

Cuadernos de Antropología Social

Cuadernos de Antropología Social

ISSN: 0327-3776

ISSN: 1850-275X

cuadernosseanso@gmail.com

Universidad de Buenos Aires

Argentina

Rockwell, Elsie
Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares
Cuadernos de Antropología Social, núm. 47, 2018, pp. 21-32
Universidad de Buenos Aires
Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180955946002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares*



Elsie Rockwell**

Resumen

Al revisar las maneras de pensar la temporalidad, este artículo ahonda en la complejidad de las culturas escolares. Aunando perspectivas históricas y antropológicas, aborda la coexistencia de múltiples temporalidades y ritmos, y distintas experiencias subjetivas del tiempo. Sugiere conceptos como la coetaneidad, la reversibilidad y la turbulencia que contrarrestan la tendencia a reproducir esquemas evolucionistas de tiempo en el estudio de lo educativo. Finalmente, propone un concepto dinámico de lo cotidiano, como proceso vinculado a la reproducción social.

Palabras clave

Cultura escolar;
Temporalidad;
Cotidianeidad;
Reformas educativas;
Trayectorias

Temporality and everyday life in the cultures of schooling

Abstract

In reviewing various ways of thinking about temporalities, this article further examines the complexity of school cultures. Bringing together historical and anthropological perspectives, it approaches the coexistence of multiple temporalities and rhythms, and diverse subjective experiences of time. It recovers the concepts of the coeval, of reversibility and of turbulence that counter the tendency to reproduce evolutionary schemes in studying educational processes. Finally, it proposes a dynamic concept of the everyday, as a process closely linked to social reproduction.

Key words

Cultures of schooling;
Temporalities;
Everyday life;
Educational reforms;
Trajectories

* Versiones previas de este texto se presentaron en el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, San Luis Potosí, en 2003, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en el XI Congreso Argentino de Antropología Social, en Rosario en 2014. La presente versión, elaborada especialmente para el Dossier de Antropología y Educación de Cuadernos de Antropología Social, representa un eslabón más en la "larga cadena de comunicación" con mis colegas. Agradezco las revisiones editoriales realizadas por Milena Sesar (correctora), Mariana García Palacios y Julieta Infantino (editoras), y Teresa Martínez Cabrera.

** Investigadora emérita. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Ciudad de México, México. Correo electrónico: elsierockwell@gmail.com

Temporalidade e cotidianidade nas culturas escolares

Resumo

Palavras-chave
*Cultura escolar;
 Temporalidade;
 Cotidianidade;
 Reformas educativas;
 Trajetórias*

Ao revisar as maneiras de pensar a temporalidade, este artículo aprofunda-se na complexidade das culturas escolares. Juntando perspectivas históricas e antropológicas, pensa-se a coexistência de múltiplas temporalidades e ritmos, assim como diferentes experiências subjetivas do tempo. Sugerem-se conceitos como a coetaneidade, a reversibilidade e a turbulência que se opõem à tendência a reproduzir esquemas evolucionistas do tempo nos estudos do fenômeno educativo. Finalmente, propõe-se um conceito dinâmico do cotidiano, como processo vinculado à reprodução social.

El tiempo y el espacio son temas emergentes en la investigación de las prácticas y los procesos culturales que ocurren en múltiples lugares. La dimensión temporal nos conduce no sólo a la clásica cuestión de la periodización, sino también a la concepción misma del tiempo, a la coexistencia de diferentes planos temporales y a la experiencia humana del tiempo. La dimensión espacial ayuda a situar la experiencia cotidiana en el entramado de redes sociales. Ambas dimensiones están implicadas en la tarea de repensar el concepto de culturas escolares (Anderson-Levitt, 2003; Julia, 2001).

El concepto de cultura ha sido tema de debate en muchas disciplinas y corrientes teóricas. Mi propia opción se vincula con la vertiente de pensamiento sobre la cultura que enfatiza su carácter plural, público, complejo, abierto y dinámico. Se trata de una concepción que integra la dimensión histórica. Formadas como producto de un trabajo colectivo pretérito —y sujetas a transformaciones actuales—, las culturas muestran múltiples planos temporales. Inmersos en un mundo de usos y significados heredados o impuestos, los seres humanos seleccionan, se apropian y transforman elementos para construir configuraciones emergentes.

Estudiar y comprender las culturas escolares implica explorar otras prácticas que se cruzan con las formas más deliberadas de educar a las futuras generaciones. No es posible comprender las formas institucionales sin referencia a las redes que vinculan a los sujetos involucrados en el proceso educativo con otros dominios. No se trata de hacer una historia cultural ni de adoptar el giro cultural acotando la investigación a la interpretación de los sentidos simbólicos de la experiencia escolar. Propongo hacer una antropología histórica que integre las condiciones materiales y los procesos sociales al estudio de las prácticas y procesos culturales en ámbitos educativos. Ello requiere integrar conceptos provenientes de diversas disciplinas, incluyendo la antropología, la sociología y la geografía. Algunos temas que se han estudiado en relación con la educación son:

- » la materialidad escolar, los muebles e inmuebles, las herramientas y los útiles del trabajo escolar (Lawn y Grosvenor, 2005);
- » las geometrías del poder (Massey, 2005) que inciden en la vida escolar, así como los dispositivos (Foucault, 1976) utilizados para encauzar o controlar a maestros y estudiantes;
- » las configuraciones (Eliás, 1982) que entretejen diversos actores dentro y en torno a las escuelas, incluyendo tanto espacios de tensión como redes de solidaridad;
- » el continuo reensamblaje de los actor-red (Latour, 2008), que muestra otras facetas de la interacción entre personas y objetos en cualquier dominio social;
- » el cronotopo (Bajtín, 1982), la imbricación tiempo-espacio, como cimiento de cierto tipo de novelas y de historias.

Cada perspectiva teórica ha revelado nuevas facetas de la complejidad de las culturas escolares y brinda herramientas para estudiar su potencial en la formación de las sucesivas generaciones humanas. En esta ocasión, abordaré otra serie de conceptos que permiten captar la dimensión histórica que considero inherente a las culturas escolares.

Temporalidades

Varias perspectivas recientes sobre la dimensión temporal enriquecen la investigación sobre las culturas escolares. Ayudan a pensar, por ejemplo, en las recurrencias y las regresiones que marcan la historia de dichas culturas, así como las alternativas que han sido desterradas por los sucesivos flujos de modernización educativa.

La manera más común de manejar lo temporal en la investigación social es la definición de periodos que delimiten el objeto de estudio. Este método corre el riesgo de establecer cortes temporales vinculados a los eventos oficiales más visibles, como los cambios de régimen o las reformas legales. Gracias a la reducción de escala que ha logrado la historia regional y local, sabemos que este tipo de periodización oficial no siempre refleja los quiebres reales en las culturas escolares y, a menudo, oculta continuidades significativas de una época a otra (Gonzalbo, 2002). Resulta más difícil delimitar periodos desde las realidades cotidianas y en función de determinados objetos de estudio. Los siguientes dos ejes pueden apoyar la tarea.

La coexistencia de múltiples temporalidades

La dimensión temporal nos conduce no sólo a la clásica cuestión de la periodización, sino también a la coexistencia de diferentes planos temporales. El historiador francés Fernand Braudel (1995) propuso reconocer las múltiples temporalidades que confluyen dentro de cualquier corte sincrónico. Acuñó la noción de “larga duración”, que no se refiere a extender el estudio hacia un periodo más largo, sino que invita a identificar ciertos cauces culturales profundos caracterizados por prácticas arraigadas que parecen perdurar y sobrevivir a cualquier acontecimiento o trastorno social. Su perspectiva resiste la periodización clásica y la dicotomía de continuidad/discontinuidad. Permite identificar distintos planos dentro de las culturas escolares y distinguir los efectos a largo plazo de las sucesivas reformas educativas (Rockwell, 2007, 2018).

Las temporalidades yuxtapuestas no indican simples rezagos en una historia educativa que tiende hacia un progreso lineal. En cualquier corte sincrónico, se entrelazan y yuxtaponen diferentes ritmos de cambio, diferentes sentidos del tiempo. A veces se los llama sedimentaciones, aunque la analogía geológica no da idea de la activación periódica de tradiciones históricas por parte de colectivos sociales. Esta perspectiva permite comprender procesos de rechazo y de apropiación de elementos culturales “ajenos” que por diversas circunstancias se adoptan por o se imponen a los sistemas escolares en determinado momento. Reconoce olvidos y tradiciones inventadas. Ser conscientes de las diferentes temporalidades nos obliga a reconstruir entretejidos complejos entre pasados y presentes justo donde muchos discursos postulan rupturas radicales. Si algo aparece como constante en la historia educativa es la pretensión de realizar un “borrón y cuenta nueva” con cada reforma, dada la “amnesia histórica” (Viñao Frago, 2001) que caracteriza a las sucesivas administraciones.

En ocasiones también se encuentran cambios profundos. Algunos responden a políticas deliberadas, como fue la imposición de la escuela organizada por grados (Tyack y Cuban, 2000). Otros son ocasionados por mutaciones aparentemente mínimas, como la invención del lápiz, que hizo posible la enseñanza simultánea de la escritura y la lectura en los primeros grados. Las modificaciones culturales pueden suceder años

después de la declaración de las innovaciones educativas, como lo muestran los flujos y reflujos de las propuestas pedagógicas. Si se observa más allá de los periodos formales, reduciendo la escala espacial y ampliando la escala temporal, se aprecian transformaciones significativas en todas las culturas escolares.

Las trayectorias y la experiencia de lo temporal

El trabajo en torno a la experiencia humana del tiempo ha permitido repensar su dimensión subjetiva. Las biografías han sido cruciales para comprender cómo se entrecruzan vidas personales y acontecimientos históricos. Por otra parte, varios conceptos ponen el acento en la diversidad de ritmos y duraciones del tiempo vivido y percibido por quienes se desenvuelven en distintos entornos sociales y cuyas vidas se rigen por distintos calendarios y horarios según sus ocupaciones. Las personas trazan sus propios *itinerarios* en el tiempo (de Certeau, 1996) y así forman sus espacios de vida. Como plantea Nespore (2002), los estudiantes reunidos en una clase han seguido distintos itinerarios para coincidir en un mismo punto de la trayectoria formal de los estudios formales. Sus experiencias subjetivas del tiempo transcurrido son distintas y contribuyen a la heterogeneidad inherente a cualquier grupo escolar. Estudiar el cruce de las trayectorias y los itinerarios permite ver las interacciones entre sujetos y la formación de solidaridades y de identidades colectivas. Reconstruir las tensiones y luchas que se dan en estos cruces muestra lo que verdaderamente está en juego en ciertas dinámicas institucionales.

Otros problemas en torno a la temporalidad que han recibido menos atención en estudios del campo educativo son la relación entre narración y tiempo, y la construcción de alternativas al esquema de la evolución que predomina en mucha ciencia social. Examinemos algunas de estas ideas.

La relación entre narración y tiempo

Ricoeur propuso la relación entre narración y tiempo como la base de la historicidad; cabe recordar algunos puntos de sus complejos textos. Contar, relatar y escribir historias implica un acto de narración. Ricoeur ubicaba al relato como lo que pasa en la “intratemporalidad” (Ricoeur, 1999), que tiene un sentido distinto a la ubicación cronológica de los hechos. Se trata del tiempo de “contar con tiempo”, de tomar, de ganar o perder, de sentir o vivir el tiempo como largo o corto según los sucesos. Es el tiempo colectivo de los actores, el tiempo que tejen en común. Es parecido a la distinción que los griegos marcaban entre el *chronos* medible y el *kairos*, que sugiere aprovechar el momento, mantener el ritmo, marcar la cadencia (Erickson, 1996). El relato no es una simple secuencia de instantes, sino una trama de relaciones complejas, una intriga que debe tener una direccionalidad y un desenlace.

La doble naturaleza de la narración que plantea Ricoeur (1999) implica construir una trama que encadene las experiencias y los acontecimientos, ordenándolos en cierta dirección. Este autor intenta unir lo que tantos han tratado de escindir, la explicación y la comprensión, para evitar la dicotomía planteada en su tiempo entre una historia científica y una historia narrativa. Para Ricoeur, el relato permite evitar la representación abstracta del pasado y contrarresta el recurso a los modelos acrónicos que el estructuralismo puso en boga a mediados del siglo veinte. Entendida así, la narración mantiene el poder explicativo de la historia sin eliminar la secuencia temporal (Ricoeur, 1999).

Revertir el esquema evolucionista

Una segunda reflexión sobre la temporalidad cala más hondo en nuestro sentido común. Se trata de dismantlar la visión evolucionista de lo temporal, de ese esquema orientado hacia un fin único y que no admitía alternativas. La idea de evolución prevé un desenlace necesario del encadenamiento de acontecimientos, que conduce hacia el progreso. Las grandes tramas de la historiografía europea incluyen un momento en el que se pasa de la prehistoria a la historia (el arribo del Mesías, de la escritura o de la utopía). Se trata del tiempo teleológico eurocéntrico que, como dicen los Comaroff, “permanece en nuestros huesos, con profundas implicaciones para nuestras nociones de historia” (Comaroff y Comaroff, 1992: 4).

En la educación, esta visión ha estado particularmente presente en las sucesivas reformas que pretenden modernizar los sistemas de enseñanza. De manera similar, la tasa creciente de escolarización aparece como sinónimo de la diseminación de saberes universales, incluso de procesos de civilización de pueblos supuestamente ‘carentes de cultura’. Se propone la extensión de la educación formal como una acción que conduce a la democratización del conocimiento, cuando la evidencia apunta más bien a una distribución jerárquica vinculada a la desigualdad social. ¿Cuántos relatos llevan este modelo implícito? ¿Cómo combatirlo?

Entre las pistas que he encontrado, las más interesantes provienen de la historia de África, ese continente poblado, se decía, por “pueblos sin historia”, hasta que lo invadieron los poderes imperiales europeos. La antropología colonial europea describía a los pueblos africanos como *primitivos*, resabios de un pasado lejano con una cultura inmutable. En años recientes, varios arqueólogos, antropólogos e historiadores intentan desarmar el esquema evolucionista que tanto daño ha hecho a la comprensión del mundo africano (Schmidt y Patterson, 1996; Guyer, 2007).

Varios conceptos han permitido romper con este esquema evolucionista. Fabian (1983) introdujo la noción de lo *coetáneo* o lo *coevo* para hacer evidente el hecho de simultaneidad temporal e interdependencia de la invasión colonial y la descripción antropológica de los pueblos. Al afirmar la *coetaneidad* de las historias de todos los pueblos, Fabian subraya el hecho de que todos somos de “la misma edad” y ocupamos “una misma época”. Esto significa que la historia de África siempre ha sido paralela y contemporánea a la europea, es decir, no es posible situarla hacia el inicio de una línea evolutiva, en un polo primitivo.

La *reversibilidad* es otro concepto clave para repensar el esquema evolucionista que se construyó sobre el supuesto de la irreversibilidad. La reversibilidad permite ver un ir y venir entre momentos caracterizados por distintas configuraciones sociales o económicas. Un ejemplo ha sido la reproducción de antiguos modos de producción en función de la continua acumulación originaria del capital. Por otra parte, se empieza a constatar que las comunidades rurales de África consideradas como primitivas fueron un *resultado* de resistencias ante una colonización que arrasó con sus modos de vida complejos y que las subordinó a los intereses comerciales de un imperio, basado en la esclavitud, pero considerado civilizado y moderno (Guyer, 2007).

Un tercer concepto, entre los muchos que se han ensayado, es el de la *turbulencia* temporal, que se refiere a movimientos simultáneos en múltiples direcciones, con la consecuente construcción de tramas históricas contradictorias (Guyer, 2007). Con estas ideas, es posible comprender las conexiones entre sociedades africanas y sociedades dominantes, y explicar algunas de las situaciones económicas y demográficas actuales, en función de procesos globales.

Estos tres conceptos alternativos para abordar la temporalidad ayudan a repensar cuestiones de las culturas escolares. Esbozo algunas posibilidades en el campo de la educación de los tres conceptos que he retomado.

Lo coetáneo

Un paralelo evidente entre el pensamiento evolucionista y el discurso educativo es hablar del *rezago* de una parte de la población que se va quedando atrás por contar con estudios incompletos. De hecho, el rezago difícilmente se cubrirá, y en ocasiones se identifican, como ocurrió en México a principios de este milenio, algunos sectores “ineducables”. Pensar las diferentes tasas de escolarización desde la coetaneidad lleva a analizar políticas educativas que *han generado esta polarización simultánea* en el acceso al conocimiento, al canalizar a diferentes grupos sociales hacia trayectorias sin salida o al excluirlos de los espacios educativos. Políticas estadounidenses basadas en la evaluación del desempeño, como el programa federal de “No dejar a ningún niño atrás” (*No Child Left Behind*) produjeron, según los análisis, justo el efecto contrario, una creciente desigualdad en la calidad educativa asociada a la desigualdad social. Según el discurso dominante, el horizonte del conocimiento necesario requiere una “educación para toda la vida” (*life-long learning*), que postula una diferenciación deliberada de la oferta pública educativa avalada por la ideología del mercado “libre” y del “derecho a elegir”. La privatización de la educación produce *al mismo tiempo* minorías con amplio acceso a la cultura y mayorías excluidas de los espacios educativos formales. Estas tendencias instaladas por las políticas neoliberales han orientado las reformas educativas de las últimas tres décadas en todos los países latinoamericanos.

La reversibilidad

Se encuentran datos de reversibilidad en las cifras de la escolarización que contradicen la noción de una línea ascendente hacia la plena alfabetización o ‘la educación para todos’ promulgada por las instituciones internacionales. Las sucesivas metas mundiales relacionan el logro de mayores tasas de escolaridad con un progreso consecuente en el bienestar, la calidad de vida, el empleo, la civilización y la democracia; sin embargo, lo que se observa en la historia son más bien momentos de retroceso en casi todos estos rubros. Aparecen altibajos en los censos de alfabetización y en el conteo de escuelas y estudiantes, con periodos inexplicables de regresión. Por ejemplo, en algunos contextos, determinada generación puede tener *menor* escolaridad que la generación de sus padres o que la de sus abuelos. Al abandonar el esquema evolucionista, será posible estudiar algunas causas de este fenómeno, como la destrucción masiva de libros y la clausura de escuelas, la destitución de los líderes letrados de pueblos, el efecto de migraciones masivas y de condiciones de pobreza que hacen imposible garantizar la educación de los hijos.

La turbulencia

Este concepto nos llevaría a estudiar los efectos en la educación del caos económico generado por el llamado modelo neoliberal y por las guerras interminables en todas sus formas, desde el uso de misiles hasta de armas psicológicas. Las condiciones estables de vida, de convivencia y de respeto a la dignidad de todos son necesarias para el trabajo cultural. El desorden no ocurre sólo en África. En América Latina hay crecientes casos de persecución, desplazamiento, asesinato, trabajo infantil forzado, epidemia y hambruna que impiden que los maestros y los estudiantes acudan a la escuela. En los polos ‘desarrollados’ del imaginario evolutivo, merecen mayor reflexión las políticas que

entrelazan instituciones educativas con la detención juvenil, la medicación forzada y la mercantilización de la educación. La turbulencia generada por la creciente fabricación y venta de armas militares provoca recurrentes hechos de violencia perpetrados por jóvenes en las escuelas estadounidenses, hechos que empiezan a suceder en el resto del mundo.

Lo cotidiano

Al explorar lo que ofrecen los diferentes conceptos de temporalidad para el estudio de las culturas escolares, he notado de paso algunos elementos de la cotidianeidad, como ese tiempo-espacio presente, propio de las tramas construidas entre personas quienes al encontrarse unas con otras, crean un cierto espacio común; o bien el hecho de que en cualquier momento histórico se encuentran las huellas de hechos anteriores. A continuación, abordo este concepto clave para analizar los espacios culturales, en el cual también está implícita cierta concepción de lo temporal.

Este concepto, que ha sido central para estudiar las culturas escolares, no tiene una definición única. En las aportaciones de la escuela de los *Annales*, se pueden encontrar por lo menos dos sentidos de lo cotidiano.

Una concepción ubica lo cotidiano como opuesto a la larga serie de acontecimientos que había caracterizado la historia digna de contarse hasta este momento. Braudel desarrolló este sentido, considerando la aparente inmutabilidad de lo cotidiano que sobrevivía al impacto de la historia política y que cambiaba muy lentamente. Veía en la vida cotidiana una continuidad profunda, de larga duración, por debajo del ruidoso mundo del acontecer. Identificaba así lo cotidiano con cierta idea antropológica de la cultura que enfatizaba la continuidad de estructuras ‘profundas’ y prácticas comunes a una colectividad, arraigadas en determinado territorio (Braudel, 1995).

Otro sentido generado por la escuela francesa fue ver lo cotidiano como el espacio de todo aquello que se había dejado de lado al concentrarse en los grandes acontecimientos políticos, económicos y sociales. En este sentido, cabrían en lo cotidiano componentes de la cultura como las artes, los libros y los museos. Un dominio privilegiado en esta acepción fue la vida privada, que luego ocupó cinco tomos de una obra colectiva (Ariès y Duby, 1988). El mundo doméstico y el mundo de la mujer fueron temas favorecidos, pero también se abordaban la historia de las mentalidades, la historia de los cuerpos y los sentimientos, las maneras de comer e incluso de los climas y sus efectos en el entorno. En cuanto a la escuela, puede ubicarse en esta corriente el interés por estudiar los espacios, tiempos y objetos escolares, las ceremonias y los rituales de enseñanza, la feminización del magisterio y la educación para las mujeres. Las últimas décadas han compensado estas ausencias con creces, a tal punto que uno se vuelve a preguntar por los vínculos entre esas historias cotidianas y el juego de fuerzas sociales y políticas en la vida escolar. Para ello, uno debe acudir a otros autores que concibieron lo cotidiano como una herramienta analítica en lugar de como un recorte de lo social.

Una primera referencia significativa fue el libro de Ágnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana* (Heller, 1977), que estableció un vínculo profundo entre la reproducción individual (en la familia, en la comunidad, en la vida privada) y la reproducción social. En su propuesta, de inspiración marxista, lo que vincula a estas dos esferas es el trabajo humano. Heller consideró *lo cotidiano* como una dimensión de cualquier situación social: “el mundo cotidiano del rey es la corte, no el reino” (Heller, 1977: 30). Al transferir esta frase a la historia de la educación se comprendería que el mundo cotidiano del secretario de Educación no es el sistema educativo, sino las oficinas de la cual emanan numerosos papeles firmados, sellados y publicados. Por otra parte, se advierte que el

trabajo docente, e incluso el trabajo de los niños y jóvenes en el contexto escolar, contribuyen tanto a la reproducción individual como a la reproducción social.

Una segunda referencia es Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano: Artes de hacer* (de Certeau, 1996). Escribiendo en los años setenta en polémica abierta aunque respetuosa con Pierre Bourdieu y Michel Foucault, de Certeau situó lo cotidiano del lado de quienes habitan día a día los espacios conquistados y disciplinados por los que detentan el poder “legítimo”. Argumenta que estas personas subordinadas a un orden impuesto tienen márgenes de maniobra, reacción y contestación, y despliegan *tácticas* para oponerse a las *estrategias* racionales y científicas utilizadas por quienes controlan las instituciones dominantes. Esto les permite tomar y abandonar sitios, fragmentar el espacio, descubrir resquicios y atajos. Se mueven, caminan, se salen de la órbita y muestran esa inteligencia que es inseparable de todas las luchas populares.

De Certeau también subrayó la noción de *itinerarios*, concebidos como líneas errantes, como caminos sin direccionalidad precisa, inaprensibles por las estadísticas, líneas de vida que no necesariamente siguen una trayectoria prescrita. Las categorías racionales de la ciencia requieren de tipificaciones para clasificar y homogeneizar lo que de por sí es diverso, pero no logran representarlo adecuadamente. Las líneas son elípticas y siempre quedan huecos invisibles. En “Andares de la ciudad”, en la parte modular del libro, de Certeau afirma: “Bajo los discursos que la ideologizan (la ciudad, pero yo agregaría la escuela), proliferan los ardides y las combinaciones de poderes sin identidad ‘legible’, sin asideros, sin transparencia racional: imposibles de manejar” (de Certeau, 1996: 107). Estos caminos son difíciles de administrar; eluden el control, actúan ya sea para bien o para mal. De cualquier forma, se encuentran en todos los espacios cotidianos de la sociedad, tanto en las esferas del poder como en las villas miseria y campos de refugiados. De Certeau apoya una idea dinámica, conflictiva y multiforme de lo cotidiano, opuesta a la noción de una rutina inmutable que a menudo se encuentra en descripciones de las culturas escolares. Su concepción de lo cotidiano remite también a las múltiples temporalidades presentes en cualquier espacio. Por otra parte, ofrece un contrapeso necesario a la concepción del *panóptico* (Foucault, 1976) que ha inspirado muchos estudios sobre la escuela.

Una tercera corriente que alimenta otra concepción de lo cotidiano es el trabajo de la microhistoria italiana, de autores como Carlo Ginzburg (1983) y Giovanni Levi (1992, 2003). Esta perspectiva no se limita a hacer historias locales y no utiliza explícitamente el concepto de lo cotidiano. No obstante, aboga por una reducción de escala que permita una reconstrucción más cuidadosa del acontecer histórico y del tejido social. Estos autores cuestionan los modelos abstractos (Estado, clases sociales, etnias, gobiernos, instituciones) con los que tantas veces se analiza la historia y la sociedad. Insisten en un trabajo riguroso con documentos primarios que muestren los nexos que día a día se van construyendo en determinado sitio para poder replantear y comprender mejor los movimientos sociales que ocurren a otra escala.¹

Estas visiones abren otras posibilidades de comprender *lo cotidiano* en los diversos ámbitos educativos. Lo cotidiano no es lo rutinario en la práctica escolar, no es lo que sucede todos los días, sino lo que puede suceder cualquier día dentro del horizonte de una vida. Tampoco es un concepto que contemple únicamente los espacios excepcionales en las escuelas ni las prácticas que se desvían de la normatividad oficial. Lo cotidiano en las escuelas abarca todo el trabajo cultural (no solo el prescrito) que realizan tanto maestros como estudiantes (y otros), y que es parte integral de la reproducción social, en sentido amplio. También aporta una visión de lo educativo que destaca las tácticas que utilizan las personas en su quehacer diario, frente a las clasificaciones homogéneas, las normas absurdas y los mecanismos institucionales que intentan ordenar y controlar la vida escolar.

1. Esta corriente ha llevado a debates interesantes acerca del “juego de escalas” (Revel, 1996), y sobre el trabajo “al borde del acantilado”, entre el acercamiento al archivo y el relato histórico (Chartier, 2005).

Recordemos que, para Heller, el estudio de lo cotidiano no se restringe a los espacios 'de abajo'. Es posible investigar las maneras cotidianas de definir políticas y gestionar los sistemas educativos, procesos que quedan ocultos tras los discursos públicos. Para realizar un estudio desde este enfoque, es necesario reducir la escala y profundizar en el estudio de documentos y de indicios de todo tipo, con el rigor marcado por la microhistoria. De esta forma, se puede ir más allá de los discursos públicos (leyes, decretos, informes y censos) para estudiar cómo fueron producidos los textos, las tensiones y los debates que los antecedieron, las maneras en que fueron legitimados, en que circularon y que incidieron en las escuelas, y finalmente, la medida en que fueron apropiados en la construcción de culturas escolares. Al realizar este trabajo minucioso, también se pueden comprender mejor los procesos constitutivos de realidades sociales a otras escalas (Revel, 1996).

Orientaciones y dilemas

Vuelvo a un dilema planteado por Ricoeur: ante la abundancia de relatos cotidianos posibles, es fácil caer en la tentación de elaborar modelos abstractos atemporales. La ilusión de una historia científica nace bajo el supuesto de que con esos modelos es posible explicar mejor la historia. En cambio, Ricoeur procuró encontrar el meollo de la explicación dentro de la trama que les da cuerpo y dirección a los relatos. Contra quienes veían en la historia narrativa el riesgo de una relatividad total, Ricoeur propuso una correspondencia posible entre trama y tiempo histórico, entre comprensión y explicación (Ricoeur, 2002).

Desde luego, surgen múltiples problemas cuando se intenta encadenar acontecimiento tras acontecimiento, fuente tras fuente, en una trama lógica. Faltan eslabones, no se encuentran series de documentos limpios y continuos en los archivos, los relatos de los participantes no siempre siguen un orden cronológico, nuestras observaciones son fragmentarias. Además, como siempre, falta tiempo y espacio para escribir y es necesario seleccionar. ¿Cómo hacerlo sin perder el hilo de la narración o sin hacer una mera descripción de hechos inconexos? Si atendemos a las visiones del tiempo descritas arriba, los encadenamientos posibles son múltiples.

Frente a esas realidades —por cierto, cotidianas— del trabajo del historiador y del antropólogo, habría que encontrar posibles soluciones. La elaboración de relatos, aunque debe integrar descripciones que permanezcan cercanas a las fuentes, requiere de un trabajo teórico y conceptual paralelo, y la construcción de argumentos. Sólo de esta manera puede un relato articular una mayor fuerza explicativa que otros posibles. Repensar los ejes temporales y espaciales ayuda a armar la trama narrativa. Los relatos sobre procesos cotidianos, dadas sus restricciones de tiempo (interacción entre personajes, concatenación de sucesos) y de espacio (el horizonte vivido por los actores colectivos), pueden llevar a la construcción de explicaciones de mayor fuerza explicativa que las ofrecidas por los modelos atemporales. El estudio de fenómenos situados en el tiempo y en el espacio no tiene por qué ser sólo la descripción de los objetos y los sectores subordinados o excluidos. Puede ser un estudio de las tramas del poder, del centro estratégico de las decisiones políticas. En estos ámbitos cotidianos, como mostró el trabajo de Norbert Elias (1982, 1988) sobre la vida cotidiana en la sociedad cortesana, se podrán encontrar claves para comprender lo que sucede en los ámbitos en que se concentra el poder. En el caso de la educación, las negociaciones cotidianas entre gobernantes, autoridades y administradores abren dimensiones insospechadas detrás del discurso abstracto que emana periódicamente de las imprentas del Ministerio de Educación. En el proceso, se reconstruyen procesos cotidianos que impactan en la configuración variable de las culturas escolares.

Las evidencias verbales o gráficas fragmentarias que recabamos en el campo y el archivo son la materia prima con la que trabajamos, los ingredientes de los relatos que escribimos. El conocimiento de procesos educativos que se construye con este material rompe con las fronteras infranqueables entre las categorías preestablecidas; logra franquear conceptos que aluden a identidades esencializadas (niños discapacitados o “indígenas”), entidades cerradas (modalidades y niveles escolares), periodos nítidos de transición (reformas de tales años). Los conceptos innovadores de temporalidad y de cotidianidad permiten articular una manera distinta de concebir los procesos culturales y de abordar formaciones culturales del pasado y del presente, como temporalidades siempre heterogéneas y contradictorias, enredadas entre los espacios escolares y sus entornos sociales (Hartog, 2014). No obstante, como lo han recordado varios historiadores (Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 1999; Rousmaniere, 2001), ciertos aspectos de la experiencia vivida en las escuelas permanecerán inaccesibles a la indagación pues acontecen en espacios que eluden el control racional de nosotros, los investigadores.

Referencias bibliográficas

- » ANDERSON-LEVITT, Kathryn. 2003. "A World Culture of Schooling?". En: K. Anderson-Levitt (Ed). *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. New York: Palgrave-McMillan. pp. 1-26
- » ARIÈS, Phillipe y DUBY, Georges (Dirs.). 1988. *Historia de la vida privada*. (5 volúmenes). Madrid: Taurus.
- » BAJTÍN, Mijail M. 1982. *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- » BRAUDEL, Fernand. 1995. "La larga duración". En: *Historia y ciencias sociales*. Madrid: Alianza. pp 60-107
- » CHARTIER, Roger. 2005. "Al borde del acantilado". En: *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. pp. 85-107.
- » COMAROFF, John y COMAROFF Jean. 1992. *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder, CO: Westview Press.
- » DE CERTEAU, Michel. 1996. *La invención de lo cotidiano*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- » ELIAS, Norbert. 1982. *La sociedad cortesana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- » ELIAS, Norbert. 1998. "On the Concept of Everyday Life". En: J. Goudsblom y S. Mennell (Eds.). *The Norbert Elias Reader*. Oxford: Blackwell. pp. 166-174.
- » ERICKSON, Frederick. 1996. "Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher student interaction in classroom conversations". En: D. Hicks (Ed.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 29-62.
- » FABIAN, Johannes. 1983. *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object*. Nueva York: Columbia University Press.
- » FOUCAULT, Michel. 1976. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- » GINZBURG, Carlo. 1983. "Señales, raíces de un paradigma indiciario". En: A. Gargani (Comp.). *Crisis de la Razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores. pp. 55-99.
- » GONZALBO AISPURU, Pilar. 2002. "Rupturas y continuidades en la educación novohispana". En: A. Civera, C. Escalante y L. E. Galván (Coords.). *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*. Zinacantepec, Toluca: El Colegio Mexiquense. pp- 119-142.
- » GROSVENOR, Ian, LAWN, Martin y ROUSMANIERE, Kate (Eds.). 1999. *Silences & Images: The Social History of the Classroom*. Nueva York: Peter Lang.
- » GUYER, Jane. 2007. "Prophecy and the near future: Thoughts on macroeconomic, evangelical and punctuated time". *American Ethnologist*, 34: 409-421.
- » HARTOG, François. 2014. *Regímenes de historicidad: presentismo y experiencias del tiempo*. Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.
- » HELLER, Ágnes. 1977. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- » JULIA, Dominique. 2001. "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, 1: 9-44.

- » LATOUR, Bruno. 2008. *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- » LAWN, Martin y GROSVENOR, Ian (Eds.). 2005. *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- » LEVI, Giovanni. 1992. "Microhistory". En: P. Burke (Ed.). *New Perspectives on Historical Writing*. Philadelphia: Pennsylvania State University Press. pp. 93-113.
- » LEVI, Giovanni. 2003. "Un problema de escala". *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXIV (95): 279-288.
- » MASSEY, Doreen. 2005. *For Space*. London: Sage.
- » NESPOR, Jan. 2002. "Classrooms, Teaching, Learning". *Congreso What in the World Happens in Classrooms?* Oaxtepec, México.
- » REVEL, Jacques. 1996. "Micro-analyse et construction du social". En: J. Revel (Dir.). *Jeu d'échelles : La micro-analyse à l'expérience*. París: Gallimard/Seuil. pp.15-36
- » RICOEUR, Paul. 1999. *Historia y narratividad*. Madrid: Paidós.
- » RICOEUR, Paul. 2002. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- » ROCKWELL, Elsie. 2007. "Huellas del pasado en las culturas escolares". *Revista de Antropología Social*, 16: 175-212.
- » ROCKWELL, Elsie. 2018. "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En: *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias*. Buenos Aires: CLACSO. pp. 173-188.
- » ROUSMANIERE, Kate. 2001. "Questioning the visual in the History of education". *History of Education*, 30 (2): 109-116.
- » SCHMIDT, Peter y PATTERSON, Thomas (Eds.). 1996. *Making Alternative Histories. The Practice of Archeology and History in Non-Western Settings*. Santa Fe, NM: School of American Research Press.
- » SCOTT, James. 1998. *Seeing like a State*. New Haven: Yale University Press.
- » TYACK, David y CUBAN, Larry. 2000. *En busca de la utopía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- » VIÑAO FRAGO, Antonio. 2001. "Historia de la Educación e Historia Cultural: Posibilidades, problemas y cuestiones". En: M. E. Aguirre (Coord.). *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, reversos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. pp. 63-82.