



«Algunas consideraciones sobre la utilización del espacio de la clase».

Una experiencia de Pedagogía Operatoria en el Ciclo Inicial de la E.G.B.

Angel I. Lledó
C.P. «Teodosio» Sevilla
M^a Isabel Cano
C.P. «La Esperanza» Cantillana (Sevilla)

RESUMEN

El presente artículo pretende realizar desde la óptica del maestro, una reflexión acerca de la organización y utilización del espacio escolar.

Basado en una experiencia más general de Pedagogía Operatoria llevada a cabo durante los dos cursos del Ciclo Inicial de la E.G.B., trata, en primer lugar, la necesidad de plantearse el espacio escolar como un elemento en sí mismo, facilitador de la acción educativa, y, por ello, en consonancia con las opciones educativas elegidas por el maestro.

Más adelante relata la experiencia llevada por los autores con respecto a este tema en sus aulas proponiendo un esquema de intervención del maestro en clase, para finalizar definiendo algunos principios y características que, según sus propias conclusiones, ha de tener la organización y utilización del espacio escolar. (*)

1. Necesidad de plantearse la organización y utilización del espacio en coherencia con nuestras opciones educativas

El presente artículo se inscribe, como una reflexión práctica, dentro de una experiencia más general de Pedagogía Operatoria en el Ciclo Inicial de la E.G.B. (1). Esta se ha realizado durante los dos últimos cursos (85-86 y 86-87), en dos unidades de dicho Ciclo ubica-

das, una en un barrio periférico de Sevilla, C.P. «Teodosio», y otra en un pueblo de la provincia, Cantillana –C.P. «La Esperanza»–. Ambos centros pertenecientes a la escuela pública y con 35 y 27 alumnos respectivamente.

El Proyecto inicial de nuestra experiencia –junio/85– ya contemplaba específicamente un apartado dedicado a investigar «el espacio en el que se dan las situaciones de aprendizaje». Pretendíamos así analizar aspectos como:

(*) El resumen en inglés y francés se encuentra al final del artículo.

(1) Agradecemos a Ana M^a Viera como asesora de la experiencia y al IMIPAE (Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada a la Educación) del Excmo. Ayuntamiento de Barcelona, la ayuda y orientación que nos han ofrecido durante nuestro trabajo.

influencia del espacio en los procesos de conocimiento de la realidad por parte del niño, la mejor adecuación a distintas actividades, las características que habría de tener para posibilitar la comunicación y el encuentro con materiales y actividades que estimularan la curiosidad, la experimentación..., y en donde se diera cabida a la expresión libre de intereses, necesidades y estados de ánimo de los niños.

Durante los dos cursos del Ciclo Inicial hemos llevado a cabo este análisis –aún provisional– del que vamos a resaltar las conclusiones que hasta ahora nos parecen más relevantes.

Pensamos, que plantearse una organización del quehacer educativo diario, desde los principios y objetivos de la Pedagogía Operatoria (2), ha de contar necesariamente con un replanteamiento serio de la concepción y utilización del espacio escolar –del aula, del Centro y extraescolar–, ya que nos encontramos en un enfoque educativo radicalmente distinto tanto en sus bases psico-pedagógicas (constructivismo) como en su aplicación didáctica: aprendizaje basado en los intereses del niño, teniendo en cuenta las génesis de adquisición de conocimientos, convirtiendo en materia de aprendizaje el desarrollo afectivo, etc...

La organización del espacio escolar, como elemento facilitador que ha de ser, tiene que estar en consonancia con el modelo de enseñanza-aprendizaje que se pretenda. Lo que para algunos autores pertenecientes al enfoque ecológico en psicología consistiría el ajuste del medio (milieu) al programa configurando una «sinomorfía» o escenario –setting– escolar. (Gump y Ross, 1977) (3).

Piénsese que la organización espacial clásica –tradicional– y su utilización, responde y contribuye a facilitar el desarrollo de una serie de principios didácticos con los que es totalmente coherente (buen ajuste entre medio y programa): importancia de la relación maestro-alumnos para el aprendizaje, importancia de la transmisión de conocimientos, reducción al mínimo de la interacción entre iguales que

se considera fuente de disturbios, disciplina autoritaria, obediencia, individualismo, competitividad, etc...

Una sinomorfía supone un ajuste manifiesto entre dos órdenes de realidad: el medio (milieu) que incluye la base física (edificio, suelo, materiales, mobiliario, objetos...) y el «programa» o pauta fija de conducta que es la que proporciona la acción fundamental de la sinomorfía. Y es interesante resaltar que ambos órdenes se consideran partes del entorno englobando éste tanto a los programas de aula como a los medios de aula.

Existen, no obstante, sinomorfías donde no se produce un buen ajuste entre medio y programa (por ej.: programas abiertos y medio no-abierto o tradicional). En estos casos se producirá probablemente un «compromiso» entre las partes más flexibles del medio y los aspectos prioritarios del programa (4). Y ésta es precisamente la perspectiva en la que se sitúa la problemática de nuestra experiencia con respecto al entorno escolar (5).

Este enfoque ecológico del desarrollo nos brinda un nuevo marco conceptual que nos permite abordar nuevas investigaciones sobre el entorno escolar así como replantear desde una visión más sugerente, antiguos problemas educativos. Nos parece interesante, pues, que el maestro conozca estos temas lo que sin duda le situará en mejor posición para enfrentar y analizar su propia acción. (Río y Alvarez, 1985; Smith y Connolly, 1978; Bronfenbrenner, 1979, Rogers-Warren, 1982).

A continuación nos referiremos al espacio más cercano al niño en la escuela: su aula. Aunque nos gustaría provocar desde estas líneas un análisis de los demás espacios –escenarios– escolares, a la luz de estas consideraciones.

2. La continua construcción de la clase

Al inicio de nuestra experiencia, partimos de una clase desprovista de todo tipo de elementos. A la entrada de los niños se hallaba

(2) Supera los límites de este artículo abordar las bases psicopedagógicas de la Pedagogía Operatoria, que pueden encontrarse en la bibliografía a la que remitimos.

(3) GUMP y ROSS. «El ajuste de medio y programa en los entornos escolares». *Rev. Infancia y Aprendizaje* n° 29 pág. 57-67. 1985.

(4) Aceptamos aquí las conjeturas de GUMP y ROSS (op. cit).

(5) En cierto modo así puede definirse el marco general de nuestra experiencia. Se trataría de hacer propuestas prácticas para guiar este «compromiso» entre medio y programa desde una pedagogía constructivista, en centros de disposición tradicional cerrada.

vacía (6). Empezó entonces un largo y laborioso proceso de construcción que, a medida que fue configurando distintas disposiciones de los elementos, fue, a su vez, definiendo y redefiniendo los principios y características que había de tener la organización y utilización del espacio de la clase. Proceso que incluye tanto a los niños como a nosotros, ya que muchas de nuestras hipótesis previas hubieron de ser discutidas y reelaboradas de nuevo o simplemente rechazadas.

Desde el principio teníamos claro que necesitábamos, en coherencia con las posiciones de la *Pedagogía Operativa*, un espacio que posibilitara el encuentro y la comunicación a distintos niveles, entre las personas y los objetos que allí estuvieran, donde existiera un espacio común en el cual cada uno tuviera su lugar, y otro tipo de espacios que ofrecieran otro tipo de posibilidades: los «rincones», de juego simbólico, de construcciones, de experiencias, de juegos de mesa, biblioteca, etc... Nos cabía la posibilidad de configurarlo nosotros previamente o inducirlo de algún modo, o, por el contrario, —y fue lo que hicimos— que dicho montaje fuera obra de todos, convirtiéndose así en la primera actividad del curso. Además de iniciar un estudio de cómo se produciría este proceso, pensábamos que posibilitaba otros objetivos que nos parecían básicos para nuestra forma de entender la educación, así:

Deseábamos que los niños se sintieran elementos importantes en la dinámica de la clase, observando que sus apreciaciones y decisiones eran de verdad tenidas en cuenta y llevadas a la práctica. Pensábamos que construir su clase supondría hacer de ésta un lugar más suyo, apreciando el trabajo que cuesta hacerlo y mantenerlo. No queríamos que la clase les pareciera un lugar pre-establecido y estático, sino móvil y cambiante según las necesidades.

Todo esto posibilitaba también actividades tendentes a fomentar la discusión, la toma de decisiones, la expresión de intereses, cooperación, comunicación..., en general, a la interacción social entre todos.

Recibimos a los niños en un clima de confianza y cariño y, ante su pregunta acerca de la falta de mobiliario, nuestra respuesta fue que «como no los conocíamos no sabíamos cómo iban a querer su clase», y que era tarea de todos el pensar qué cosas nos gustaban hacer y qué materiales nos harían falta para poder realizarlas. Con este planteamiento queríamos combatir el estereotipo de poner en el aula sólo los objetos típicamente escolares: mesas, sillas, pizarra y algún que otro mueble.

Así, durante un mes aproximadamente, fuimos trayendo distintos elementos a medida que íbamos decidiendo juntos en las primeras asambleas de clase: juguetes, cuentos, libros, alfombra, espejos, ropa para disfrazarnos y materiales de desecho de lo más diverso. Fuimos buscando huecos para acomodarlo, cambiando muchas veces las cosas de lugar hasta que tomaban una disposición agradable que a todos nos gustara (7).

Simultáneamente y con respecto a la disposición de las mesas y sillas individuales de los niños se siguió la siguiente evolución. Evolución que nos parece interesante y que vamos a detallar por cuanto se ejemplifica una forma de intervención por parte del maestro incluyendo el análisis de los errores cometidos.

Cuando se habló de la necesidad de tener mesas y sillas —para escribir, para dibujar...— y se fueron trayendo a la clase, fueron dispuestas por los niños de forma individual y generalmente orientadas hacia la pizarra estuviera o no presente (Ver figura 1). Al preguntarles que si no les gustaría estar más por grupos dijeron que no «porque ya estaban en 1º y no en parvulitos», y que «los niños mayores se ponían así». Nos encontrábamos frente a un estereotipo escolar que había que movilizar ya que creíamos que dicha disposición en

(6) Aquí hacemos nuestra la frase de BRONFENBRENNER (1977) citada por RIO y ALVAREZ (1985): «Si quieres conocer algo, intenta cambiarlo».

(7) Todos estos datos se fueron recogiendo a lo largo de todo el proceso con registros gráficos del espacio, anotaciones de observaciones en momentos elegidos al azar, grabaciones en cintas de cassettes, etc... Sin embargo, al contar con muy pocos medios —materiales y personales— y debido a que nuestro propósito no era —no podía ser— una investigación descriptiva más exhaustiva, consideramos insuficientes estas técnicas de observación, pero ciertamente válidas para el objetivo general de nuestra experiencia como maestros.

nada favorecería la comunicación y el trabajo cooperativo. Nuestras argumentaciones no sirvieron de mucho y decidimos dejarlos así «hasta que ellos mismos comprobaran que era mejor nuestra propuesta (?)». Pasaban los días y nuestra ansiedad «innovadora» iba en aumento ante aquella inesperada situación. Al cabo de dos semanas, intervinimos aprovechando un núcleo de niños susceptibles de aceptar nuestra idea y, por fin, cambiamos la estructura espacial del aula. Se formaron cuatro grupos según sus lazos de amistad y la clase apareció para nosotros más «ordenada» y «más bonita» (Ver figura 2).

Pero analizando ahora nuestra decisión de aquellos días, de forzar —de alguna manera— la formación de equipos, pensamos que fue una intervención errónea ya que *fue el producto de una posición tan estereotipada de la realidad como la de ellos*, y fue el proceso posterior el que nos lo evidenció crudamente.

Esta disposición se mantuvo «naturalmente» hasta principios del tercer trimestre —de 1º—, en el que un día, espontáneamente, dos niños de un equipo cogieron sus mesas y sus sillas y se separaron. Los demás los miraron y les pidieron una explicación a la que contestaron que querían estar ellos dos solos. Lo «terrible» a estas alturas, fue que nos preguntaron si eso se podía hacer y contestamos «naturalmente que sí» que nos parecía una razón justa. Inmediatamente todos cogieron sus bártulos y comenzaron a moverse tomando una disposición parecida a la inicial aunque con matices bien distintos —como puede apreciarse en la figura 3—.

Nuestro error —y nuestra turbación— eran patentes y hasta ese momento habíamos estado ajenos a él. No habíamos respetado una evolución normal en cuanto a *la construcción de sus propios grupos*. A partir de ese momento se tomó el acuerdo de que se podía cambiar de grupo cada vez que se quisiera, siempre que previamente se comunicara a la asamblea, se expusieran las razones y se aceptara el cambio por todos los afectados. Se facilitó entonces todo un proceso de sucesivos tanteos, experimentación, iniciativas, etc..., con respecto a la ubicación de sus propios lugares y la constitución de sus verdaderos grupos. Progresivamente se fueron produciendo menos cambios

y la tendencia fue formar grupos no sólo motivados por lazos afectivos sino también por la propia naturaleza cooperativa de muchas de las actividades de nuestras clases. (Ver figura 4).

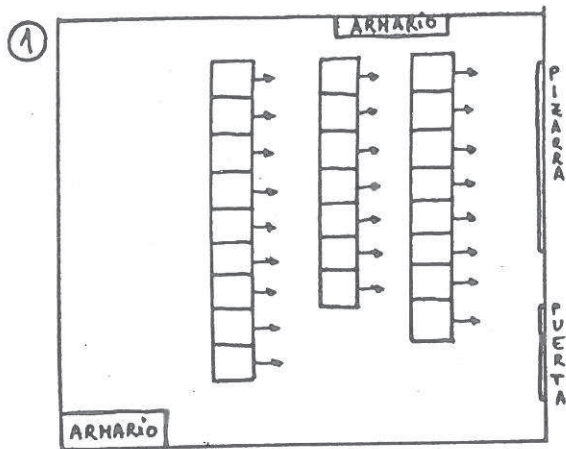
Algo parecido nos pasó también con la utilización de los «rincones» de que al principio hablábamos. Tras un proceso similar, observábamos que, a menudo, niños que iban al rincón de los juguetes cogían sus muñecas y cacharritos y se iban a sus mesas a jugar a las casitas, o de niños que utilizaban el espacio de los juguetes, que era amplio y sin mesas, y se ponían en el suelo a construir un mural. Este tipo de situaciones se empezaron a generalizar y nosotros siempre intentábamos explicarles que el material no debería sacarse de los lugares creados para ellos, pero, ante las repetidas respuestas de los niños de que no iban a molestar a nadie y de que luego pondrían las cosas en su lugar nos rendimos a la evidencia. En realidad poco importaban estos cambios si se daban realmente unas relaciones de respeto y diálogo. Así fuimos entendiendo los espacios de la clase no tan ligados a actividades y materiales, sino que su utilización tenía más que ver con el estado anímico de los niños y con su necesidad de estar en un sitio u otro.

Pensamos ahora que contemplar espacios distintos en la clase es algo importante ya que posibilita al niño el «estar de distintas formas, de relacionarse de diversas maneras», pero, y ésta es una de nuestras conclusiones, los espacios deben estar más ligados a los afectos, emociones e intereses del momento que a actividades o materiales concretos.

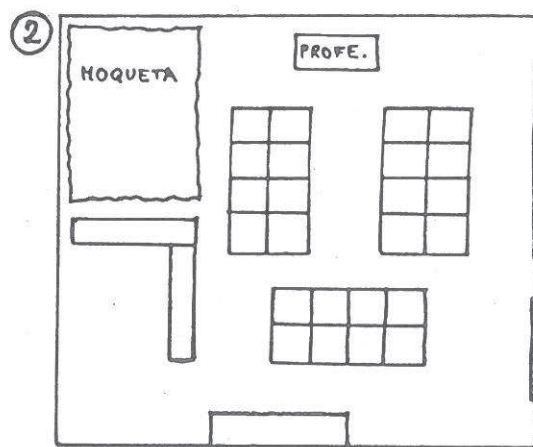
En este proceso nosotros cometimos muchos errores, pero es ésta y no otra la manera en que ha de proceder el maestro. Lo importante —como siempre repetimos— es el propio proceso y no tanto los resultados que en la práctica se van obteniendo, porque en la medida en que se da un proceso natural de construcción, el resultado obtenido será un aprendizaje significativo, «con un trozo de vida en el que apoyarse» (8) y generalizable a otros contextos.

Así, más que concluir el diseño organizativo más apropiado, nos parece que lo esencial, es definir los principios y las características que éste ha de tener, ya que en cada momento y en

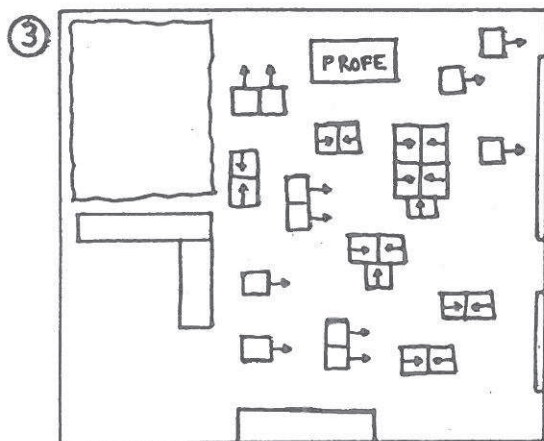
(8) De la Ponencia de P. Rfo y A. Alvarez en las III Jornadas de Estudio sobre la investigación en la Escuela. Sevilla-1985.



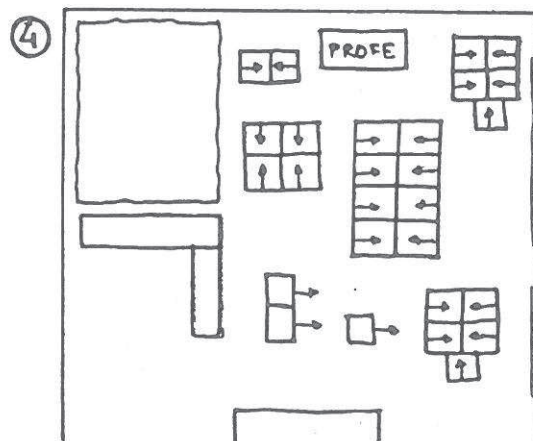
Septiembre-85
Primeros días de curso.



Noviembre-85
Después de nuestra intervención.



Marzo-86
Después de la retirada de dos niños
de su grupo.



Mayo-86
Disposición final de curso (1º E.G.B.).

Figuras 1, 2, 3 y 4.
EVOLUCION DE LA DISPOSICION ESPACIAL.
GRUPO: 1º A CURSO: 85/86 CANTILLANA (SEVILLA).

cada clase y entorno darán lugar a disposiciones ciertamente diferentes.

3. Algunos principios y características que ha de tener la organización y utilización del espacio escolar

a) El objetivo a conseguir en cada momento es construir la mejor organización espacial –en general, el mejor clima–, que posibilite la comunicación más variada y rica entre el grupo humano de la clase. Que facilite el encuentro con diversos materiales y recursos, que estimule la curiosidad y la experimentación, el trabajo cooperativo... y en donde sea posible la expresión libre de las necesidades y estados de ánimo de los niños y del maestro.

b) Entendemos que la organización espacial ha de ser un elemento *facilitador* de la actividad de la clase. Actividad que, en cada caso deberá responder a un diseño curricular más o menos explicitado. Queremos decir que, salvo las limitaciones espaciales insalvables de momento, en cuanto a amplitud de las clases, disposición en el centro, orientación, etc..., y a la espera de diseñar la organización espacial de todo un centro de acuerdo con nuestros principios educativos, el espacio de nuestras clases ha de estar en función de la actividad que allí se desarrolle y, dentro de nuestra línea, responderá, por lo tanto, a las necesidades e intereses del grupo humano que vive en ella.

c) Si esto es así –desde el inicio de nuestra labor– se comprenderá que la organización espacial y los criterios de utilización constituye *todo un proceso de construcción* por parte del grupo de clase –incluyendo al maestro–. Un proceso, que como todos los aprendizajes, estará plagado de tentativas, exploraciones, errores, conflictos, acuerdos, reorganizaciones..., y que a medida que se desarrolle irá redefiniendo disposiciones diferentes. Consideramos este aspecto un factor singular en el ajuste de nuestro «programa» y el medio en el que lo llevamos a cabo –para utilizar la terminología ecológica– (9).

d) Este proceso, a su vez, irá delimitando los criterios de utilización entre todos, pero eso sí, confiriendo a la organización del espacio una

característica básica: *la posibilidad de cambio permanente*. (10) Esta organización es por ello, esencialmente dinámica, adaptable, flexible. El grupo de clase, a través de decisiones fundamentadas –según su nivel de análisis– modificará a su conveniencia la disposición y las normas de utilización. El espacio será, pues, tema de discusión en las asambleas y objeto de toma de decisiones.

e) Para nosotros, *la organización espacial debe considerarse más vinculada a la expresión de intereses y estados afectivos que a la utilización de materiales o actividades concretas*. Es decir, creemos más importante las características que ofrece un determinado espacio que los materiales o actividades específicas que se le asignen. Así, las clases –y los centros– habrían de ofrecer espacios con distintas posibilidades de utilización gracias a sus características propias: lugares «blanditos», íntimos, para estar con otros, para estar solo, para jugar, etc... Proponemos, en resumen, una utilización más flexible sin perjuicio de que se vayan construyendo unas normas elementales de convivencia a tal fin.

f) Entendida de esta forma, hemos constatado que la organización y disposición espacial en cada momento, es *un interesante indicador de los fenómenos sociales que se dan en el grupo y de sus actividades* –del clima–, lo cual permite un mejor conocimiento de dichos fenómenos y ofrece una *mayor probabilidad de intervención correcta por parte del maestro*. A modo de ejemplo insertamos en este artículo los gráficos de un sociograma y de una disposición espacial realizados en el mismo día, observando la *enorme coincidencia* entre ambos y la ventaja de disponer de una especie de «sociograma espacial» en cada momento. Este es un aspecto muy sugerente para futuras investigaciones centradas en el estudio del entorno escolar en estos niveles educativos.

g) La organización espacial del aula, bajo estos principios, y la constitución del grupo humano *son aspectos mutuamente interrelacionados*, de tal modo que, determinados principios y disposiciones organizativas favorecerán la cohesión y formación del grupo (en cooperación), así como que, a medida que esto ocurra se plasmará en nuevas disposiciones

(9) «El entorno es más algo construido o por construir que algo dado». (P. Río y A. Alvarez, 1985).

(10) *Discutimos la concepción de un entorno preexistente o inmóvil tan presente en muchos trabajos incluso de psicología ecológica, tal y como citan P. Río y A. Alvarez (1985).*

organizativas a lo largo de un continuo proceso. Proceso que no se da en el vacío sino a través de un conjunto de actividades tendentes a ello –actividades cooperativas–. Consideramos que la formación del grupo de clase, es otro de los aspectos a estudiar más a fondo en el marco de la Pedagogía Operatoria por la relevancia que creemos tiene en la organización y desarrollo de las actividades –colectivas, grupales e individuales– de la clase y en los aprendizajes escolares.

4. El papel del maestro

Es crucial el papel que deberá adoptar el maestro en todo este proceso. En líneas generales y dado por supuesto el punto de partida común necesario para entendernos, el papel del maestro con respecto a la organización y utilización del espacio deberá tener en cuenta además dos aspectos importantes:

a) Por un lado, deberá poseer una permanente actitud que preste atención a los fenómenos socio-afectivos del grupo de clase, sus necesidades e intereses. Asimismo, deberá ser capaz de cuestionar sus propias posiciones e hipótesis de acción (Características enmarcadas dentro de la faceta del maestro como investigador en el aula). Además deberá ser un buen conocedor de sus alumnos y de conceptos básicos de la Dinámica de Grupos aplicada a la educación.

b) Por otro lado, tendrá que favorecer el desarrollo adecuado del proceso de construcción tanto de la organización espacial como del grupo humano a su cargo, sin querer «acelerarlo» ni obstaculizarlo a causa de intervenciones inadecuadas.

Pensamos finalmente que este tema, poco tratado desde la óptica y la práctica del maestro, necesita una seria labor de investigación en colaboración con otros profesionales de la educación ya que ofrece, a primera vista, una fructífera perspectiva de acción sobre, a primera vista, una fructífera perspectiva de acción sobre la realidad educativa en su conjunto.

REFERENCIAS

- M. MORENO «La Pedagogía Operatoria». Ed. Laia. Barcelona 1983.
 G. SASTRE y M. MORENO «Descubrimiento y construcción de conocimientos». Ed. Gedisa. Barcelona 1980.
 M. MORENO y G. SASTRE «Aprendizaje y desarrollo intelectual» Ed. Gedisa. Barcelona 1980.
 P. RIO y A. ALVAREZ «La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos». Rev. Infancia y Aprendizaje n° 29 pág. 3-32 1985.
 P. K. SMITH y K. CONNOLLY «Estudios experimentales del entorno preescolar: el Proyecto Sheffield». Rev. Infancia y Aprendizaje n° 29 pág. 33-43. 1985.
 U. BRONFENBRENNER «Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva» (1979). Rev. Infancia y Aprendizaje n° 29 pág. 45-55. 1985.
 P.V. GUMP. y R. ROSS. «El ajuste de medio y programa en los entornos preescolares» (1977) Rev. Infancia y Aprendizaje n° 29 pág. 57-67 1985.

SUMMARY

This article seeks to reflect on the organization and use of space in the school from the point of view of the teacher. It is based on a more general experience in operational pedagogy which was carried out during the two terms of the initial cycle of E.G.B. It discusses the need to consider the distribution of space in the school as a factor in itself, as a facilitator of educational options chosen by the teachers.

Later, it discusses the authors' experience, with respect to this subject, in their classrooms and proposes a plan of teacher intervention in the class. Finally, according to its own conclusions, it defines some principles and characteristics which the organization and use of space in the school must have.

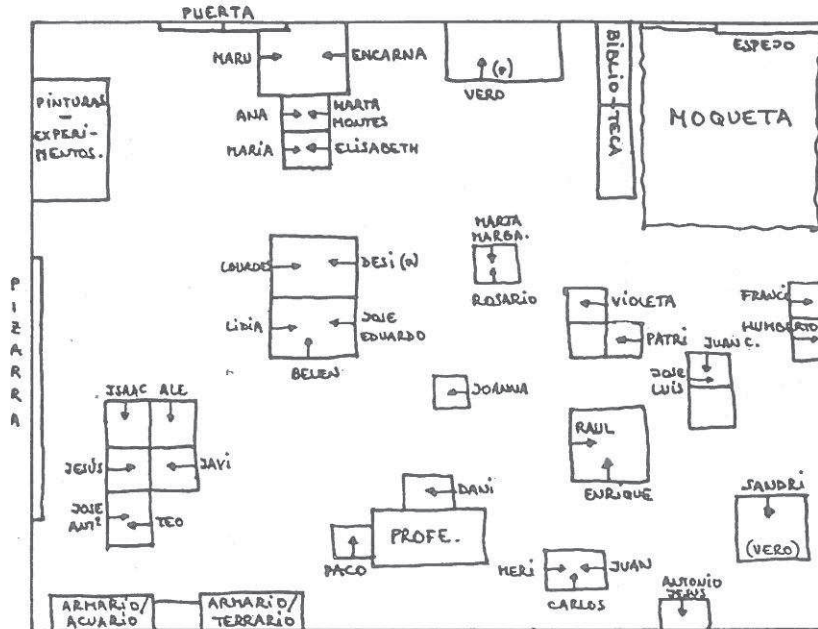
RÉSUMÉ

Le présent article prétend réaliser, du point de vue de l'instituteur, une réflexion sur l'organisation et l'utilisation de l'espace scolaire.

Fondé sur une expérience générale de Pédagogie Opératoire, poursuivie pendant les deux années du Cycle Initial de E.G.B., il traite, en premier lieu, de la nécessité d'envisager l'espace scolaire comme un élément qui, en soi, facilite l'action éducative, et qui, de ce fait, est en relation directe avec les options éducatives choisies par l'instituteur.

Postérieurement, il rapporte l'expérience menée par les auteurs dans leurs classes, concernant ce thème, proposant un schéma d'intervention du maître en classe, et pour finir, définissant quelques principes et caractéristiques, que, selon leurs propres conclusions, doit poursuivre l'organisation ainsi que l'utilisation de l'espace scolaire.

DISPOSICION ESPACIAL. DIA 5 MAYO 87. GRUPO 2º B. CURSO 86/87.
SEVILLA-C.P. «TEODOSIO»



(*) Ahí por mandato de la Asamblea.

(*) Desi: niña con sordera profunda integrada parcialmente.

SOCIOGRAMA. Elecciones — amistad
----- liderazgo

DIA 5 MAYO 87

(1 sola elección)

Falta: Joanna

