

# La temporalidad en las situaciones de enseñanza. Cuestiones epistemológicas de un diseño de investigación

POR DIANA MAZZA\*



\* Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Docente e investigadora sobre temas vinculados a la enseñanza desde una perspectiva grupal. Doctoranda de la Facultad de Filosofía y letras, UBA, sobre la enseñanza en el nivel universitario.

**RESUMEN:** EN ESTE TRABAJO, BASADO EN UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN SOBRE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, SE PROPONE EXPLICITAR UNO DE LOS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DE SU DISEÑO, COMO ES LA CONSIDERACIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN EL ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA.

SE TRATA DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE TIPO CUALITATIVO, QUE INDAGA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA UNIVERSITARIA, EN LOS ESPACIOS REALES EN LOS QUE ÉSTA SE LLEVA A CABO. METODOLÓGICAMENTE UTILIZA ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD Y OBSERVACIONES DE CLASE, DENTRO DE UN ENFOQUE DE TIPO CLÍNICO.

LA INCLUSIÓN DE LA TEMPORALIDAD EN EL DISEÑO DEL PROYECTO, ES VINCULADA TEÓRICAMENTE, Y EN CARÁCTER DE PRESUPUESTO, A UN PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO DE LA COMPLEJIDAD Y A UN ENFOQUE TEÓRICO MULTIREFERENCIAL.

PARA MOSTRAR TAL TIPO DE ANÁLISIS, SE INTENTA ESCLARECER PRIMERO CUÁLES SON LAS LÍNEAS TEÓRICAS QUE SON TOMADAS EN CUENTA AL ABORDAR EL PROBLEMA DE LA TEMPORALIDAD EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA Y SE DESARROLLAN TRES HIPÓTESIS DE TRABAJO: LA TEMPORALIDAD INSTRUMENTAL, LA TEMPORALIDAD DRAMÁTICA, LA TEMPORALIDAD PSÍQUICA.

POSTERIORMENTE, A PARTIR DE UN CONJUNTO DE DATOS PROVENIENTES DEL PROYECTO MENCIONADO, SE INTENTA MOSTRAR UNA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA COMO UN ANALIZADOR DEL CRUCE DE DISTINTOS TIPOS DE TEMPORALIDAD.

\*\*\*  
**PALABRAS CLAVE:** SITUACIÓN DE ENSEÑANZA - TEMPORALIDAD - COMPLEJIDAD; MULTIREFERENCIALIDAD TEÓRICA • **KEY WORDS:** TEACHING SITUATION - TEMPORALITY - COMPLEXITY - MULTI-REFERENTIAL APPROACH.

\*\*\*  
**ABSTRACT:** THIS ARTICLE BASED ON RESEARCH ON HIGHER EDUCATION IS AIMED AT EXPLICITING ONE OF THE EPISTEMOLOGICAL ASPECTS OF ITS DESIGN, AS IT IS CONSIDERING TEMPORALITY INTO TEACHING SITUATIONS ANALYSIS.

IT IS A QUALITATIVE INVESTIGATION WHICH INQUIRES INTO THE CHARACTERISTICS OF UNIVERSITY TASKS IN A REAL SPACE ENVIRONMENT. IT INCLUDES INTERVIEWS AND OBSERVATIONS VIEWED FROM A CLINIC APPROACH.

THE INCLUSION OF TEMPORALITY IN PROJECT DESIGN IS LINKED THEORICALLY TO AN EPISTEMOLOGICAL PARADIGM OF COMPLEXITY AND TO A MULTI-REFERENTIAL THEORETIC APPROACH.

THE THEORETICAL LINES TAKEN INTO ACCOUNT WHEN APPROACHING A TEACHING SITUATION ARE SHOWN TO PRESENT THE ANALYSIS. MOREOVER, THREE WORK HYPOTHESES ARE DEVELOPED: THE INSTRUMENTAL TEMPORALITY, THE DRAMATIC TEMPORALITY, AND THE PSYCHIC TEMPORALITY.

AFTERWARDS BASED ON PROJECT DATA, THE TEACHING SITUATION IS PRESENTED AS AN ANALYSER DEVICE OF A CROSSROAD BETWEEN DIFFERENT TYPES OF TEMPORALITY.

"[...] Fue entonces cuando vi el Péndulo. La esfera, móvil en el extremo largo del hilo sujeto a la bóveda del coro, describía sus amplias oscilaciones con isócrona majestad.

Sabía, aunque cualquiera hubiese podido percibirlo en la magia de aquella plácida respiración, que el período obedecía a la relación entre la raíz cuadrada de la longitud del hilo y ese número  $p$  que, irracional para las mentes sublunares, por divina razón vincula necesariamente la circunferencia con el diámetro de todos los círculos posibles, por lo que el compás de ese vagar de una esfera entre uno y otro polo era el efecto de una arcana conjura de las más intemporales de las medidas, la unidad del punto de suspensión, la dualidad de una dimensión abstracta, la naturaleza ternaria de  $p$ , el tetragono secreto de la raíz, la perfección del círculo.

También sabía que en la vertical del punto de suspensión, en la base, un dispositivo magnético, comunicando su estímulo a un cilindro oculto en el corazón de la esfera, garantizaba la constancia del movimiento, artificio introducido para contrarrestar las resistencias de la materia, pues no sólo era compatible con la ley del Péndulo, sino que, precisamente, hacía posible su manifestación, porque en el vacío, cualquier punto material pesado, suspendido del extremo de un hilo inextensible y sin peso, que no sufriese la resistencia del aire ni tuviera fricción con su punto de sostén, habría oscilado en forma regular por toda la eternidad"

Humberto Eco (1989), *El péndulo de Foucault*.

"El tiempo corre, el pensamiento lo recorre."

Fernando Ulloa (1994), *Del tiempo, sus contratiempos teóricos y sus saltos conjeturales*.

## I. INTRODUCCIÓN

Tal como Ardoino (1992) señala, la consideración del "tiempo" en la investigación sobre la enseñanza no ha sido cuestión sencilla. No se sabe muy bien qué es, ni cómo hablar del tiempo. La reflexión sobre el tiempo en la investigación parece comportar distintos tipos de complejidad: conceptual, en el sentido de que carecemos de definiciones teóricas claras sobre él; empírica, en la medida en que los actores involucrados en la situaciones objeto de análisis carecen de representaciones capaces de diferenciar el tiempo social abstracto de los relojes, el tiempo biológico de los organismos vivos, el tiempo psicológicamente vivido, el tiempo histórico, el tiempo físico, etcétera; finalmente una complejidad metodológica, en la medida en que la elección de un tipo de diseño, de alguna manera (más o menos explícita) está suponiendo una concepción de tiempo como parte de su epistemología.

Este trabajo tiene como propósito introducir el problema de la consideración del tiempo en la investigación sobre la enseñanza. Surge como resultado de un proyecto de investigación con enfoque clínico, que toma como objetos de análisis las clases en el nivel superior universitario.

Al hablar de "enfoque clínico" hacemos referencia, en un sentido amplio, a un modo de abordaje basado en el reconocimiento de "un campo estructurado por el juego de relaciones e interacciones dinámicas, complejas, y que demanda siempre una comprensión tanto hermenéutica como sistémica. Pero supone, sobre todo, que el práctico o el investigador tengan suficientemente trabajada, en relación consigo mismo, una relación de implicación-distanciamiento para poder estar efectivamente co-presentes en la situación que analizan, sin perder en ella su especificidad y su competencia." (Ardoino, 1999: 7).

El tratamiento que haremos sobre el problema del tiempo en la enseñanza se asocia directamente a este enfoque clínico considerado sentido amplio. Por esta razón, y tal como explicitaremos, haremos referencia la idea de "temporalidad" en lugar de "tiempo", entendiendo que la primera nos remite a la existencia de un sujeto y a la significación que éste le otorga a los sucesos del aula.

En virtud entonces, de dar cuenta de los distintos sentidos de temporalidad presentes en la situación de enseñanza nos referiremos, en primer término, a la noción de tiempo en sus diferencias con la idea de temporalidad; haremos luego una breve referencia al diseño de investigación, explicitando los supuestos epistemológicos en los que se basa, intentando establecer aquí la vinculación del análisis de la temporalidad con una epistemología de la complejidad y con la multireferencialidad teórica. Finalmente, a partir del análisis de un conjunto de datos del propio proyecto de investigación, intentaremos poner en evidencia los diferentes tipos de temporalidad presentes en el caso, y que el estudio parece develar.

## II. SOBRE EL TIEMPO Y LA TEMPORALIDAD EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA

### Sobre la consideración del tiempo en la investigación

Buena parte de las investigaciones en Pedagogía que consideran al tiempo como componente constitutivo de la vida cotidiana, piensan al tiempo en tanto asociado al desarrollo de los sucesos del aula. El tiempo se vincula aquí a su posibilidad de ponderación, de medición. Se trata del tiempo planificado, del tiempo efectivamente transcurrido, del tiempo asignado a las tareas, etcétera.

Este sentido otorgado al tiempo que remite a un transcurrir lineal de los acontecimientos, ha sido el sentido que ha impregnado, además, la práctica docente. Aunque no siempre explícita, toda práctica comporta un modo de concebir el tiempo del aula, de allí que podamos formular hipótesis sobre el pensamiento del docente, sobre su modo de percibir lo que sucede y sobre su carácter más o menos "programático" (Souto, 1993). La noción de "pensamiento programático" de alguna manera nos vincula con una epistemología particular del tiempo. "Por pensamiento programático, entendemos aquél que procede por secuencias de acción de acuerdo a un plan decidido a priori y que sólo funciona cuando las condiciones se mantienen inmodificables. Está estructurado según una lógica lineal causa-efecto, es determinista, busca la certidumbre, es disyuntivo, simplificador, reductor de la complejidad, normativo, prescriptivo, busca el orden

como único organizador de las relaciones y situaciones de equilibrio, evita el desorden que es entendido como destructor, desorganizador, generador de inestabilidad, se ajusta a un plan dado o elaborado previamente que excluye los fenómenos aleatorios y la incertidumbre, se apoya en concepciones positivas, a veces dogmáticas del conocimiento, evita el conflicto, interpreta la dinámica desde el concepto de trayectoria como paso de un punto a otro (Prigogine, 1991), utiliza lo temporal como ubicación en la secuencia (o trayectoria) del programa.” (Souto, 1993:246).

Ya se trate de la práctica del docente en sí misma, como de las teorías construidas a partir de su estudio, se trataría de un tiempo que remite a un patrón externo que es definido como “objetivo” y que persigue separar, diferenciar, dimensionar secuencias de hechos. Tiempo y medición del tiempo son, en esta concepción, equivalentes.

Es curioso advertir, tal como señala Denise Najmanovich (1994) en un análisis de la evolución epistemológica del concepto de “tiempo”, que la idea de medición, tan arraigada en la ciencia moderna, encierra un sentido etimológico vinculado a la existencia del sujeto, pero de alguna manera olvidado. Etimológicamente, “medida” proviene del latín *mederi* que significa “curar” y tiene una raíz común con “medir”.<sup>1</sup> También encuentra un origen común la palabra “moderación” (una de las virtudes griegas) y “meditación” (mente en un estado de armoniosa medida). “Para los griegos y luego para los romanos, la medida se relacionaba fundamentalmente con un orden y una armonía internos de las cosas: la medida no se consideraba en un sentido moderno, como una comparación de un objeto con un patrón externo o unidad. Este último procedimiento, que desde luego se conocía y utilizaba en ciertos ámbitos restringidos, era considerado como una forma de exteriorización de una “medida interna” más profunda y más rica. *La modernidad barrió con la medida interna y se quedó con la cáscara al privilegiar lo cuantitativo.*” (Najmanovich, 1994: 191-2).

De algún modo, el paso de la “medición” a la “subjetividad”, representaría una vuelta a ese sentido eclipsado por varios siglos de ciencia moderna.

Se suma a esta concepción de tiempo como medición, la idea de reversibilidad, propia de la ciencia moderna, preocupada por descubrir las “leyes de la naturaleza”. Tal como I. Prigogine señala: “La idea de “leyes de la naturaleza” es probablemente el concepto más original de la ciencia de Occidente. Un ejemplo bien conocido es la ley del movimiento de Newton,  $ma=f$ , o sea: la fuerza es igual a la masa multiplicada por la aceleración. Un rasgo básico de esta ley es su carácter determinista. Una vez conocidas las condiciones iniciales, podemos predecir cualquier posición pasada o futura de una trayectoria. Más aún, la ley de Newton es temporalmente reversible: si a un valor temporal positivo lo reemplazamos por otro negativo, la ley de Newton permanece invariante. (Prigogine, 1994: 37-8).

Es interesante advertir cómo una concepción reversible del tiempo, en realidad suprime la misma noción de lo temporal: “Tal vez el aspecto más notable de la reducción de la naturaleza a leyes deterministas y temporalmente reversibles es la eliminación de la flecha del tiempo. ¿Cómo es

posible esto? La distinción entre el pasado y el futuro sigue siendo un elemento esencial de nuestra existencia humana. Asimismo, en la mayoría de los fenómenos que examinamos, especialmente a nivel macroscópico (ya sean parte de la química o de la biología), el pasado y el futuro juegan diferente papel. En torno de nosotros hay por doquier una flecha del tiempo: ¿cómo puede emerger esta flecha del tiempo de un ‘no tiempo’? La perspectiva tradicional lleva, pues, a la ‘paradoja del tiempo’.” (Prigogine, op. cit.: 39).

Aceptar la irreversibilidad del tiempo, sostenida por Prigogine a partir del estudio de la termodinámica en sistemas alejados del equilibrio,<sup>2</sup> es ubicarse en un lugar de ruptura con respecto a la concepción tradicional. Desde esta perspectiva, ya no puede seguir hablándose de leyes de la naturaleza intemporales o extrahistóricas; es preciso añadir “lo temporal y lo local”. (Prigogine, op. cit.: 59).

La concepción de tiempo cambia si consideramos “el tiempo vivido, experimentado incluso colectivamente, de manera subjetiva e intersubjetiva, en la duración de la existencia de cada uno de nosotros.” (Ardoino, 1992: 44). A este “tiempo”, para diferenciarlo de aquél tan asociado a su medición, lo llamaremos “temporalidad” y en este sentido será tomado en este trabajo.

La noción de temporalidad involucra directamente la existencia de un sujeto. En este sentido, al hablar de temporalidad dejamos de hablar del tiempo para hablar de la significación subjetiva del tiempo.

Este cambio en la forma de concebir el “tiempo”, remite a una transformación epistemológica mucho más general, por la cual quien conoce la realidad no es ya un simple observador sino un sujeto incluido en el mismo mundo que conoce. Este sujeto ya no es visto como una suma de capacidades sino como “una organización emergente de la interacción de suborganizaciones entre las que se destacan la cognición, la emoción y la acción; que son las formas de interacción del sujeto con el mundo.” (Najmanovich, 1995: 64).

Esta inclusión del sujeto está íntimamente ligada a la idea de temporalidad, dado que dentro de esta nueva forma de pensar “lo real”, las cosas no “son” sino que “devienen” en los espacios de interacción. La existencia misma del sujeto no escapa a esta policausalidad, siendo producto y a la vez origen de la trama relacional en la que se encuentra. En este sentido, la idea de historia y la de vínculo pasan a tener importancia central desde esta perspectiva.

La noción de sujeto y su papel en la definición de lo que llamamos “temporalidad” se halla especialmente ligada a la idea de “alteración”. Según puntualiza Ardoino (1990): “Alteración. Del latín *Alter*: el otro. Definición propuesta a partir de la etimología: proceso a partir del cual el sujeto cambia (se convierte en otro) sin perder por ello su identidad, en función de influencias (que pueden, claro, percibirse a la vez como negativas y positivas) ejercidas por otros (u otros). Más generalmente: efectos más o menos recíprocos de influencias entre personas, luego entonces modificaciones.” (Ardoino, op. cit.: 14).

Tanto desde el punto de vista biológico como desde la constitución y re-constitución de su identidad, el sujeto se encuentra en medio de permanentes procesos de influencia

y modificación. Y es en esta tensión identidad-alteración que el sujeto se sitúa. La alteración y, por consiguiente, la idea misma de sujeto, sólo pueden ser pensadas desde una dimensión temporal.

“Tanto en la situaciones de formación, de enseñanza o de educación, como en la relación terapéutica [...]. Unas y otras suponen tomar en cuenta una temporalidad-duración, condición de la perlaboración, forma específica de maduración y alteración. Las oportunidades de educabilidad o de curabilidad tienen este precio.” (Ardoino, 1993: 75). “La temporalidad [...] nos parece completamente impensable fuera de una referencia explícita a lo vivo, luego a la muerte. En este sentido y a la vez, ella nos implica, nos afecta, nos altera.” (Ardoino, 1992: 47).

### **Temporalidad: su vinculación con un enfoque epistemológico de la complejidad**

Los alcances del concepto de temporalidad, y la significación que su análisis puede tener en un diseño de investigación, tal vez se hagan más evidentes explicitando los supuestos epistemológicos en los que se basa. Brevemente entonces, mencionaremos tres hipótesis epistemológicas que guían el trabajo de investigación a partir del cual se hará posible el análisis de los tipos de temporalidad mencionados, en una situación de enseñanza.

#### 1. La adopción de una perspectiva clínica

Es desde esta perspectiva, considerada en sentido amplio, que será posible dar cuenta de la singularidad de cada situación y acceder al conjunto de significaciones que es posible interpretar en ella. Es desde ella que se hace posible dar lugar al análisis de la implicación del investigador y reconocerse como parte del fenómeno que estudia. Es desde esta posición que se renuncia al intento de explicación y generalización en función de la comprensión, de la captación de un sentido único, propio de un fenómeno que como tal es irreproducible.

“Hablar de un enfoque clínico como exponente de una lógica cualitativa que enfatiza la comprensión, el descubrimiento de la teoría, la inducción analítica y la búsqueda de verdades hipotéticas apoyadas en lo singular, en sentido amplio, implica:

- el estudio de un caso singular;
- una referencia al terreno;
- la reconstrucción del conjunto de las condiciones del caso, aceptando la imposibilidad de reproducirlo;
- un examen atento a los procesos, especialmente de interacción;
- la búsqueda del sentido de los procesos: sentido vivido por los actores y sentido inconciente;
- aprehensión de la situación a la vez en su singularidad y en su complejidad;
- la ubicación del lugar del investigador como observador in situ;
- el análisis de las implicaciones recíprocas de los protagonistas en situación;
- la capacidad del investigador de trabajarse a sí mismo en la relación de conocimiento y analizar su

implicación;

- la orientación a la comprensión del sujeto y de lo intersubjetivo y el trabajo sobre su dinámica y sobre el conflicto;
- la necesidad de recurrir a datos y teorías diversas para explicar la comprensión y la interpretación del caso;
- la renuncia a la búsqueda de un conocimiento último, acabado, transparente;
- la referencia a la ética de la responsabilidad y del compromiso del investigador en la relación que establece con personas, grupos e instituciones, así como en el cuidado acerca de los efectos del conocimiento que genera y comunica y, por lo tanto, la inclusión y atención de aspectos deontológicos.” (Souto, 2000: 71).

#### 2. La consideración de un paradigma epistemológico de la complejidad.

La situación de enseñanza es concebida como un objeto de análisis complejo, en el sentido dado por Morin (1992) a la idea de complejidad: “a primera vista es un entretijado (complexus: aquello que es tejido junto) de constituyentes heterogéneos, inseparablemente asociados; aquélla [la complejidad] plantea la paradoja de lo uno y lo múltiple”; es “en segundo lugar efectivamente nuestro mundo fenoménico”; “se presenta también con rasgos inquietantes de revoltijo, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre.” (Morin, 1992: 21).

Desde el punto de vista epistemológico, es importante la diferenciación entre lo que llamamos complejo y lo que podemos considerar “complicado” (*plicare*: plegar). Si bien complicado se opone al igual que complejo a “simple”, “el estatuto de lo que se considera complicado es siempre provisional, en espera de ser desenmarañado de alguna forma como los hilos enredados de una madeja, mientras que el estatuto de la complejidad, en su acepción moderna, es el de una no-simplicidad de naturaleza irremediable [...]. En este sentido, definiremos lo que presenta un carácter complicado en términos de multidimensionalidad, siempre homogeneizable, por el número y la intensidad de sus variables, por ejemplo, el análisis multifactorial, mientras que seremos llevados, un poco más adelante a hablar de ‘multirreferencialidad’ para especificar lo que es del orden de la complejidad.” (Ardoino, 1993b: 196-7).

Tal como Edgar Morin señala, “hay complejidad dondequiera que se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones”. Se trata de una complejidad empírica (no sólo la parte está en el todo sino que el todo está en la parte) y de una complejidad lógica (la lógica deductiva es, desde esta perspectiva, insuficiente para de prueba de un sistema de pensamiento y surgen contradicciones insuperables). Desde una mirada compleja la contradicción no es excluida sino integrada, a pesar de tratarse de explicaciones irreducibles entre sí. (Morin, 1994).

#### 3. La elección de un enfoque multirreferencial.

Según Ardoino (1990) “El análisis multirreferencial de las situaciones, de las prácticas, de los fenómenos y de los hechos educativos se propone explícitamente una lectura

plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, los cuales no pueden reducirse unos en otros. Mucho más que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica." (Ardoino, op. cit.: 31). Se trata de una decisión muy ligada al sostenimiento de una hipótesis de complejidad, en la medida en que aparecería como condición de posibilidad de conocimiento sobre un objeto que es concebido como complejo.

Es posible diferenciar una multirreferencialidad clínica, de comprensión (destinada a la familiarización de quienes intervienen desde su particularidad y con los significados propios, que son puestos en acción por los interlocutores); una multirreferencialidad interpretativa que persigue un cierto tratamiento de esos datos; una multirreferencialidad explicativa, más interdisciplinaria y orientada a la producción de un saber. (Ardoino, op. cit.: 37-8).

### III. LA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA DESDE LA MULTIRREFERENCIALIDAD. UNA CLASE DE DISEÑO: EL CRUCE DE DISTINTOS TIPOS DE TEMPORALIDAD.

#### Relato de un caso

Veamos a continuación el relato de una escena de una situación de enseñanza que nos permita pensar sobre los tipos de temporalidad en ella.

*En un taller introductorio al problema del diseño, en una universidad, un grupo de alumnos trabaja con un docente [en adelante P]. Los trabajos de cada uno son colocados en el frente y son tomados sucesivamente para ser analizados frente al resto. La consigna consistía en representar gráficamente, de modo absolutamente libre, un cuento de Kafka. Hay pocos trabajos en relación con la cantidad de alumnos. Se percibe cierta sensación de parálisis, como si les costara exponer su obra.*

*(...) P (que mira otro trabajo y mira a (A11) que dijo ser la autora): -Si yo tengo que decirte algo con respecto a éste te diría que es difícil usar la burbuja como recurso [Se refiere a la imagen utilizada en el trabajo]. ¿Dónde está la burbuja? Formalmente la burbuja te obliga a mucho. Puesto así parecen dos objetos.*

*P habla y de repente la interrumpe una voz desde atrás de los alumnos que pregunta "¿Dónde está Kafka acá?" Todos los alumnos se dan vuelta en dirección a la puerta. Es PT (profesora titular del taller). P deja de hablar.*

*PT: -El color tiene que aparecer en el fondo, hay que marcar el clima de entrada. En las películas que vimos eran negros o rojos. (Algunos alumnos tienen cara de desorientados, parecen no saber quién es PT)*

*PT (mirando a P): -No sé si llegaste a eso pero me parece que blanco, en principio no puede ser. Acá hay que marcar el típico clima suculento kafkiano, y no es blanco. El cuento no nos define el trabajo nuestro de definir un espacio formal, real. El espacio del cuento de Kafka tiene que ser oscuro. Piensen que es de noche. La única luz es la que ilumina al tipo. Es lúgubre. Son decisiones pero hay que incorporarle el dato de una literatura pesada. El texto tiene una angustia existencial y eso lo tengo que mostrar en el color, hay que arrancar desde la visualización y el*

*color no viene después, viene de arranque. (PT habla rápido, en tono fuerte, imperativo)*

*P (desde el frente, mirando a PT): -Acá estamos trabajando con dos niveles, el mundo no real sin color y el real con color.*

*PT (interrumpiéndola): -Yo no veo que salga esta cosa de que empiezo sobre el blanco sin color. Yo hasta les diría que no empiecen con el lápiz. Aunque quieran, una cosa es querer y otra es saber. Hay que usar otras técnicas.*

*(A12), cerca de PT, dice en voz baja "-es la única que sabemos".*

*PT (que alcanza a escuchar): -No, no se engañen, ustedes no saben usar el lápiz. Hay que tener mucha cancha para usar el lápiz. Este ejercicio está pensado para abrir técnicas, el lápiz es lo más difícil. Yo acá no veo un solo trabajo de alguien que sepa usar el lápiz. No saben usarlo. Miren, las fotocopias son maravillosas, saquen fotos, busquen información para eso. (PT habla fuerte, se dirige a los alumnos con un tono imperativo)*

*(A13) dice en voz baja que eso lleva mucho más tiempo.*

*PT (gritando): -Acá no hay señales de haber estado trabajando dos semanas seguidas. Tendría que haber 150 trabajos puestos. Vayan a ver otros grupos y van a ver. (Algunos alumnos tienen expresión de desorientados. Alumnos de talleres contiguos miran desde otros sectores del aula la escena entre PT y los alumnos de este taller)*

*PT termina de decir eso, se da vuelta y se va. Se oye una voz de una alumna que dice "¿en qué estábamos?" Hay risas de todo el grupo.*

*P: -Hay diferentes tipos de docentes. Hay que interpretar lo que cada persona dice, lo que ella dice es para un alumno, no para trabajar con 50 alumnos. Además, vos (se refiere a A5) dibujás mucho mejor que PT. Te lo digo porque no te tenés que comer cualquiera que te digan. Yo lo acompaño. No quiero que todos sean iguales. No quiero clones. Me encanta que digan lo que piensan, aunque te haya tratado mal (dirigiéndose a (A13)). Porque ella es la titular entonces ustedes tienen que saber que como es la titular hay un punto que no tiene discusión. Yo esto no se lo puedo decir a PT. Ella es la titular. Yo hago cursos de capacitación docente, a ella ni se le ocurre, por ejemplo. Otra profesora de la cátedra tiene más facilidad para la pintura. Pero durante la carrera nadie le enseñó, ella se hizo a partir de las distintas opiniones de los profesores. Cada uno sabe qué sacar de qué profesor durante la carrera. Ustedes tienen que aprender eso. Tienen que aprender a hacerse ustedes. Si te interesa la pintura, por ejemplo, hay una exposición y podés ir.*

*Una alumna dice que meterse en el cuento para mostrar lo que quiere Kafka es un poco ambicioso.*

*P: -Hay distintas formas, si esta historia la cuenta Pinti [se refiere al artista de teatro cómico] lo describiría distinto, pero no hay una sola manera ni una sola técnica, hay diferentes maneras, por eso yo les traje pinturas, fotos, porque todo puede servir. (El clima se va distendiendo) Por ejemplo, ustedes saben que Testa [famoso arquitecto argentino] dibujaba en un bar debajo de su estudio. Dibujaba en las servilletas del bar, y el mozo se las guardaba porque sabía que eran de Testa. Y él mismo decía*

que no servía como docente. Y sin embargo mirá si el tipo no sabía proyectar, lo hacía en una servilleta. También hay distintas formas de cómo empezar a escribir. No es un cuento para tecnicolor, de acuerdo, pero que el color nos puede ayudar, sí. Yo los conozco, PT no. Les va a pasar muchas veces en la carrera, el titular viene y tira algo. Lo que dijo que en una semana no hay nada tiene razón, pero ella no los conoce, no sabe lo que pueden hacer.

Un alumno pregunta si van a poder seguir trabajando en blanco y negro. P dice que quizás es mejor manchar con tinta china.

P: -¿Nadie más tiene más nada que mostrar?

Los alumnos dicen que no. P Les dice que vayan a ver los demás grupos, que ella también va a ir y va a dar su opinión. Van saliendo del aula hacia otras aulas. Sólo algunos van a ver otros grupos del aula, la mayoría se va del aula con sus cosas por el pasillo.

Sobre las "temporalidades" presentes en el relato

Sin pretender agotar las posibles miradas sobre lo que sucede en la escena, desarrollaremos tres puntos de vista diferentes sobre los sentidos de temporalidad que parecen allí entrelazarse.

### La temporalidad instrumental

Llamaremos así a la temporalidad propia del trabajo en el taller; a las relaciones entre las distintas etapas de la tarea, cuya lógica respondería a ciertas hipótesis que poseen los docentes respecto de cómo se logra el aprendizaje del diseño y sobre el significado que los alumnos le otorgan a las distintas instancias. El ejercicio sobre la representación gráfica del cuento representa para alumnos y docentes del taller la culminación de un proceso de complejización sucesiva de consignas, partiendo de aquéllas más centradas en la observación y en la reproducción de objetos de la realidad, en base, en algunos casos, a parámetros de dimensión y escala, hasta llegar a esta última producción para la cual no existen parámetros de logro (o al menos no son proporcionados explícitamente), y donde se juega la exigencia de plasmar una idea propia que represente la significación dada al relato.

El "tiempo instrumental" de esta escena se vincula, en buena medida, al significado que alumnos y docentes encuentran en esta consigna como culminación de un proceso. Proceso que no responde a un tiempo cronológico sino a un tiempo interno, que hace posible la objetivación de una idea propia. Es también, en este caso, un tiempo ligado a la evaluación de lo aprendido.

En síntesis, internarse en el análisis de este tipo de temporalidad, requiere de la utilización de categorías teóricas que permitan comprender los significados vinculados a la vida técnica de este grupo en este momento del proceso.

### La temporalidad dramática

La situación del relato comporta, además, una temporalidad propia del desarrollo de las "escenas" o momentos que pueden en ella distinguirse. Una escena "1" previa a la entrada de PT, una escena "2" en la que PT irrumpe, una escena "3" posterior a su salida. En este sentido, la temo-

ralidad dramática podría ser interpretada, en la medida en que la clase pudiera ser considerada como "escenario" en el que juegan o entrecruzan diversos dramas. "En su acepción común, el término drama alude a sucesos de cualidades interesantes o conmovedoras. En el campo literario refiere a obras que tienen por asunto un conflicto de la vida humana y en su acción y desenlace participan de las condiciones de la tragedia y la comedia. En el campo psicodramático la palabra drama incluye la idea de un espacio como asiento y posibilitador de los sucesos y la presencia de una intención, la de invocar alguna fuente de sensaciones y afectos, como sentido de la acción nuclear del drama: la representación." (Fernández, 1994: 152-3).

En cada escena del caso relatado, varía la posición relativa de los actores de acuerdo con el sentido que le van otorgando a lo que sucede. Cada escena parece tener una lógica propia de relaciones de poder, de comunicación, de representaciones mutuas, cuyas transformaciones son en cierto modo irreversibles. La relación entre P y los alumnos se modifica sustantivamente luego del ingreso de PT, aún cuando haya un vano intento de una alumna al señalar "¿en qué estábamos?"

La relación entre P y los alumnos en la escena "1" (de la cual hay sólo una muy breve referencia en el relato) es una relación signada por la tensión y por un fuerte componente evaluativo centrado en la figura de P. La escena "2" y la disrupción que causa PT desautorizando la figura de P frente a los alumnos, genera un cambio en las relaciones que modifica el grado de serialidad que se daba hasta el momento y da lugar a un cierto pacto de complicidad frente al agresor ahora ausente.

Esclarecer la naturaleza de estas relaciones requeriría, en relación con este segundo tipo de temporalidad, perspectivas teóricas capaces de iluminar la vida social de este grupo y de las transformaciones operadas en ella.

### La temporalidad psíquica

Se trataría aquí de una temporalidad muy particular en la medida en que es, en sentido estricto, una "atemporalidad", la atemporalidad del inconciente. La temporalidad propia de la elaboración conciente y la atemporalidad propia de los estados regresivos alternan de acuerdo con los modos de funcionamiento grupal predominantes.

La irrupción de PT instala una relación mutuamente destructiva en la que la vivencia de la temporalidad, intra e intersubjetiva, no se hace posible. Aún la tercera escena, tampoco podría ser comprendida como una instancia de elaboración o análisis de lo sucedido en la escena "2". Lazos identificatorios y relaciones de implicación hacen que P no pueda evitar esa suerte de alianza defensiva con los alumnos. De haber un "tiempo" compartido, se trataría de un tiempo arcaico, capaz de provocar un fenómeno de resonancia fantasmática en base a representaciones muy primitivas de sus miembros, seguramente vinculadas a figuras de autoridad.

Es posible advertir desde esta mirada, cómo el paso entre las escenas comporta una temporalidad diferente del fluir físico del tiempo. Es posible pensar en una significación "a-posteriori" donde "escena 1", "escena 2" y "escena 3"

pierden su carácter ordinal y plantean relaciones de significación que no son lineales sino recursivas. Es en la escena 3 que se hace posible una significación après-coup<sup>3</sup> de lo que sucede en la escena 2 con la irrupción de PT.

Tal como Freud señaló en "La interpretación de los sueños" en relación con la bidireccionalidad de los procesos psíquicos (vías progrediente y regrediente del sueño) sería posible pensar en relación con la sucesión de escenas del relato en una "doble vectorización" (Green, 2001) "tendida unas veces hacia el futuro y otras hacia el pasado" (op. cit., p.25). Es decir que, tal como sucede en el trabajo del sueño, las alternativas por las que atraviesa el grupo lo ubican en un puro presente, con una secuencialidad capaz de moverse en los dos sentidos.

En síntesis, un análisis de tal tipo de temporalidad requeriría de una mirada interpretativa desde la psicología profunda, capaz de esclarecer procesos que hacen a la vida emocional de los grupos y a la comprensión de las clases como campos de fomentación fantasmática.

Para concluir. Lo que hemos denominado temporalidad instrumental, dramática y psíquica no son sino tres tipos de significación subjetiva del tiempo vivido al interior de las situaciones de enseñanza: la significación del "tiempo" asociado al trabajo, al drama construido intersubjetivamente, y a la posibilidad de elaboración/repetición de representaciones inconcientes. Su abordaje parece requerir de miradas diversas y siempre inacabadas. ♣

## NOTAS

<sup>1</sup> En un trabajo posterior (Dabas y Najmanovich, 1995) la autora aclara que la raíz etimológica de medida es *metri*, vinculada en su raíz a *mederi*, pero que expresa nuestra concepción actual de medida en comparación con un patrón externo.

<sup>2</sup> La segunda ley de la termodinámica postula que la producción de entropía de un sistema aislado aumenta hasta que el sistema alcanza el equilibrio. Dicha producción estuvo tradicionalmente asociada a

la fricción, la pérdida de energía, el "desorden". Sin embargo cuando los sistemas se alejan del estado de equilibrio, surgen estados de la materia que pueden generar un comportamiento espacial altamente coherente, pero también se puede generar "caos", entendido como la indeterminación en el comportamiento temporal (Prigogine, 1994).

A la segunda ley de la termodinámica se le ha llamado "flecha termodinámica del tiempo", esto es, la dirección del tiempo en la que el desorden o la entropía aumentan. Luego está la flecha psicológica del tiempo, la dirección en la que nosotros sentimos que pasa el tiempo, la dirección en la que recordamos el pasado pero no el futuro. Finalmente, está la flecha cosmológica; es la dirección del tiempo en la que el universo está expandiéndose en vez de contrayéndose, de acuerdo con la teoría del Big Bang. (Hawking, 1990).

<sup>3</sup> Relación de significación a posteriori o causalidad retroactiva, no cronológica, ya señalada por Freud en 1896 en la famosa carta a Fliess llamada "Manuscrito K".

## BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, J., *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire*. Paris, PUF, 1990. Traducción mimeografiada.

-----, "El tiempo denegado (y por) la escuela". Actas del coloquio de la AFIRSE-LYON, 1992.

-----, "Diálogo a varias voces a propósito del sujeto", en: *Pratiques de Formation-Analyses*, N° 23, 1993 (a).

-----, "Complejidad", en: *Dictionnaire critique de la communication*, PUF, Paris, T1, pp.196-7, 1993 (b).

-----, "La implicación". Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México, el 4 de noviembre de 1997.

-----, "Da Clínica". Porto Alegre. Cuadernos Multiforme, PUCRS, Coleção Traduções N° 1, 1999.

Bleger, J., *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1970.

Bleichmar, S., "Repetición y temporalidad: una historia bifronte", en: Bleichmar, S. (comp.) y otros, *Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Eco, H., *El péndulo de Foucault*, Buenos Aires, Editorial Lumen, 1989.

Fernández, L., *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

Ferrater Mora, J., *Diccionario de Filosofía abreviado*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1970.

Green, A., *El tiempo fragmentado*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.

Mazza, D., "La tarea académica vista como un objeto de análisis esencialmente complejo. Un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el grupal", en: Souto, M., *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.

-----, "Saber y trabajo grupal. Posibles relaciones", en: *Revista del IICE*, año V, N° 8, mayo de 1996.

Morin, E., *Introduction a la pensée complexe*, Paris, E.S.F. Editeur, 1992.

-----, "Epistemología de la complejidad", en: Fried Schnitman, D., *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Najmanovich, D., "De 'el tiempo' a las temporalidades", en: Bleichmar, S. (comp.) y otros, op. cit., 1994.

-----, "El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa", en: Dabas, E. y Najmanovich, D., *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción de la sociedad civil*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

Prigogine, I., "¿El fin de la ciencia?", en: Fried Schnitman, D., *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

Souto, M., *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1993.

-----, *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2000.

Ulloa, F., "Del tiempo, sus contratiempos teóricos, sus saltos conjeturales", en: Bleichmar, S. (comp.) y otros, op. cit.

**MEDIAS HOLEPROOF**  
Únicamente de Seda Natural

*Realzan la belleza de las piernas  
y Cuestan Menos porque Duran Más*

En Todas Las Medidas. Para Toda Ocasión.  
Colores Exclusivos

A \$ 3.80, \$ 4.20, \$ 4.20, \$ 4.60 y \$ 5.95 el par

La marca Holeproof impresa en la puntera.

De venta en todo el mundo.

Si tuviera dificultad en obtenerlas  
diríjase al Representante General:

**J. Fernández, Ahumada 1328 - Bs. Aires**



Tamallas \$ al: 10  
(Cebado 33 al: 65)