

January 2010

Concepciones y prácticas de organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula

Elsy Prada Romero

Universidad de La Salle, p.elsymarcela@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Prada Romero, E.. (2010). Concepciones y prácticas de organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula. *Actualidades Pedagógicas*, (55), 187-201.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Concepciones y prácticas de organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula¹

Elsy Prada Romero*

Recibido: 12 de diciembre de 2009

Aprobado: 23 de marzo de 2010

Resumen

El artículo presenta algunas reflexiones y resultados de la investigación donde se establecieron las relaciones entre las concepciones y prácticas de la organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza de un grupo de cuatro maestras del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela, para la cual se escogió el diseño seccional porque favorece la descripción del grupo objeto de estudio para dar respuesta al planteamiento del problema.

Se obtienen los resultados a través de los instrumentos como la observación directa para caracterizar las formas de organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula, y una entrevista estructurada para caracterizar las concepciones de las maestras acerca de la organización espaciotemporal en el aula y su relación con las actividades de enseñanza.

Palabras clave: Concepciones y prácticas, organización espacio temporal en el aula, tendencias pedagógicas, espacio escolar, tiempo escolar, currículo oculto, actividades de enseñanza en el aula.

Abstract

The article presents some thoughts and research results which establish the relationship between conceptions and practices of the spatiotemporal organization and teaching activities of a group of four teachers of the School District Bolivarian Republic of Venezuela. This sectional design was chosen because it facilitates the description of the group under study to respond to the problem statement.

The results are obtained through instruments such as direct observation to identify ways of spatiotemporal organization and activities of classroom teaching and a structured interview to characterize teachers' conceptions about the organization in space-time classroom and its relationship to teaching activities.

Keywords: Conceptions and practices, spatiotemporal organization in the classroom, educational trends, space and classroom time, hidden curriculum, teaching activities.

¹ Origen del artículo: Este artículo es parte de la investigación realizada por Elsy Marcela Prada titulada: "Concepciones y prácticas de organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula", dirigida por el profesor Pedro Nel Zapata.

* Colombiana. Licenciada en Educación Básica Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela. Estudiante de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: p.elsymarcela@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un análisis sobre las relaciones entre la organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula, y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

La investigación centró su interés en interrogar y comprender los sentidos ocultos, o por lo menos no tan obvios, de las formas de organización del espacio y el tiempo en el aula. Sabemos que aspectos como la distribución y el uso del mobiliario, del material didáctico, del tablero, de los bibliobancos y la decoración, entre otros, hacen parte de una comunicación no verbal con alto contenido simbólico, por tanto, no son acciones neutrales.

De igual manera, el tiempo escolar, que se concibe como una construcción social, se transforma muy poco porque obedece a normas gubernamentales que establecen, por ejemplo, ¿cuánto tiempo deben estar los estudiantes en sus actividades de enseñanza, cuánto de descanso?, llegando casi siempre a concluir que el centro de la actividad es el aula de clase y es en los pupitres donde pasan los estudiantes la mayoría del horario escolar (Calvo, 2005: 2).

Entonces surge la pregunta obligada: ¿qué relación existe entre las concepciones y prácticas de los maestros sobre la organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula?

Como preámbulo a aproximarnos a responder esa pregunta se hace necesario advertir que la organización escolar es también un componente de la reflexión pedagógica, aún cuando no siempre es nombrada en las conceptualizaciones acerca de la pedagogía, pese a su importancia. Es por esto que investigar sobre la visibilización de las formas de organización del espacio y el tiempo en el aula y su relación con las actividades de enseñanza es un desafío para el maestro de hoy.

Son muy diversos los factores que han invisibilizado la organización escolar como objeto de reflexión pedagógica. Uno de ellos, quizás el más relevante, es la larga tradición de la escuela, en la cual los maestros hemos sido ejecutores de políticas, formas de organización impuestas

por una minuciosa normatividad desde el nivel central (Ministerios y Secretarías) donde priman los modelos administrativos tecnocráticos y economicistas, por eso los maestros poco nos hemos ocupado por construir un saber pedagógico-organizacional propio.

El presente artículo plantea, para empezar, un breve recorrido por las concepciones y prácticas de la organización espaciotemporal del aula desde las diferentes tendencias pedagógicas y algunos planteamientos teóricos para evidenciar los contextos en que se dan los cambios y permanencias. Posteriormente se aborda la descripción de la metodología utilizada en la investigación, los resultados y finalmente algunas conclusiones.

Fundamentos teóricos

En este apartado se recogen, entre otros aspectos, algunos referentes teóricos para acercarnos al objeto de estudio.

Concepciones y prácticas de la organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula desde las diversas tendencias pedagógicas

Desde el nacimiento de la escuela como institución, o mejor, como dice Álvarez (1995: 15), desde cuando la escuela “se hizo necesaria” vemos formas de la organización de los espacios y tiempos en el aula que han tenido pocos cambios pese a los aportes teóricos y prácticos de la pedagogía, la psicología, la sociología, la lingüística y otras disciplinas. Entonces surge la pregunta obligada: ¿cuáles son los sentidos que le otorga el maestro a esos aspectos esenciales de la organización escolar que se repiten desde hace siglos?

Un ejemplo tomado de Varela y Álvarez, (1991: 32-38) nos muestra que desde el siglo XVI cuando el maestro se convierte en un funcionario público con poder de representante del Estado ya debe mantener el buen orden, la disciplina en clase y se educa la voluntad. Es por esa finalidad que se le otorga a la escuela que los niños empiezan a estar sujetos a la autoridad del maestro durante una buena parte de su vida. Por su parte, el maestro debe gobernar y para ello se vale de recursos que conducen a violentar los lazos de amistad,

solidaridad y lealtad entre los estudiantes fomentando la delación (los “sapos”), la competitividad, las comparaciones, la rivalidad (un estudiante bueno que se exalta, se premia, se ejemplifica frente a los otros y la mayoría ignorados o estigmatizados), entre otros.

En la escuela tradicional los tiempos escolares se han dispuesto y usado para determinadas actividades de enseñanza (áreas o asignaturas) en horarios marcados por campanas o timbres. De igual manera, se ha configurado el espacio del aula asociado al pupitre ubicado en filas, los estudiantes mirando al frente las nuca de sus compañeros, el rostro del maestro y a la pizarra o al tablero, según sea la época. Los estudiantes son ubicados a distancia de otros compañeros y a una distancia del maestro quien se ubica en tarimas observando, vigilando, controlando para lograr la disciplina y la obediencia a las normas, siendo el maestro el protagonista en el aula de clase.

La finalidad de la escuela tradicional consiste en imponer la autoridad absoluta del dueño del saber: el maestro, sobre una mayoría vacía de conocimiento: los estudiantes, reproduciendo el modelo de la sociedad burguesa de esa época. El maestro debe contar con capacidad para imponer el orden requerido apelando al autoritarismo, al valor de la obediencia e incluso a la delación y a los llamados métodos de individualización característicos de instituciones cerradas como cuarteles, fábricas, hospitales, cárceles y manicomios (el castigo incluso físico y muchas veces moral, el encierro, el silencio); es entonces cuando se cambian los bancos y surge el pupitre. Es claro que no hablamos de una educación para la democracia, la solidaridad, el trabajo colaborativo y el respeto a la diferencia.

El invento del pupitre garantiza una distancia física y simbólica entre los estudiantes y por tanto es una victoria sobre la indisciplina, destinado al aislamiento, la inmovilidad corporal, la rigidez y la máxima individualización, y es el que permite el surgimiento de otras técnicas destinadas a garantizar la sumisión de los niños aprisionados en un pupitre. En el surgimiento de la escuela se observan diferencias de contenidos y actividades de enseñanza entre las escuelas para ricos y pobres, en la dureza del encierro, en el rigor de los castigos, en el sometimiento de las órdenes, en el

distanciamiento de la autoridad y la autopercepción que se le inculca; hay una estrecha relación entre esa organización escolar, la finalidad de la escuela y los propósitos de la enseñanza, es decir, el tipo de persona que se desea formar.

En la escuela tradicional el maestro monopoliza la palabra y la acción, centraliza el poder, la autoridad y las decisiones; él dice qué, cuándo y cómo hacerlo, recurriendo a la presión externa y, con enorme frecuencia, al castigo en sus diversas formas, matices y variantes (Zubiría, 2006: 137).

El surgimiento de las escuelas nuevas y escuelas activas trae profundas transformaciones teóricas y prácticas aportadas por diversos autores. La finalidad de la escuela es formar personas en y para la vida, por eso hay que ir a buscar el conocimiento fuera del aula: en la naturaleza, partiendo de los intereses y necesidades propios de cada edad. El eje del proceso es el estudiante.

Consecuentemente el maestro debe crear ambientes que posibiliten el desarrollo del niño y le ayuden a construir conocimientos; la preocupación de los autores de la Escuela Nueva es pensar, diseñar y transformar el espacio donde sucede la vida escolar. Por lo anterior, para los propósitos de las escuelas nuevas y activas la gimnasia natural, así como el juego y los deportes, son vitales.

El espacio y el tiempo tienen como propósito estimular la actividad de los estudiantes. Es importante preparar el espacio y el material didáctico para facilitar la actividad escolar. Montessori diseña muebles a la medida de los niños, se piensa en espacio desde la perspectiva del niño y naturalmente el aula cambia con la creación de espacios como centros de interés en donde hay elementos para experimentar (Zubiría, 2006).

Pero, con todos los avances teóricos y prácticos de las escuelas nuevas y activas, el proceso de industrialización paradójicamente impulsa el surgimiento de escuelas con tendencias tecnicistas, desde concepciones inspiradas en la empresa con criterios de eficiencia y eficacia. Estas corrientes plantean al maestro y a la

enseñanza la finalidad de modificar en el estudiante conductas con ayuda de una planeación detallada de la instrucción desde el enfoque proceso-producto. El material didáctico se selecciona y organiza dentro de lo previsto en la planeación, siendo de preferencia los textos, las guías de diseño instruccional preparadas por el maestro y otros. El maestro debe controlar de manera permanente el avance del estudiante para lo cual hace pruebas de entrada y de salida. La relación entre maestro-estudiante es semejante a la escuela tradicional, es decir, de tipo sujeto-objeto.

El maestro debe diseñar un programa que lleve al estudiante al logro de unos objetivos observables y medibles, y por eso debe dominar el diseño instruccional y diferentes taxonomías de objetivos para lograr a través de ellas diversos tipos de aprendizaje. Consecuentemente el estudiante debe ceñirse de manera minuciosa a las actividades diseñadas por el maestro. Maestro y estudiante son simples reproductores mecánicos y repetitivos, como en la escuela tradicional.

Bolívar y Domingo (2007: 9) entienden la enseñanza como una actividad lineal: proceso-producto, y es efectiva cuando es el resultado de unas conductas observables que operan independientemente del tiempo y del espacio.

El espacio y el tiempo se organizan para lograr los objetivos instruccionales en un tiempo y en unas condiciones previstas previamente por el maestro en el diseño de la instrucción. Para ejercitar las habilidades y destrezas propuestas se planean actividades dentro del aula, organizada preferiblemente para favorecer el trabajo personal y el acceso a los materiales para la adquisición de los conocimientos, y el desarrollo de habilidades y destrezas.

Desde las escuelas constructivistas Bolívar y Domingo (2007: 12) plantean que éstas tienen varias perspectivas que ponen el acento en alguna particularidad, pero que tienen unos denominadores comunes. Por ejemplo la cognitivista en la cual los estudiantes son constructores y creadores de conocimientos y creencias, la perspectiva sociocultural en la cual se habla de un aprendizaje en contextos sociales mediante la cooperación entre estudiantes y de éstos con los profesores,

la perspectiva sociolingüística en la que el lenguaje es el contenido y medio del aprendizaje, el maestro es un facilitador que se propone que los estudiantes construyan y creen conocimientos con significado a través de la interacción entre conocimientos previos y los nuevos conocimientos generando situaciones que generen desequilibrios cognitivos.

Consecuentemente el aprendizaje es activo, constructivo más que transmisionista o reproductor, y es un proceso social, cultural e interpersonal incidido por factores sociales, situacionales y cognitivos.

Esta corriente parte de la búsqueda de la comprensión de los procesos internos del aprendizaje y enfatiza en que el conocimiento no está afuera del sujeto sino que se construye, y el propósito es favorecer el cambio conceptual (Zubiría, 2006: 166-167).

Se propone que el estudiante acceda a hechos y conceptos científicos destacando la importancia del proceso y las actividades desarrolladas por los estudiantes con el fin de lograr el desarrollo del pensamiento formal, aunque se busca también que el aprendizaje sea significativo, es decir, que tenga sentido en la vida del estudiante.

Al igual que la Escuela Nueva el eje principal hacia donde gira el acto educativo es el estudiante, aunque según lo advierte Zubiría (2006: 151), el maestro y el estudiante son concebidos actuando, pensando, investigando y creando a la manera de investigadores, teniendo en cuenta las condiciones dadas en la ciencia, el contexto, los estudiantes y el medio (2006: 171).

Las actividades y contenidos preferiblemente deben ser concertados entre maestro y estudiantes. Las estrategias metodológicas privilegian la actividad, favorecen el diálogo desequilibrante, utilizan el taller, el laboratorio y las actividades que desarrollen las operaciones mentales de tipo inductivo (Zubiría, 2006: 172). Para estas actividades se requieren variados escenarios y se necesita de una disposición distinta de mesas, pupitres y sillas dentro del aula, el acceso a materiales y aulas especializadas.

Las relaciones de comunicación se dan de forma diversa entre maestro y estudiante, ampliándose hacia

nuevos actores del acto educativo tales como padres de familia, sujetos del contexto social y el entorno.

Esta corriente retoma los aportes de la teoría del currículo en lo referente a la importancia del currículo oculto y de la teoría de la comunicación, planteando una nueva organización espacial y del mobiliario en el aula para el trabajo en grupo, utilizando diferentes técnicas.

La organización del espacio en el aula y su incidencia en la comunicación y la enseñanza

Desde una concepción de la enseñanza como hecho comunicativo condicionado por la relación maestro-estudiante y estudiante-estudiante, Hall (1959) (citado por Heinemann, 1980: 98) plantea que las condiciones espaciales tales como: la arquitectura, la iluminación y ventilación, los ruidos, el clima, la distribución del mobiliario en el aula y también las relaciones de espacio entre las mesas y los asientos de los estudiantes entre sí y con el maestro inciden positiva o negativamente sobre la comunicación y la enseñanza.

Heinemann (1980: 85-86) se refiere a dos formas de organización del aula. Una, la estructura en rueda o en estrella, en la cual el maestro ocupa el centro por tanto puede comunicarse con todos los estudiantes y todos con él, pero es muy limitada la comunicación de los estudiantes entre sí: y la otra, se trata de la estructura completa centrada en los estudiantes, quienes tienen iguales oportunidades de comunicación y cada uno se puede comunicar directamente con todos los otros. Sobre esta última organización del aula dice el autor que según la investigación se demuestra que es la que ofrece más satisfacción a sus integrantes.

En relación con las formas de organización del espacio en el aula propone Heinemann (1980: 136) incorporar la comunicación verbal y no verbal por su influencia en la enseñanza, asunto que ha quedado suficientemente probado mediante investigaciones empíricas por su importancia en la investigación científica sobre la formación escolar y también retoma el legado de la sociometría que ha demostrado que las estructuras de grupo se desarrollan en dos planos (1980: 86):

El primer plano denominado formal, que está condicionado por la organización de la enseñanza y del espacio, sobre lo cual el maestro puede tomar decisiones no solamente sobre la planificación didáctica, sino también sobre qué tipo de organización escolar privilegia: la que fortalece el protagonismo del maestro constituyéndose en el centro de la comunicación o si prefiere una forma de trabajo que privilegie la comunicación entre estudiantes. En este caso el maestro planea e implementa una enseñanza frontal, en la que el grupo de estudiantes es la suma de personas particulares que, a través de una instancia central (el maestro), son reunidas, dirigidas y controladas.

El segundo denominado informal, que se refiere a aspectos como las relaciones afectivas que están por fuera de la enseñanza propiamente dicha, según lo plantea el autor desde cuya concepción se puede favorecer una enseñanza grupal, en la que el grupo de aula se divide en un número de subgrupos que trabajan con mayor o menor independencia, y en el cual el maestro actúa como mediador cuya eficacia se favorece con un estilo de dirección sociointegrador o democrático por parte de maestro.

El espacio escolar y el currículo oculto

La teoría del currículo nos aporta un marco de referencia obligado para la conceptualización del espacio y el tiempo escolar. En ese sentido, Brock (1985) (citado por Santos, 2000: 240-241) reafirma que el espacio y las arquitecturas escolares hacen parte del currículo oculto por cuanto representan información cultural del contexto donde se encuentran, que aún cuando no sean intencionalmente enseñados y aprendidos, aportan a la formación de los estudiantes.

Sobre el particular, plantean Gimeno y Pérez (2002: 154-155) la necesidad de que el maestro comprenda su práctica empezando por reconocer “lo oculto”, que es mucho más amplio y sutil que lo “manifiesto” que, según McCutcheon G. (1998: 191) (citado por Gimeno y Pérez, 2002: 155), es aquel que se caracteriza por ser conseguido a través de la experiencia natural y no está planificado por la escuela y el maestro, ya que responde a la naturaleza de la escuela como proyecto cultural.

El aula y su valor simbólico

En cada aula se construyen formas de usar los espacios y formas de pensar las relaciones con el espacio y el tiempo en donde se realizan las actividades de enseñanza.

Coy (2008: 38), quien retoma a Porlan (2000) describe la multidimensionalidad del aula, la naturaleza del conocimiento que fluye en ella y los principios que favorecen su cambio y evolución, para lo cual toma en cuenta los siguientes aspectos:

El aula se concibe como un sistema complejo formado por elementos humanos y materiales que mantienen entre sí y con los sistemas adyacentes un continuo intercambio de materia, energía, y muy particularmente de información. Por esto el aula es un sistema abierto de naturaleza social y epistemológica (Porlan, 2000 citado por Coy 2008: 98).

La construcción de conocimiento compartido está condicionado por diversas variables o factores. Los más significativos son las características físicas y organizativas del contexto: material didáctico, mobiliario, espacio, horarios, etc. (Porlan, 2000 citado por Coy 2008: 102).

En síntesis, Coy (2008: 105) conceptualiza el aula como el espacio-tiempo en donde el conocimiento sobre cómo unas personas (los maestros) pueden ayudar intencionalmente a otras (los estudiantes) a descubrir y construir un conocimiento personal y colectivamente significativo (el conocimiento escolar) que incluye al mismo tiempo ciencia y tecnología.

El espacio del aula desde una perspectiva transformadora

Para Cano y Lledó (1997: 13) es claro que el “en donde, ‘a través de qué medios’, el ‘cómo’ y el ‘cuándo’ aprendemos es tan importante como el contenido mismo, el ‘qué’ intentamos enseñar o aprender”. Es así que el maestro construye unos espacios y unos tiempos para lograr los objetivos de una actividad de enseñanza; en ese sentido toma en cuenta la organización de los puestos de trabajo, la disposición de los materiales el tiempo requerido, la decoración que son huellas de las concepciones y prácticas que allí se desarrollan.

En relación con el espacio, Cano y Lledó (1997: 13) proponen una relación interactiva entre espacio y currículo en la perspectiva de transformar e innovar el espacio del aula. Se refieren al carácter abierto y progresista de aulas con rincones, talleres, decoración, materiales diversos, etc. Aunque llaman la atención sobre el riesgo que se mantengan formas de enseñanza tradicionales debidas a imposiciones externas o a limitaciones de los maestros para transformar sus prácticas de enseñanza, por lo cual se podría fracasar en el proceso de innovación.

Por ejemplo, en un aula organizada espacialmente como en la escuela tradicional subyacen de manera explícita o implícita unas actividades de enseñanza, unas didácticas, unas relaciones maestro-estudiante, unas formas de comunicación y de autoridad cercanas a esa tendencia (Cano y Lledó, 1997: 22).

Asimismo, una organización espacial diversa y flexible, adecuada a los propósitos de la enseñanza, se evidenciará en la distribución de los puestos: en U, en L, en T, en estrella, en binas, en tríos, en pequeños grupos, en solitario, según las necesidades y singularidades de los estudiantes: edad, intereses, estilos de aprendizaje, rico en posibilidades de interacción, pensados para la comunicación y el encuentro, luminosos, ventilados, con materiales accesibles a los estudiantes, con espacios para la expresión personal, la exposición de trabajos e ideas de las personas y los grupos, que posibiliten la innovación, preferiblemente contruidos colectivamente, acogedores y que promuevan la interacción con el entorno cultural del cual hacen parte (Cano y Lledó, 1997: 24-26).

Las propuestas están orientadas a plantearse hipótesis de trabajo del espacio y el tiempo planificadas en consonancia con las actividades y objetivos de formación que se experimenten, e ir observando su impacto, para continuar transformándolas. Es evidente que no hablaríamos de una organización espaciotemporal, sino de muchas y muy variadas y flexibles.

El tiempo escolar

Aún cuando todos sepamos de qué se trata y cómo se distribuye, una primera consideración es la que

alude a la dificultad para definir el tiempo, en este caso en el aula.

Bernal (2007: 1) cita a Moran y Caride (2005: 64), quienes señalan que los ritmos del tiempo forman parte de los procesos de socialización que inducen las rutinas familiares, y los horarios escolares en sus diferentes ciclos y niveles por tanto se transmiten y aprenden desde la infancia y que el orden temporal se acomoda a la lectura del reloj y calendario que regulan la vida cotidiana de la población escolarizada, conforme a alternancias que poseen un alto nivel simbólico y material.

Alerta sobre la necesidad de un replanteamiento en la manera de concebir el tiempo en la sociedad actual caracterizada por su complejidad y profundos cambios en todos los órdenes sociales. Propone un debate sobre el tema que reconozca que el tiempo escolar es una variable importante teniendo en cuenta la familia, la escuela y la sociedad. Un debate que ponga su acento en la calidad de ese tiempo acerca de cómo lo distribuimos, cómo lo organizamos y qué hacemos y no en la cantidad, como suele ocurrir. Es en ese sentido que habla de un tiempo de calidad y propone que el tiempo escolar tradicional se debe flexibilizar y, para ello, las nuevas tecnologías ofrecen muchas posibilidades de organización del espacio y el tiempo.

Gimeno (2003: 175-179) conceptualiza el tiempo como una sucesión de procesos o eventos linealmente concatenados, en la que situamos señales o hitos para tener conciencia de su transcurrir paso a paso, desde su comienzo hasta su fin.

El precitado autor concibe el tiempo como señal de etapas en la vida, por ejemplo: no estudiante, estudiante, egresado, dando sentido al tiempo lineal de los sujetos en una etapa prolongada de la vida, con sus ciclos o niveles educativos, con una duración que obedece a tradiciones, necesidades sociales, a la evolución de la familia, a determinadas ideas acerca del desarrollo humano, entre otras; en la que se involucran eventos como la independencia de la vida familiar, el ingreso al mundo laboral, aún cuando esto viene cambiando por la necesidad de aprender toda la vida y la precariedad del empleo que hace cada vez más difícil la inserción al mundo laboral.

El ciclo anual es la medida de tiempo vital, regula la vida en nuestra cultura y está marcado por diversos eventos. En el ámbito escolar el tiempo escolar lineal (cursos, grados, etapas, ciclos o niveles) está articulado a la secuencia de los contenidos del currículo y al aprendizaje de éstos que, como patrón de medida, trae unas consecuencias para el estudiante. Se habla de perder o ganar el año o el curso, terminar los estudios o la superación o pérdida de una asignatura, así como del retraso o avance de un estudiante como hechos que aluden a un tiempo escolar en el cual se encuentra.

Un curso escolar, equivalente al año escolar y a una unidad curricular, es un marcador decisivo de la experiencia de vida de los estudiantes, de las familias, de la actividad del comercio y de la sociedad en general.

El tiempo se puede comprender desde otra de sus dimensiones físicas: su carácter cíclico: un día, un año, una hora, una semana, que se concatenan con otros: el de ayer y el de mañana y otros propios de año escolar como el grado o curso, los periodos de exámenes y vacaciones, la jornada escolar que se repiten sucesivamente y que en la sociedad actual organizan también la vida familiar y social.

Problematiza Gimeno (2003: 176-177) el tiempo escolar tal cual se ha concebido, llamando la atención sobre los siguientes aspectos:

La escolarización obliga a que el estudiante evidencie sincronía entre el tiempo escolar establecido para determinada secuencia curricular y el ritmo de aprendizaje o de progreso del estudiante que se considera como óptimo y normal.

Cuando se plantea una diacronía entre lo previsto curricularmente en el tiempo escolar y el ritmo del estudiante se conduce al retraso y, en muchos casos, a la exclusión del estudiante por su lentitud o si es muy rápido, a que se considere esté perdiendo el tiempo en determinado grado.

El tiempo graduado por años y cursos como patrón de organización del tiempo lineal de la escolaridad hace que la promoción de un curso a otro asemeje en su funcionamiento los sistemas educativos actuales incor-

porando la idea errónea de que fracaso y retraso son hechos naturales y que, por su papel selectivo —pasan sólo los que se ajustan al patrón aludido— actúen como filtro en la pirámide escolar.

Las formas de organización del currículo (asignaturas múltiples, con desigual presencia horaria, por ejemplo) y la de la temporalidad de la enseñanza (lecciones de una hora, trabajo en grupo durante toda una tarde...), han dado origen a los modelos dominantes de distribución del tiempo escolar, los cuales, una vez se instauran, son bastante resistentes a los cambios, impidiendo otras formas de organizar el tiempo para otro tipo de actividades.

El tiempo dividido en horas para cada asignatura no es un hecho inexorable dice Gimeno (2003), y nada obstaculiza que se dedique un tiempo más prolongado o el que una unidad de Ciencias Naturales se desarrolle a lo largo de todo un día.

El tiempo escolar además de ser algo físico, es una vivencia subjetiva por lo cual surge la pregunta obligada sobre: ¿cómo lo viven los estudiantes? Al respecto dice que hay una diferencia para los estudiantes entre el domingo en la noche vísperas de una semana escolar semanal, al día viernes. También entre las actividades escolares y las extraescolares, entre el primer día de clase y los finales próximos a las vacaciones. De igual manera hay sustanciales diferencias entre un tiempo motivador y excitante y otro rutinario y sin mayores alicientes, aburrido, que obliga pero pocas veces seduce al estudiante.

La relación entre concepciones y prácticas espaciotemporales y las actividades de enseñanza en el aula

En cada época y desde diversas tendencias pedagógicas hay también diversas concepciones y prácticas de enseñanza. Para el presente trabajo las actividades de enseñanza hacen referencia al trabajo escolar que ejerce el maestro como su oficio y que obedece a un saber pedagógico que le otorga identidad. Según Martínez et ál. (2003: 196), la enseñanza es un acontecimiento complejo porque implica una variedad de elementos y relaciones, por ejemplo: relaciones comunicativas, afectivas, maestro-

alumno, enseñanza-aprendizaje, enseñanza-lenguaje, que no se pueden analizar aisladamente sino en su conjunto, no es fácilmente definible y no sólo apunta al conocimiento como su único destino sino que su intención es situarse como vía del pensamiento para recrearlo.

Por tanto, las actividades de enseñanza son para el precitado autor una aventura interrogadora, sin absolutos ni respuestas terminales; es una práctica particular en un topos (espacio-tiempo) institucional, es un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido es la evocación del pensamiento en relación con todos aquellos elementos que la atraviesan tales como la cultura, los conocimientos, la comunicación, la ética, etc.

Aquí es preciso llamar la atención que entre el discurso oficial o formal plasmado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el discurso del maestro fruto de ideas, creencias y teorías que ha apropiado y que algunas veces son más o menos coincidentes con el anterior, y el discurso de la realidad, entre los cuales hay muchas veces fuertes contradicciones, justamente porque la realidad de la escuela es un campo complejo de múltiples tensiones.

Es en ese sentido Gimeno y Pérez (2002: 154-155) afirman que en el ámbito escolar circulan dos discursos: uno sobre el deber ser: la filosofía, los objetivos, las aspiraciones y propósitos de formación que muchas veces está consignado en un documento, y el discurso sobre la realidad que permite hacerla visible, describirla e interrogarla.

Sobre el discurso de la realidad recomienda volver los ojos para investigarla retomando las condiciones del contexto, al ambiente generado por la arquitectura y el mobiliario, a la disposición del espacio y su uso, a la organización del aula y de la institución, entre otros, que son aspectos que se viven en la cotidianidad y que pese a no ser tomados en cuenta aportan a los estudiantes normas, valores, conocimientos, comportamientos no planeados e, incluso, actúan como condiciones que tamizan los conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes intencionalmente planeado.

Dice Gimeno (2003: 179):

[...] que las prácticas del maestro no son arbitrarias sino que se repiten con un patrón con ligeras variaciones estructurando los espacios y los tiempos en los que transcurre, llenando el qué hacer, orientando qué pensar, dónde y cuándo se trabaja (estudia), cómo y en qué se puede ser más libre, dónde poder estar sentado como se quiera, hacer amigos, dónde poder hablar de unas cosas y de otras no, en qué aspectos se puede ser autónomo y en cuáles no, etc. Qué pueden pensar, hacer, sentir y querer los sujetos son aspectos gobernados por las prácticas institucionales.

Las relaciones entre concepciones y prácticas espacio temporales, las actividades de enseñanza y la finalidad de la escuela

La manera como se concibe y organiza el espacio evidencia unas concepciones de la enseñanza, el aprendizaje, la autoridad, entre otras, y del tipo de persona que se desea formar. Para referirnos a este aspecto es necesario retomar la historia del devenir de la escuela porque es allí donde se visibilizan los sentidos explícitos u ocultos acerca del espacio, el tiempo y la enseñanza.

Brock (1985) (citado por Santos, 2000: 240-241) llama la atención sobre la relación entre concepción del espacio escolar y el tipo de estudiante que se propone formar. Por ejemplo, el espacio cerrado y protegido del exterior que impide la salida de los alumnos sin autorización previa se instauró con los orígenes de la escuela que, desde entonces, concebía al estudiante como un adulto imperfecto y al maestro como el centro de la actividad escolar, el dueño del saber. Consecuentemente la finalidad de esta escuela es disciplinante del estudiante a través del aislamiento del exterior por considerarlo peligroso.

Asimismo el precitado autor habla de escuelas con espacios asignados para profesores distintos a los espacios de los estudiantes, la utilización del espacio en unos tiempos y actividades precisos, la asignación de espacios para alumnos de edades diferentes, las formas de circulación por ciertos espacios: sin correr, por la derecha, entre muchos otros, los cuales son elementos

de una gramática del espacio que se debe tener en cuenta para leer lo que está sucediendo.

También se debe tener en cuenta en esa lectura de la realidad que cada colegio tiene su impronta y discursos con especial significado, como el lenguaje de las cosas y de sus interacciones con las personas, por ejemplo: el nombre del colegio, las banderas, el himno, las insignias, el uniforme, los cuadros, los poster, los membretes con el emblema, etc., que son significantes que “hablan” elocuentemente del perfil del estudiante que se espera formar.

METODOLOGÍA

Retomando a Sierra (2001: 141-143) se escogió el diseño seccional descriptivo porque favorece la observación de los objetos de investigación tal como existen en la realidad, sin intervenir en ellos ni manipularlos; permite estudiar estos fenómenos con grupos pequeños haciendo un corte perpendicular en un momento dado, asuntos del interés para el trabajo. El autor advierte que este diseño tiene la limitación de que sólo permite estudiar los rasgos de los fenómenos, pero no sus causas y efectos.

El grupo objeto de estudio fueron cuatro maestras de básica primaria del Colegio Distrital República Bolivariana de Venezuela quienes mostraron su disposición voluntaria de participar en la investigación.

La investigación tuvo tres fases: la primera, de caracterización de las prácticas de organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula mediante la observación directa; la segunda, la caracterización de las concepciones de las maestras acerca de la organización espaciotemporal en el aula y su relación con las actividades de enseñanza mediante la técnica de la entrevista; y la tercera, el análisis y discusión de los resultados.

Los procedimientos e instrumentos utilizados para la recolección y sistematización de la información tomada de la observación directa fueron: cinco observaciones a cada una de las cuatro maestras, cada una de cinco horas en diversas asignaturas, sin elección previa en ninguna de ellas, para lo cual se utilizó una rejilla de registro para

indagar acerca de las categorías: actividades de enseñanza, organización del espacio y la organización del tiempo que permite registrar las frecuencias, y otra rejilla de sistematización de toda la información obtenida en las veinte observaciones realizadas a las cuatro maestras acerca de las categorías mencionadas anteriormente.

Para describir las concepciones de las maestras acerca de la organización espaciotemporal y las actividades de enseñanza en el aula se diseñó una entrevista estructurada con 18 preguntas abiertas referidas a las categorías: actividades de enseñanza, organización del espacio y la organización del tiempo, y para la sistematización de dicha información se diseñó un cuadro que facilitó contrastar las respuestas y visibilizar las tendencias de las maestras entrevistadas. Para su respectivo análisis o procesamiento de la información se retomó la técnica de análisis de contenido, el cual es definido por Bardin como “un conjunto de técnicas de comunicaciones tendiente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/relación (variables inferidas de estos mensajes)” (2002: 32).

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados de la observación directa y la entrevista acerca de la organización del espacio y el tiempo, así como las actividades de enseñanza en el aula, se constituyeron en huellas que permitieron identificar algunos rasgos de las concepciones y prácticas de las maestras que la habitan en lo que se refiere a los propósitos de formación, al lugar que le otorgan al currículo oculto y a las tendencias pedagógicas que animan las actividades de enseñanza.

Relación entre concepciones y prácticas espaciotemporales y las actividades de enseñanza en el aula

Con el propósito de hacer una aproximación a las relaciones entre las concepciones y las prácticas espaciotemporales, y las actividades de enseñanza en el aula objetivo del presente estudio, es necesario plantear que el espacio

y el tiempo escolar implican a quienes lo habitan como bien lo plantea Gimeno (2003: 169): “En el espacio estamos, en el tiempo somos”. Asimismo lo advierte Brock (1985) (citado por Santos (2000: 240-241), al anotar el carácter reflexivo de la relación entre los seres humanos y los espacios, en tanto que las personas construyen espacio, pero éste moldea a quienes lo habitan. De allí su importancia cuando se aborda la reflexión pedagógica y la investigación sobre la enseñanza, aún cuando estos asuntos se hayan tenido poco en cuenta.

Maestra 01

Al indagar acerca de las actividades que más frecuentemente realiza y su intencionalidad pedagógica, en la maestra 01 se observaron con mayor frecuencia actividades de enseñanza con tendencias cercanas a las escuelas tradicionales y tecnicistas, como copiar del tablero, dictados, manifestando que las selecciona para facilitar la apropiación del aprendizaje.

En el discurso la maestra plantea usar formas de organizar el aula: en filas o en grupos pequeños, a veces parejas; en una ocasión en forma de U, aunque generalmente en la observación trabajaba siempre en filas. Sobre los argumentos para esa elección manifiesta que lo hace para facilitar el trabajo, para propiciar el apoyo mutuo y su intencionalidad está dirigida a facilitar el aprendizaje.

La misma maestra 01 se refiere a un tiempo flexible según la actividad de enseñanza, a la cual le dedica el establecido institucionalmente que son cincuenta minutos. Expresa que hay relación entre las actividades de enseñanza y la organización del espacio o tiempo, porque según la actividad de enseñanza se trabaja en grupo.

Relaciona la organización del espacio con la actividad y reconoce que para planear la organización del espacio y el tiempo se debe tener en cuenta la caracterización, la atención, el interés y el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Maestra 02

La maestra enfatiza en que las actividades de enseñanza deben apuntar a lo cognitivo pero también a la socia-

lización, con el propósito de aportar a la formación integral del estudiante. Argumenta su elección de las actividades de enseñanza con la intencionalidad en el trabajo pedagógico para facilitar el aprendizaje colaborativo porque los estudiantes aprenden con otros; enfatiza en la solidaridad del trabajo colaborativo desde la concepción de aprendizaje que requiere del contacto con otros y no en solitario.

La maestra siempre piensa el tiempo en relación con las actividades de enseñanza que planea aunque no siempre resultan igual a lo planeado por múltiples factores. Es un tiempo flexible no institucionalizado de varias horas, días seguidos o no según las actividades de enseñanza, el clima, la atención de los estudiantes, la edad, los intereses y los niveles de ausentismo.

Considera que hay relación entre las actividades de enseñanza y la organización del espacio, pero más que entre ellos se refiere a la relación entre la finalidad de la enseñanza y la organización del espacio. Es clara al argumentar que el trabajo cooperativo no se puede realizar con los niños en filas mirándose las nuca, sino que deben verse para compartir. La maestra resalta la interrelación entre los materiales, la distribución del espacio y esa intencionalidad pedagógica de la actividad, asuntos que deben ser pensados previamente.

La maestra plantea que las actividades de enseñanza y la organización del tiempo son mutuamente determinantes, de ahí la importancia de la flexibilidad para tener en cuenta los intereses, los ritmos de aprendizaje, la atención de los estudiantes y reconoce la influencia del espacio y el tiempo ya que es el maestro quien los selecciona según la intención, la finalidad educativa y las actividades de enseñanza. Agrega la importancia de espacios dispuestos, organizados, cálidos, acogedores, limpios porque esto influye en el aprendizaje.

En la observación la maestra organiza siempre a los niños en grupo, asunto que argumenta en lo expresado en la entrevista cuando hace énfasis en el trabajo cooperativo, para lo cual diseña actividades variadas y ofrece múltiples ejemplos: con los materiales concretos, conversar sobre las cosas, leer sobre las cosas, que los niños sistematicen información en el cuaderno, que escriban cosas, a veces cosas fuera del salón,

dependiendo de las actividades a explorar, provocar asombro, inventar otras actividades, teniendo siempre presente que las actividades de enseñanza deben tener carácter cooperativo, por lo cual se explica que siempre privilegie la organización del espacio por grupos para que, según sus palabras, los niños tengan la posibilidad de “comparar, de mirar, de copiarse unos de los otros porque uno copiando de otros también aprende, de confrontar lo que hacen”; es desde esas concepciones que propone actividades con materiales concretos, a veces con los libros compartidos en las mesas buscando la participación de todos.

Maestra 03

La maestra, en la observación desarrolló con los estudiantes actividades de enseñanza como la participación y la expresión corporal, hizo visible en sus concepciones la intencionalidad de plantear una ruptura con la escuela rutinaria, monótona, aburridora, con filas y regaños, y plantea ofrecer dinámicas que integren a los estudiantes, que tomen en cuenta el contexto, sus características y necesidades argumentando las dificultades socioeconómicas y culturales de los estudiantes. Manifiesta que hace parte de una escuela que reflexiona sobre cómo hacer actividades plurales, democráticas y participativas. Al responder por las que más usa destacó que son muy variadas las actividades de enseñanza con el propósito de “incentivar, motivar, lograr la atención, a través de la expresión corporal, la música, las visitas a museos, manejar el absurdo, el humor para incentivar la imaginación, el pensamiento, las salidas pedagógicas, las exposiciones de pinturas, fotografías”, buscando encantar a los niños, trabajando proyectos como “Santos y espantos” sobre tradiciones de diversos países, tratando que las dinámicas no se repitan, lo cual evidencia una concepción subjetiva del espacio, es decir, evidenciando cómo lo manejan los estudiantes intentando hacerlo valioso, interesante, creativo, cambiante.

La docente concibe el espacio como un elemento importante de la organización escolar presentando coherencia con sus prácticas en las sesiones observadas en las cuales se evidenció que no usó nunca la organización tradicional por filas, sino la máxima frecuencia en variedad de formas de organización espacial del aula

con actividades de enseñanza cercanas a las propuestas de escuelas activas.

Llama la atención que la maestra, quien ha realizado investigación sobre el tema, tiene una concepción propia del espacio, al afirmar que: “el espacio o proxemia es una categoría del lenguaje no verbal y es la capacidad de significar los espacios en un contexto determinado”, evidenciando un proceso de reflexión sobre su práctica apoyado en una sólida argumentación teórica sobre el tema. Plantea una concepción del espacio que trasciende la distribución de puestos, para entenderla como parte de la planeación que piensa de diferentes maneras dependiendo de un interés práctico y un interés metodológico en diferentes momentos: al comienzo de año la decoración, carteleras, los objetos que se usan, dónde se guardan, dónde se exponen, y diariamente de conformidad con la actividad, la edad de los estudiantes, el tiempo previsto, las características de cada niño etc., y un interés metodológico de las actividades de enseñanza que se van a trabajar, según los ritmos y necesidades de los estudiantes.

La maestra organiza el espacio pensándolo de diferentes maneras y en distintos momentos de la situación escolar, como por ejemplo: el inicio del año, una actividad de pintura, la ubicación de los materiales y el mobiliario escolar, el estudiante y sus necesidades: “El espacio va cambiando, de acuerdo con lo que va necesitando y a las dinámicas de cada grupo”. Resalta que éste hace parte del currículo oculto que contribuye a la formación, y plantea la tensión entre los currículos explícito y oculto en el aula de clase y su impacto en la formación.

Además, la urgencia de planear y transformar el espacio se da como parte de la comunicación no verbal que a veces enseña más que los discursos de los maestros a diario sobre la autonomía, la autoestima y la dignidad. A propósito la docente dice: “los maestros debemos tener en cuenta lo invisible, lo oculto para mejorar la enseñanza y el aprendizaje”.

La maestra reconoce la importancia del tiempo y su influencia en el aprendizaje, por eso explica que en sus clases hay unos tiempos para conversar, cantar, saludar y concluir el trabajo, y lo piensa en relación con las actividades de enseñanza y de manera flexible

en relación con los ritmos de aprendizaje de los niños, aunque también siempre busca lograr los objetivos propuestos. La maestra plantea un tiempo variable y de una planeación flexible de acuerdo a la actividad, los recursos y a las características del grupo.

Acerca de la relación entre las actividades de enseñanza y la organización del espacio, pone de presente que según las investigaciones personales el espacio escolar ratifica o contradice lo que uno dice en el discurso, es decir, lo que el maestro pretende decir en el discurso pedagógico; asimismo plantea que como resultado de la investigación constató una tensión entre los discursos alternativos e innovadores y las dinámicas que se observan en el espacio escolar, cercanas a las escuelas tradicionales, e igualmente la tensión entre la necesidad de tiempos flexibles y la rigidez de los horarios institucionales.

Reconoce la influencia del espacio, el tiempo y las actividades de enseñanza, argumentando que “a través de los objetos y del espacio se logra que las actividades de enseñanza produzcan los objetivos esperados o no, se innove o se perpetúe un cierto tradicionalismo, entonces es un elemento bien importante, no es el único, pero sí es importante para hacer una nueva pedagogía y unas transformaciones importantes en la escuela pensando en unas nuevas organizaciones de los espacios y los tiempos”.

Maestra 04

Responde que las actividades de enseñanza que más utiliza son las láminas, gráficas, elementos vivenciales para que aprendan mejor como el libro y las clases magistrales, ratificando lo observado, en donde presentó la tendencia más alta de actividades cercanas a las escuelas tradicionales y tecnicistas.

Plantea que organiza el espacio de múltiples formas: mesitas de trabajo, magistralmente, por filas (se observó que es la maestra que con más alta frecuencia utilizó esta organización del aula), argumentando que lo usa de esa manera para favorecer la motivación de los niños y establecer lazos de amistad y solidaridad entre ellos, planteamiento contradictorio a la luz de la teoría pedagógica y de la comunicación.

De igual manera, si bien manifiesta que organiza el tiempo en relación con la actividad de enseñanza que va a desarrollar y los objetivos propuestos, es un tiempo flexible; en las prácticas observadas hizo visible una organización del tiempo ajustada a los horarios institucionales.

Llama la atención que responde que no siempre hay relación entre la organización del tiempo, el espacio y las actividades de enseñanza, manifestando que la asignación de los puestos que realiza tiene un interés colaborativo y disciplinante, integrando los difíciles o atrasados con los más adelantados.

La maestra nuevamente incurre en contradicciones cuando dice que no siempre hay relación entre la actividad de enseñanza y la organización espacial, cuando en su argumentación agrega que ubica a los estudiantes conforme a la actividad y la intencionalidad pedagógica.

Respecto a la pregunta acerca de la influencia de la organización espaciotemporal en el aula durante las actividades de enseñanza, la maestra dice que no es absolutamente primordial pero sí influyen.

Al analizar las relaciones entre las concepciones y prácticas sobre el espacio y el tiempo y las actividades de enseñanza en el aula, es necesario llamar la atención sobre las relaciones entre el discurso oficial o formal plasmado en el PEI, el discurso del maestro fruto de ideas, creencias y teorías que ha apropiado y que algunas veces son más o menos coincidentes con el anterior, y el discurso de la realidad. En este sentido el estudio hizo visibles en el caso de la maestra 04 concepciones y prácticas espaciotemporales y actividades de enseñanza coherentes y cercanas a las escuelas tradicionales y tecnicistas. En la maestra 01 las concepciones explicitadas evidenciaron en algunos casos tendencias pedagógicas cercanas a las escuelas activas, sin embargo en las prácticas se observaron actividades de enseñanza y formas de organización espaciotemporal cercanas a las escuelas tradicionales y tecnicistas. Se observó y constató en las maestras 02 y 03 coherencia entre sus concepciones y prácticas, lo que se hizo visible en las actividades de enseñanza y en la organización del espaciotemporal teóricamente argumentada, con tendencias pedagógicas más cercanas a las escuelas activas

y constructivistas, fruto de la reflexión pedagógica y de procesos de investigación.

CONCLUSIONES

Pese a los avances del mundo de hoy en todos los campos, y de manera especial los planteados por la pedagogía, se hacen visibles en el colegio aún concepciones y prácticas acerca del espacio y el tiempo en el aula cercanas a las escuelas tradicionales, que se constituyen en un desafío a los espacios formadores de los maestros en lo que tiene que ver con su relación, con los propósitos formativos y las actividades de enseñanza.

Se advierte que los tiempos institucionales son rígidos e invariables para los estudiantes, sin mayores diferencias entre la primaria y la secundaria, aunque se reconocen un poco más flexibles en preescolar y en algunos cursos en primaria, en los que se prolongan los horarios de algunas actividades a pesar de los timbres y campanas que suenan invariablemente en el colegio, por lo cual también es urgente que los maestros y las escuelas profundicen en la reflexión pedagógica sobre el tiempo en el aula en la perspectiva de promover las transformaciones requeridas de cara a unos nuevos propósitos de formación de los estudiantes en el mundo de hoy.

La relación entre concepciones y prácticas de dos maestras que se aproximan a las propuestas de escuelas nuevas y alternativas en tanto que planean los espacios y tiempos en el aula de manera flexible y creativa, conforme a los propósitos de las actividades de enseñanza, tomando en cuenta la edad, el contexto, las necesidades, ritmos e intereses de los estudiantes, apoyadas en argumentos conceptuales fruto de procesos de investigación y de reflexión pedagógica incluye el uso de los materiales y el mobiliario, la decoración que es producida entre maestra y estudiantes como fruto del trabajo cotidiano y algunos pocos preparados exclusivamente por la maestra. En síntesis, la organización de aula, el mobiliario, los recursos y los tiempos están planeados en función de los propósitos de formación y las actividades de enseñanza, y les otorgan una gran importancia por cuanto hacen parte del currículo oculto que también se enseña y se aprende, de pronto más que el currículo explícito.

Aunque otras dos maestras argumentan la importancia del tema del espacio y el tiempo y su relación con las actividades de enseñanza en el aula, no se observa coherencia entre esas concepciones y sus prácticas cotidianas, asunto estrechamente ligado a la dificultad de transformación de la escuela y la enseñanza que se plantea como otro gran desafío para el maestro actual.

Se reafirman aquí las conclusiones de otra investigación realizada por (Posada, 1995), quien en una de sus conclusiones plantea que durante el tiempo de la investigación, no hubo modificaciones del espacio de características fijas y el tema tampoco fue un motivo de reflexión entre los maestros. Asimismo la autora, en un artículo titulado *La escuela en el aire: la deuda de las innovaciones educativas con el espacio*, propone:

[...] cambiar los edificios escolares y la organización del aula, pero también, transformar las construcciones mentales de los maestros sobre el espacio y el tiempo escolar, porque hay una tradición que considera que son inmutables, no modificables y muy poco se reflexiona y se innova en estos campos (Posada, 1999: 137).

REFERENCIAS

- Álvarez A. (1995), *Y la escuela se hizo necesaria*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bardin, L. (2002), *Análisis de contenido*, 3ª ed., César Suarez (trad.), Madrid, Akal S.A.
- Bernal, J. L. (2007, marzo), "Tiempo escolar y tiempo vital en una nueva sociedad. Otro mundo es posible", en *La revista global para ciudadanos del mundo*, Madrid, 21, pp. 1-5.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2007), *Prácticas eficaces de enseñanza*, Madrid, Editorial y Distribuidora S.A.
- Berelson, B. (1971), *Content analysis in communication research*, New York, III Univ. Press, 1952, Hafner Publ. Co.
- Calvo, M. C. (2005, septiembre-diciembre), "La educación del cuerpo", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, pp. 1-7.
- Cano, M. I. y Lledó, Á. (1997), "Espacio, comunicación y aprendizaje", en *Serie Práctica*, 4, Sevilla, Díada Editora S.L.
- Coy Africano, M. E. (2008), *Aprender-Enseñar. Posibles Alternativas Teórico-Prácticas*, Bogotá, Universidad San Buenaventura, Ed. Bonaventuriana.
- Gibaja, R. E. (1993), *Estudiando en el aula: el tiempo instructivo*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor S.A.
- Gimeno Sacristán, J. (2003), *El alumno como invención*, 10ª ed., Madrid, Morata, S.L.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*, 10ª ed., Madrid, Morata, S.L.
- Hall, E. (1959), *The silent language*, New York, "Doubleday and Co., Inc.", citado por Heinemann, P. (1980), *Pedagogía de la comunicación no verbal*, Barcelona, Herder.
- Martínez Boom, A. et ál. (2003), *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mccutcheon, G. (1998), "Curriculum and the work of the teachers", en Beyer, L. E y Apple, M (eds.), *The curriculum. Problems, politics and possibilities*, Albany, State University of New York Press.

Aspectos sobre los cuales sigue siendo importante indagar.

Finalmente se reconoce la estrecha relación entre las concepciones y prácticas espaciotemporales, las actividades de enseñanza y la finalidad de la escuela, la cual se sitúa en un lugar de reflexión, de especial importancia para la pedagogía, para el maestro, para la escuela, para las facultades de educación y normales y en la formación permanente de docentes, de igual manera, en los procesos de investigación e innovación acerca de lo cual es evidente que la organización espaciotemporal del aula es la huella de las concepciones de los maestros que la habitan.

Quedan pues planteadas algunas preguntas para el maestro de hoy: ¿cómo se observa en nuestro entorno escolar el espacio y el tiempo en el aula? ¿Se plantea una relación entre la organización del espacio, el tiempo y las actividades de enseñanza?, y ¿cuál es el sentido del espacio y el tiempo en nuestra práctica pedagógica cotidiana?

- Moran de Castro, M. y Caride, J. A. (2005), "La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia", en *Cuadernos de Pedagogía*, 349, pp. 64-69.
- Porlan, R. (2000), *Investigar para conocer, conocer para enseñar*, 3ª ed., Sevilla, Ilíada.
- Posada, M. M. (1995, abril), *La proxemia en el aula: una perspectiva desde el maestro* [tesis de maestría], Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Desarrollo Social y Educativo, Programa Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Posada, M. (1999), *La escuela en el aire: la deuda de las innovaciones educativas con el espacio*, en Colección *Vida de Maestro: Una pasión hecha proyecto*, 124-139, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Santos Guerra, M. A. (2000), "Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje", capítulo 14, en *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*, 2ª ed. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sierra Bravo, R. (2001), *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*, 14ª ed, Madrid, Thomson Learning, Paraninfo S.A.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- Zubiría S., J. (2006), *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*, 2ª ed., Colección Aula Abierta, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.