, situaciones que son y no son de escuela, para aquello que nos enseñaron: *lo que se hace y no se hace, se dice y no se dice* en la escuela. La construcción discursiva del tiempo *atraso/aislado, cerrado/inmóvil* para *lo escolar*, juega también en unas prácticas de enseñanza, la configuración la escuela en una trama de poder-saber-verdad. Cómo aspirar a reconocer procesos de redefinición situada – tiempo y espacio propio–, para ciertas limitaciones construidas con categorías de análisis “desde arriba y desde afuera” (Rocwell y Ezpeleta, 1997) y sin reflexión respecto de coetaneidad para las prácticas escolares. La racionalidad dominante no permite descentrar del mundo dual *adentro-afuera* que, ya para el tiempo, ya para el espacio, impacta definiciones que no hacen más que ratificar jerarquías forjadas en los procesos de dominación en los que se inventó y deviene la escuela. Deconstruirlos implica vincularlos a aquellas formas de poder en las que toma sentido la escuela y su lugar social y político. Sujetos y prácticas situadas *hacen escuela*, si lo podemos pensar para „la „escuela” cuando es objeto de los textos que las ciencias sociales y pedagógicas proponen para la formación, bien podemos reflexionar respecto de cómo, desde los institutos *hacemos el magisterio*. Ese

hacer es también nuestro y una oportunidad clave para problematizar la idea de „escuela“ en un orden temporal que, impactado por otros órdenes guarda peculiaridades. Qué preguntar acerca de *nuestras prácticas de enseñanza, con prácticas docentes que se aprenden*, en medio de *prácticas situadas, haciendo escuela*. Desde allí, se nos ocurre posible un diálogo entre *experiencias y transformación*.

## Bibliografía

Escolano, Agustín (1992) *Tiempo y Educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar*.

Fabian, Johannes (1983) *Time and the other: How anthropology makes its object*. New York: Columbia University Press

Guber, R. (2004) “El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento” En *El salvaje Metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa, Buenos Aires.

Herzfeld, M. (2012) „Ritmo, tempo y tiempo histórico: la experiencia de la temporalidad bajo el Neoliberalismo“. En *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología*, N°. 14, 2012, págs. 17-40

Husti, Aniko. (1992) Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, N. 298, p. 271-305. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003698.pdf>

Milstein, Diana (2009) *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Otaso, Alejandra (2011) “Tiempo y destiempo de escuela” I Jornadas Sobre Etnografía y Procesos Educativos en Argentina Buenos Aires, 16 y 17 de junio, 2011

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”. en *Revista Colombiana de educación*, CIUP.

Walsh, Catherine. (2009) “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir” En Vera Candau (Edit.), *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas*, Rio de Janeiro: Educação on-line, Departamento de Educação PUC.

## Documentos oficiales consultados

DGCyE- Diseño Curricular de Educación Superior para la Provincia de Bs.As. para los profesorados de Educación Primaria e Inicial y de Educación Especial. <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

DGCyE – Dirección de educación Superior- “Módulo de Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 2º año”. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/15806691/Modulo-de-2-ano>