

CAPÍTULO 2

ESCUELA, DOCENTES Y GEOGRAFÍA

Julio César Rubio Gallardo²

² Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Investigación Social, Magíster en Educación. correo electrónico: jcrubio@usbcali.edu.co

Ubicación.

<“El espacio no es una cosa ni un lugar donde las cosas están, sino que es un conjunto de cosas y relaciones juntas”>>

Milton Santos.

Una de las revistas más prestigiosas en el campo de la geografía es *Herodote*, fundada en Francia por el gran Ives Lacoste, en 1975. Para su primer número decidieron entrevistar a uno de los intelectuales que, para la época, era de los más reconocidos y polémicos, Michel Foucault. Este autor había publicado su libro *Arqueología del saber* (1969), en el cual elaboraba una reflexión sobre las ciencias modernas; pero a los editores les llamó la atención el (no)-lugar que Foucault le asignaba a la geografía y lo interrogan por ello. “También nos ha sorprendido su silencio en lo que concierne a la geografía [...] ¿Tiene la geografía una «plaza» en su arqueología del saber? ¿No reproduce usted, *arqueologizándola*, la separación entre ciencias de la naturaleza (la encuesta, el cuadro) y ciencias del hombre (el examen, la disciplina), disolviendo de este modo el lugar en que la geografía podría establecerse?”. (Herodote, 1975). Las respuestas del autor a estas preguntas y otras de tono incisivo, tienden a evadir la importancia de la geografía, a pesar de los conceptos geográficos que usa en sus estudios.

Las preguntas siguen y al final, a propósito de la figura que Karl Marx, los entrevistadores le indagan de la siguiente manera: “Si se lee Marx desde una exigencia espacial, su obra se nos muestra heterogénea. Existen trozos enteros que denotan una sensibilidad espacial

sorprendente”. A lo cual Foucault responde distanciándose de cierta afiliación a un nombre (muy común para la época llamarse marxista). Pero confiesa algo fundamental:

“Estoy contento de esta entrevista con ustedes porque he cambiado de parecer entre el principio y el fin. Es cierto que al comienzo pensé que ustedes reivindicaban la plaza de la geografía del mismo modo que los profesores que protestan cuando se les anuncia una reforma de la enseñanza: «habéis disminuido el horario de las ciencias naturales o de la música...». Entonces me he dicho: «Son muy amables al querer que se les haga su arqueología, pero después de todo, que la hagan ellos». No había percibido en absoluto el sentido de vuestra objeción. Me doy cuenta de que los problemas que plantean a propósito de la geografía son esenciales para mí. Entre un cierto número de cosas que yo relacioné, estaba la geografía, que era el soporte, la condición de posibilidad del paso de lo uno a lo otro. He dejado cosas en suspenso o he hecho relaciones arbitrarias [...] Hay un tema que querría estudiar en los años próximos: el ejército como matriz de organización y de saber —la necesidad de estudiar la fortaleza, la «campana», el «movimiento», la colonia, el territorio. La geografía debe estar, pues, en el centro de lo que yo hago”. (1992, 131-132).

La mención al caso Foucault sobre la geografía ilustra cierta historia que ha sucedido durante mucho tiempo con el saber geográfico escolar. Un saber que no despierta las pasiones del conocimiento o los anhelos por aprender de disciplinas, como tampoco el estatus epistemológico de otras: Pero, paradójicamente, debe hacer parte de los currículos escolares.

La geografía es el origen de un malestar educativo, de estudiantes y docentes que entienden y asumen que la memorización, el copiado de mapas o la aridez de la geografía física son expresiones de una *inutilidad social* de dicho saber. Cierta lamentación colectiva es buen ejemplo cuando se pregunta a la gente del común qué les parece la geografía o cómo les enseñaron geografía en la escuela. Quizás lo anterior sea

una generalización torpe e injusta, pero no tan lejana de algunos casos conocidos, padecidos o reproducidos. Igual puede ser una mirada lejana del mundo cotidiano de la escuela, de lo que acontece diariamente y de la imaginación social que se genera en ese mundo complejo, dinámico y lleno de tensiones y tramas de diverso orden. Pero, haciendo caso del sentido común, la geografía no goza de buena fama en el mundo educativo básico y secundario.

Frente a lo anterior, el derecho a las preguntas se hace legítimo. ¿Cuáles condiciones sociohistóricas, culturales y pedagógicas perviven como habitus en las instituciones educativas que no dejan pelear otra mirada de la geografía? ¿Cuáles discursos y prácticas pedagógicas habitan la escuela a la hora de ‘enseñar’ geografía? ¿Cuáles son las percepciones o representaciones sociales que la comunidad educativa ha elaborado acerca del papel e importancia del saber geográfico? ¿Cuáles y cómo se han diseñado los libros de texto, las guías, las mapotecas y demás materiales didácticos para la enseñanza de la geografía? ¿Existe en las instituciones educativas material suficiente y actualizado para el trabajo de interpretación geográfica o la elaboración cartográfica? Variadas respuestas pueden surgir según el lugar desde donde se miren y respondan, pero las inquietudes persisten. Ello porque en el fondo, como Foucault, se reconoce la existencia de una vitalidad de este saber.

Teniendo como marco de referencia general lo anterior, el presente capítulo hace una aproximación al saber geográfico que docentes de colegios públicos y privados han elaborado desde su práctica pedagógica. Los/as seis docentes entrevistados (tres de colegio público y tres de colegio privado), tienen como rasgo común el rango de edad de 30 a 50 años; un periodo de labor docente de 5 a 10 años y haber trabajado en la básica primaria y secundaria. Las entrevistas se diseñaron de manera

semiestructurada y no tuvieron la pretensión de validar o confirmar categorías o conceptos geográficos. En su lugar se optó por disponer una serie de preguntas para el diálogo que, buscando la relación con la vida cotidiana, permitieran reflexionar sobre asuntos relacionados con la experiencia espacial.

Esta perspectiva parte del criterio según el cual el conocimiento no es un ‘algo’ externo al sujeto que lo produce o reproduce. Por el contrario, hace parte de su ‘*capital simbólico*’ (Bourdieu, 2011) y le permite actuar en la vida social. Dicho conocimiento hace parte de la experiencia y de la vida cotidiana que siempre oscila entre la naturalización y la transformación de dicho conocimiento y, por tanto, de la experiencia misma.

En palabras de Yi Fu Tuan: “La experiencia se compone de sentimiento y pensamiento. El sentimiento humano no es una sucesión de sensaciones discretas, sino que precisamente la memoria y la intuición son capaces de manejar impactos sensoriales en un flujo cambiante de experiencias, de modo que podemos hablar de una vida de sentimientos como de pensamientos. Es una tendencia común considerar al pensamiento y a los sentimientos como opuestos; el primero da cuenta de la realidad objetiva y el segundo de los estados subjetivos. De hecho, están muy próximos en una continuidad de experiencias, y ambos son maneras de conocimiento. Ver y pensar están íntimamente relacionados”. (Tuan [1977] 2001, p. 10).

El diálogo, por la vía de las entrevistas desarrolladas con los/as docentes, si bien no tuvieron como centro conceptos o categorías geográficas, sí estuvieron relacionadas con dimensiones que interpelan y suponen lo espacial en su quehacer cotidiano. Los asuntos que se abordaron, y de lo cual se dará cuenta en el capítulo, son los siguientes: i). El aula; ii). El emplazamiento; iii) El grupo; iv) La comunicación; y v) El tiempo.

El aula.

¿Quién de nosotros no ha habitado un aula? ¿Quién no recuerda el aula donde compartió vivencias, amigos, triunfos o fracasos? El aula es un espacio que da vivencias y de la forma como la vivenciamos, así mismo, quedarán vigentes en nuestra memoria y, de alguna u otra manera lo guardamos, en ocasiones lo reproducimos ante nuestros alumnos y en el aula.

Este reconocimiento vivencial del espacio-aula puede ser posibilidad de transformación, haciendo que el aula la podamos nombrar el espacio más genuino, donde el alumno habita durante gran parte de su vida. El aula constituye un complejo mapa de imágenes y símbolos donde se suceden múltiples interacciones que conforman el acto educativo. Sin embargo, junto a Francisco Cajiao (1996) reconocemos que su estudio es muy reciente y, quizá por su inmediatez, exige una mirada distinta: una mirada que trascienda las referencias métricas y materiales del aula y se interprete, por el contrario, como espacio de comunicación y construcción social.

“El aula constituye un complejo álbum de imágenes y metáforas donde suceden múltiples interacciones que conforman un entorno de aprendizaje; su estudio es muy reciente y, quizá por su misma inmediatez, exige una mirada distinta”. (Rue, 1997, p. 54)

El aula no la construye un solo alumno, la construye un grupo de personas que modifica este espacio en cuanto las conductas que se asumen, la flexibilidad, las valoraciones y los significados que varían según las actividades que se realizan en ella, además de los componentes socioculturales que cada una de estas expresa. Pero, por ser grupo, este por sí solo no determina lo que se gesta en el aula, esta producción está

mediatizada por una distribución arquitectónica y una cultura educativa que influye en estas prácticas.

“El espacio del aula incide en forma personal, es decir, si yo estudio en un aula de muy poco espacio mi disposición es hacerla ideal, pero si estoy recibiendo mis clases en un aula amplia, donde yo me sienta bien, lógicamente mi disposición para estudiar será buena”. (EM.10)³

En este punto, el aula se va convirtiendo en objeto de estudio desde la geografía, el espacio y su análisis son base para visualizar y describir qué tipo de espacio se construye como aula; los espacios educativos se construyen en la medida que los seres o grupos humanos configuran relaciones sociales, se fijan metas a cumplir, se simbolizan elementos comunes, se fijan recuerdos y, en definitiva, cuando se desarrollan formas de habitar.

“Para mi concepto el aula es una sola donde se enseña un arte, facultad etc. Un sitio donde se aprende, se enseña, se comparte, se llora, se ama, te conoces y te dan la oportunidad de dar lo mejor de ti mismo, de desarrollar la creatividad y ampliar tus conocimientos”. (EM3)

Contrastando el tipo de educación que tenemos con el que queremos, cabría preguntarse qué tipo de espacio se está construyendo en la escuela, en el aula, ¿cuál es su sentido?. Intentando responder a este interrogante, podríamos decir que la escuela se encuentra tejida por relaciones de poder, resistencia y dominación, en este entramado se configuran el aula y los espacios escolares.

En palabras de Francisco Cajiao, la realidad de la escuela sería algo así: “La escuela está hecha para educar, para aprender a leer y escribir, para aprender a vivir apaciblemente y esto no da lugar a la

³ Se han codificado las entrevistas de la siguiente manera EM entrevista a maestro(a), y el número. EE entrevista estudiante y el número.

expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerza. Para pulir las mentes y educarlas a las exigencias del pensamiento se requiere controlar la motricidad desbordada del juego y la risa". (Cajiao. 1996, p. 28)

La forma como se vive en un espacio ayuda a la construcción de personalidades y mentalidades, a través de símbolos, signos, huellas, relaciones, territorios personales, formas de comunicación, conflictos de poder, ritos, disposición de objetos, jerarquías y actitudes. Un estudiante lo narra de la siguiente manera: *"Es un ambiente cómodo porque puedo compartir pensamientos acerca de temas; es una experiencia la cual voy a adquirir poco a poco. Comparto con chicos de la misma edad el mismo conocimiento"*. (EE11)

Todo lo que se gesta en el aula nos trasmite algo, nos comunica lo que es malo, lo que debemos hacer, lo que nos puede premiar o castigar, lo que podemos o no podemos hacer. Así mismo, el orden o el modelo escolar también se transmiten en la arquitectura escolar que, en definitiva, posibilita lo que somos, hacemos y pensamos. Pero, ese hacer, pensar y ser en nuestra cultura educativa no se da de forma autónoma, responde a todo un modelo pedagógico. Estos elementos del modelo pedagógico son los que producen en ciertas prácticas formas de interacción o de exclusión en el aula.

En tal sentido, se reconoce que las prácticas pedagógicas del aula se gestan sobre algo real y concreto, para nuestro caso la configuración arquitectónica del espacio, el ordenamiento de los objetos y la ubicación de personas, igual que los usos y las funciones que de ello se haga; esa es la clave. Es común, en algunas instituciones educativas, tarimas que se consolidan en símbolos de superioridad: la forma rectangular del salón son una única salida y orificios de ventilación, el aula que delimita sus

fronteras con sus paredes dando la sensación de caja fuerte donde todo lo que se realiza esta totalmente aislado del exterior.

Se considera que lo que sucede al salir de las cuatro paredes no corresponde al proceso pedagógico, como si fuera un mundo ajeno ¿Por qué entonces no vincular ese mundo exterior al interior del aula? ¿Por qué no modificar el espacio arquitectónico escolar que permita tal vinculación? Para lograrlo, habría que pasar por una modificación de la misma concepción de la educación, ya que el aula de clase no comprende únicamente ese espacio cuadrículado. Por el contrario, se debería pensar en anexar otros espacios de la misma escuela o colegio, o ampliarlos a espacios de la ciudad. Así, ...

"[...] Prácticas no tradicionales donde no se usen los pupitres, el manejo de argumentos físicos, geométricos donde se aplique el conocimiento del espacio, el crear ambientes diferentes con el manejo del espacio para representaciones geográficas y otros. Por ejemplo, ampliar los salones y plantear lugares donde se pueda recrear, canchas más grandes, coliseos cerrados etc". (EM4)

"Como dije anteriormente, el aula no es solo el salón donde está el tablero etc., también los espacios libres como los patios, los comedores, lugares como la cancha y los prados del colegio cercanos a este". (EM6)

El aula abierta con múltiples entradas y salidas, con flexibilidad de ocupar espacios, permitirá a través de la arquitectura escolar, un lugar vivo, dinámico, de circulación, de autonomía en los desplazamientos o las actividades. Lógicamente, esto sería muy complicado en el sentido que la mayoría de las construcciones educativas no son construcciones recientes, con frecuencia las nuevas responden a esquemas de diseño tradicional. La arquitectura de encierro escolar determina actitudes y comportamientos; dentro del aula se está seguro, protegido, aceptado. Afuera está la intemperie, el no saber, la marginación. De ahí, el terror de

ser sacado de clase por la autoridad, aunque exista la íntima convicción y el deseo de un error. No es gratuita la expresión de los escolares, “nos soltaron” cuando salen del aula antes de lo regularmente establecido, expresión de lo cautivo en relación con el afuera.

El espacio del aula es cerrado, con escasas aberturas, a no ser por las puertas de acceso y las ventanas que en muchos casos solo permiten la entrada de luz y aire, pero en ningún momento la observación al exterior; se presume que esto puede causar distracción al ritual que se lleva en el aula. La puerta es el único canal de comunicación personal con el exterior; solo en casos de necesidad biológica, de un hecho eventual de una sanción, se debe pasar a otros espacios. El espacio del aula no es abierto y en algunas ocasiones lo podríamos catalogar de *poroso* debido a sus puertas y ventanas; pero es una porosidad controlada por el poder funcional en exceso que rige el salón.

“Decir salón de clases es decir escuela; y la escuela arquitectónicamente hablando, es una estructura diferenciada, un sistema de cuadro que determina el medio ambiente interno y el medio ambiente externo; sé esté dentro de la escuela o sé esta fuera de ella, porque tiene límites bien definidos; incluso las zonas al aire libre tienden a estar cercadas, sino por muros, al menos por rejas o mallas.” (Yepes, 1992, p. 50)

Este cerrojo no solo se percibe en el salón, sino en toda la institución educativa, donde este se cierra al contacto con la comunidad, no solo físico también como relación social. La configuración arquitectónica incide directamente en la vida escolar y se consolida como parte del currículum ya que este se puede desarrollar, o no, según la disposición espacial existente y en la misma escogencia de los contenidos. Por ello, el espacio debe ser flexible, de fácil adaptación y uso, según las concepciones pedagógicas. El discurso escolar, como proyecto, consciente o inconscientemente, se expresa en el diseño de los espacios

escolares: “La arquitectura escolar es por sí misma un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores como los de orden, disciplina y vigilancia. Unos marcos para el aprendizaje sensorial y motor por toda una semiología que cubre diferentes símbolos estéticos, culturales e ideológicos” (Escolano, 1994, p. 100).

Desde el punto de vista geográfico, podríamos concluir que la arquitectura o diseño y distribución del espacio escolar, incide en lo que en el aula y la escuela se pueda gestar y vivir, desde pequeñas transformaciones cotidianas, como *“cuando el salón es claro, adornándolo, pintando las paredes, es algo que induce al estudio”* (EE12). La configuración del espacio escolar, como lugar, está mediado por las relaciones que se gesten de poder y la forma como se dinamizan en el espacio según la arquitectura.

“Me parece que están distribuidos de una forma organizada, pero yo quisiera que no siempre fueran en filas, sino organizadas en rondas o en grupos. Lo concerniente al colegio sí, pero hay necesidad en cuanto al salón, se deberían modificar más que todo las filas para que así las clases sean más amenas” (EE6).

El aula así entendida y simbolizada abre rumbos para su transformación, reconociendo el componente espacial, no como uno más a sumar, sino como integrante de la dinámica educativa, como un eje que es parte de los actos pedagógicos y como fundamental a la hora de pensar una educación para libertad y la crítica, para el saber autónomo y la democracia sustantiva.

El emplazamiento.

Siguiendo con la influencia física del espacio sobre el tipo de lugar que se construye en el aula, podemos ver que es casi común que a cada niño

se le ubique en un respectivo puesto, este es fijo y depende del maestro la movilización a otro sitio del salón. Se le restringe la movilización y se le asigna un lugar donde siempre se pueda localizar, así el maestro no sepa cómo se llame y solo lo pueda identificar por las características de su cuerpo. De esta forma, se impide un acompañamiento más afectivo en la vida escolar, se dificulta saber qué piensa y qué siente o si desea estar allí: solo importa como un cuerpo localizable y visible.

Su dinámica en la vida del aula se refleja en la posibilidad de identificar un ser con sus rasgos físicos, así en el observador del alumno siempre vaya acompañado de la fotografía de cada uno, y así se logra identificar el rostro con su comportamiento. El señalamiento de características físicas y el hecho de que nunca estén en su sitio pueden catalogar a un alumno como indisciplinado. Desde la escuela, donde se supone que a lo largo del tiempo los maestros establecen una relación personal con los alumnos, como requiere el proceso de formación en el cual el afecto juega un papel predominante, la imagen de las personas es muy vaga si no se tiene clara su apariencia personal.

Se les restringe su socialización ya que los que ocupan los puestos aledaños son los únicos con los cuales se puede compartir; el hecho de abandonar su lugar puede ser considerado como una violación a la norma, ya que se desordena lo establecido, se convierte en un cuerpo suelto, libre para andar por el salón y sin control.

A cada ser le corresponde una parcela, la cual ocupa para desarrollar sus actividades y recibir un control absoluto; los puestos están en filas rectas, las cuales permiten una especie de carril entre ellas, de modo que nada se le escape la mirada; inclusive su distribución depende en algunas ocasiones de la estatura de los educandos, con el objetivo de que los más grandes no dificulten la observación de los demás. *“En este orden*

establecido, se escucha que el espacio escolar se limita al estudiante, porque se vuelve monótono y pienso que de vez en cuando se debería cambiar el medio” (EE10). Existe una distribución individual, pero sin perder la percepción global del grupo manteniendo la unidad; es aquí donde la distribución en el espacio y las relaciones de dominación influyen en el lugar que se construye como aula. Según la descripción, el concepto grupo - aula como conjunto de personas que habitan en un mismo espacio se desconoce y lo que se busca es la individualización; se desintegra para la vigilancia, pero manteniendo una percepción global del grupo.

“El poder en el aula está relacionado con la actitud autoritaria de un docente, pues se evidencia en la limitación al estudiante para expresar libremente sus opiniones, actitudes que dejan en ridículo a un alumno por expresar ideas y demostrar ante ellos que él tiene la única y última verdad”. (EM6).

“Es súper importante relacionarse con el alumno, no tanto como profesor-alumno, sino como amigo y compañero que a la vez que comparte sus conocimientos, aprende del otro; se hace importante en su vida y proceso de conocimiento”. (EM9).

Con este tipo de prácticas se dificultan o se rompen las relaciones socio-afectivas que se puedan dar en el grupo, se intenta tener un grupo individualizado sin prestar atención a las dinámicas colectivas; lo anterior impide forjar la solidaridad, la camaradería y otras relaciones a las que se anteponen los ejercicios del control.

El grupo.

El aula se convierte en el escenario donde actúan a diario, tanto maestros como alumnos. A través de la cotidianidad se empiezan a establecer diferentes formas comportamentales de los individuos. Los rasgos individuales se empiezan a incrustar dentro de una amalgama de características personales, agrupándose a través de la interacción humana. Lewin citado por Ortega, consideró al grupo como un organismo vivo, una unidad psicológica compuesta por un grupo de elementos que organizan entre sí una trama de relaciones (cognitivas, afectivas, emocionales, comunicativas, interactivas, etc) que constituye el campo psicológico en el cual vive y se desarrolla el individuo. (Ortega, 1992, p. 53)

En la dinámica grupal entran varios elementos que lo consolidan; en esta evolucionan relaciones socio-afectivas, formas de comunicarse, formas de interactuar. A su interior se establecen categorías o jerarquías que definen formas de identificarse como grupo y se convierten en sí, en escenario educativo, ya que sobre él se desarrolla el proceso pedagógico. A la par que el grupo establece sus rasgos característicos, el mismo individuo que integra el grupo, va construyendo dimensiones de su personalidad y elementos de significados y símbolos para el individuo, consolida experiencias que le moldean parte de su personalidad. De acuerdo con las condiciones (socio-afectivas, político-económicas) de los integrantes del grupo-aula, este adopta características generales, a partir de la integración de características individuales.

“Desde nuestro punto de vista la escuela está conceptualmente desarmada para abordar las relaciones afectivas que se desarrollan en su seno en los distintos niveles de su estructura organizativa, desde las relaciones profesor/alumno, algunos entre sí y equipo de profesores. Permitiendo de esta forma que se den procesos personales que como no son reconocidos e

interpretados se convierten en puntos oscuros de la organización escolar con resultados imprevisibles que aparecen como conflictos”. (Ortega, 1992, p. 51)

Estos rasgos se ponen en juego en el aula y, más, frente a los profesores. Son estos los que tienen el reto de entrar al grupo o, por lo menos, interactuar con ellos, ganárselos y, en fin, obtener credibilidad y legitimidad frente a su trabajo. *“Es una relación donde lo importante es la persona, es decir, donde el profesor es un facilitador que le permite al otro elaborar su propio conocimiento o más bien su actitud ante el conocimiento”* (EM10). Existen tres formas de hacerlo: la primera, a través del autoritarismo y el realce del poder que brinda la tarima, la nota, la suspensión y el regaño.

“Aún se percibe la escuela vieja donde se lleva a cabo muy sutilmente la letra con sangre entra, no con golpes, pero sí con palabras agresivas que manipulan a los estudiantes, no es en todos los centros, pero sí se presenta. Se ve un profundo interés por el cambio al cual hay que estar alerta para evitar irse al otro extremo”. (EM9).

Una segunda que se visualizaría es la opción democrática, en la cual se buscaría un acercamiento más gratificante, más de respeto, de participación, de confraternidad y como construcción conjunta del conocimiento.

“La relación alumno maestro incide en forma positiva en el trabajo puesto que me intereso en ofrecer a mis alumnos confianza, la cual les permitirá acercarse a mí sin temores y sin mirarme como la persona que tiene el poder. Esta confianza se basa en apoyarlos siempre y crearles seguridad en lo que ellos hacen, valorándoles sus actividades y haciéndoles críticas constructivas cuando son necesarias. Siento que mis alumnos confían en mí y su vez yo confié en ellos”. (EM7).

En este punto, las relaciones verticales deben dar paso a unas relaciones horizontales. En la misma disposición del espacio deberá contribuir a la interacción directa del maestro con los alumnos, donde la *imposición* se convierta en *proposición*. Es la misma proposición el maestro

debe ser capaz de interpretar las necesidades y las expectativas del grupo y conjugarlas con el reconocimiento de necesidades individuales; vale aclarar que el hecho de pertenecer a un grupo ciudadano no implica que sus perspectivas sean las mismas para todos sus integrantes, aquí es donde el maestro se pone a prueba. Así mismo, el estudiante, debe buscar estrategias para poner en evidencia sus inquietudes y buscar dentro del grupo o con el profesor posibles soluciones: este proceso debe ser una construcción de ambas partes.

Una tercera opción sería “dejar hacer, dejar pasar”, pensando que en la medida que más se coincida con los ideales de los niños o jóvenes o se dé más facilidad para satisfacer sus deseos, se logrará mayor compatibilidad con el grupo.

“Por mi parte la manejo con respeto y ellos para conmigo, pero hay unos alumnos que, aunque los maestros los respeten, ellos no lo hacen. Una manera en que he percibido es cuando ellos están hablando y no prestan atención o están en otro lado muy diferente. Esto hace que otros compañeros no presten atención también [...] Muchas veces la veo muy mal por la algarabía que se presenta en la clase, porque no podemos estar solos, porque nos volvemos el “patas”, pues me incluyo aquí, ya que, aunque son pocas las cosas en las que me incluyo, yo veo que esto está muy mal, ya que no es solo cuando estamos en horas libres sino cuando estamos en clase”. (EE6)

Es verdad que se debe buscar una integralidad, pero sin olvidar el papel del pedagogo en su función formativa, de lo contrario se caería en negligencia al no asumir su papel formador y constructivo. Se trata de legitimidad y respeto a través del trabajo. El docente impositivo tiende a desaparecer, pero no por uno desentendido de todo, sino por un guía y un acompañante del proceso. Interactuar en el grupo, escudriñar en

él, requiere nuevos paradigmas educativos al igual que otros espacios facilitadores de la socialización.

La comunicación.

Todas las dinámicas, al interior del grupo y del aula, se forjan a través del diálogo y la comunicación; y esta a su vez se dinamiza en un espacio concreto, como lo puede ser el aula. En la escuela tradicional, las filas son disposiciones materiales que determinan ciertas formas de comunicación, en especial aquella que puede ser controlada y supervisada por el maestro. En ella, también el contacto comunicativo con los compañeros de grupo es muy sectorizada, fragmentada por los espacios entre los puestos y los pasillos entre las filas.

En este esquema espacial de la distribución, los canales de comunicación son vigilados y lo normal es que lo que se habla sea escuchado por el maestro, evitando conversaciones indebidas, por lo cual se pide constantemente silencio. Esta disposición espacial y organizativa del aula traduce una manera de comunicación vigilada, ordenada y controlada.

“Es obvio que el proceso entre los alumnos, así como entre estos y los profesores, será afectado de alguna u otra manera por las disposiciones físicas de estos salones diferentes. ¿Cuáles son, pues, los efectos reales que yacen día a día en la disposición tradicional de los territorios de los niños que lo ocupan? Por estar centrado totalmente en el profesor, este arreglo obstaculiza la comunicación natural entre los alumnos que se hallan en partes diferentes del salón”. (Richardson, 1987, p. 3)

Si pensamos en esto fijamos la mirada en el hecho de que es la distribución de los componentes materiales en el espacio lo que incide directamente en la viabilidad de los canales de comunicación, y en otras formas de contacto e interacción personales. Es lógico, dentro del orden

tradicional, que tanto maestros como alumnos protejan sus espacios para cumplir con sus funciones e intereses, ya que estos en algunas ocasiones no son conjuntos de deseo mancomunados, dejando de lado la conciliación, el respeto comunicativo, argumentativo y propositivo. En este recelo se reitera el autoritarismo cuando el maestro habla, como si lo que dijese fuera lo único e incuestionable; dando el don de palabra, aceptando o negando opiniones de alumnos, impartiendo saberes desde la verticalidad. Por lo general, el maestro habla y el alumno escucha.

Las formas de comunicación en el aula son variadas, dependiendo del grupo y del tipo de situaciones que se presenten; las señales, los gestos, las miradas y las expresiones, hacen parte de ese crisol de mensajes que se entrecruzan en la dinámica humana del aula. Nuestra corporeidad es una fuente abundante de mensajes, símbolos y señales, los cuales son fácilmente percibidos por un grupo escolar; nuestra disposición inicial puede ser un gran referente del tipo del clima ambiental - humano que se dará en un aula.

“Considero que la distribución tradicional de la fila de sillas y el tablero al frente limita la posibilidad de algunos estudiantes de su libre expresión y obstaculiza la posibilidad de observar reacciones o gestos de compañeros y del expositor”. (EM6).

Cabe, en este análisis, clasificar el tipo de mensajes que se emiten en la vida escolar y la forma como se perciben; desde los mensajes emblemáticos de la ‘pedagogía del terror (gritos, imposición, gestos agresivos) a otros que fortalecen las relaciones socio - afectivas en un ambiente de expresión democrática. Algunas formas de comunicación causan miedo y amedrentamiento para revestir el poder del maestro y, por ende, dificultan cualquier tipo de comunicación afectiva y efectiva. Así, *“la relación de poder en el aula se evidencia cuando usted como docente da una orden o habla en voz alta”*. (EM1). Mientras, por otro lado, hay

maestros que no se quedan solo en buen tono para comunicarse, sino que le apuestan a romper las filas y optan por mesas redondas, grupos de trabajo, la libre ubicación, los rincones y otras formas en donde saben que existen facilidades espaciales para una intercomunicación más fructífera y cercana.

Así, como la corporeidad y la distribución espacial hacen parte de los procesos de comunicación al interior del grupo-aula se gestan, igual, jerarquías, símbolos, emblemas, vocablos o terminologías y temas comunes que codifican el tipo de información que circula a su interior. Conocer, interpretar y aceptar las múltiples formas de comunicación son funciones claves para una mejor concepción de la relación estudiante-maestro. a través de ello, el maestro podrá interiorizarse aún más en el mundo infantil y juvenil y desde allí gestar opciones metodológicas acordes a la realidad vivencial de los estudiantes. Así mismo, el interactuar bajo sus códigos comunicativos, le permitirá vivir más de cerca las condiciones familiares, sociales o económicas que afectan a los estudiantes, lo cual se reflejará en una percepción más global y objetiva de los procesos de formación.

De la misma forma, el estudiante podrá proponer nuevas formas de expresión que, pueden aportar y permitirán entrar en una etapa de conciliación comunicativa grupo-maestro para que esta sea más efectiva en un marco de aula democrática. Por esto también pasa la función de la escuela: el saber comunicarse (oír - pensar - hablar) de forma recíproca, el respeto por la opinión de otros y la posibilidad de aprender del error. Con nuevas disposiciones espaciales y aptitudes frente a la forma de emitir y recibir los mensajes por parte de los actores pedagógicos, la comunicación tomará otras alternativas de diálogo y discusión, de enseñanza y aprendizaje mutuos.

Dentro de las dinámicas del aula y de la escuela existen categorizaciones o jerarquizaciones donde se ubican las características de los estudiantes, en algunas ocasiones de forma motivacional o como forma de represaría y señalamiento. El orden, el rango y la distribución, responden a situaciones preestablecidas en un modelo de escuela tradicional y estas se evidencian a través de formas de premios y castigos; al de mejor rendimiento académico, al que más colabora, el que nunca responde, al mejor presentado, al que llega tarde, al que habla mucho, al mejor deportista. En fin, toda una serie de prácticas que tienen por objetivo marcar una caracterización o categorización dentro del grupo que lo convierte en algo significativo, que simboliza y pone en evidencia a juicio de la autoridad lo admisible o lo reprochable.

El surgimiento de las pedagogías correctivas resulta como respuesta a las no adaptaciones fáciles de las pedagogías disciplinarias; aquellos que no se amoldan al sistema educativo son juzgados, (destapados, recochudos, habladores, insoportables y otros adjetivos). Señalados o discriminados. Los premios y los castigos son necesarios en un grupo de formación, válidos bajo la premisa de que ambos se enmarquen en lo pedagógico, en lo formativo y no solo como instrumento de vigilancia al servicio del orden tradicional. Su sentido debe estar al servicio del conflicto y sus soluciones, al crecimiento personal, a la negociación y a la creación. Las prácticas amenazantes y aterrorizadoras de aquellos docentes (por fortuna escasos) deben dar paso a nuevas prácticas en las relaciones socio-afectivas en el aula que mejoren la calidad del ambiente afectivo.

El tiempo.

Culturalmente, la escuela se configura como elemento o agente civilizador universal, a la cual es necesario acceder y articularse en un proceso dividido en sectores temporales: preescolar, primaria, secundaria, universidad. Cada uno dividido en semestres, períodos, trimestres, años escolares y estos, a su vez, en jornadas diarias y horas de clase; en fin, toda una evolución temporal que implica rutina en el modelo educativo. Así mismo, es importante conocer y analizar el uso del tiempo y las implicaciones que este tiene para la escuela.

“La geografía del tiempo propone un enfoque contextual en el análisis de las actividades individuales. Estudia las condiciones que circunscriben a estas actividades. Este contexto está constituido por un entorno definido en términos espacio-temporales del que forman parte lugares, redes de transporte, otros individuos y también las reglas, organización y horarios que limitan o posibiliten la realización diaria de actividades. La geografía del tiempo permite reconocer todos los componentes de ese contexto en sus interdependencias y conexiones, en su necesaria coexistencia en el espacio y en el tiempo”. (Sendra, 1992, p. 18)

Este enfoque de análisis, desde la geografía del tiempo aplicada en el aula, nos deja ver las actividades cotidianas, rutinarias o alternativas que dependen de posibilidades espaciales, de los tiempos asignados, de reglas y de normas. Todos los eventos en el aula se entrelazan en un escenario en el cual se juegan varios elementos: los horarios de clases demarcados por timbres o campanas que dan continuidad o interacción a una actividad, o quizás un espacio limitado solo para algunas actividades, se dan tiempos para escribir, para hablar, para pensar, para investigar, para descansar, para repetir, para comer, en fin, actividades que se realizan en tiempos muy definidos.

El cuerpo queda articulado a las limitaciones o posibilidades del espacio físico, así como por las opciones que se puedan dar en el manejo del tiempo, se está en un solo espacio y en una sola actividad; la curiosidad y las necesidades llevan a que se realicen determinadas acciones en determinados tiempos, con determinadas personas, además, las restricciones normativas definen el acceso a lugares y la opción por algunas actividades.

“No hay ni espacio ni tiempo, la escuela está hecha para educar, para aprender a leer y a escribir, para aprender a vivir apaciblemente y dar lugar a la expresión delirante de una infancia de movilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerzas para pulir las mentes y adecuarlas a las exigencias del pensamiento. Se requiere controlar la motricidad desbordada del juego y de la risa”. (Cajiao, 1996, p. 55)

No se trata de negar el tiempo en busca de nuevas opciones; se trata de que, en medio de la designación de espacios y tiempos para cada actividad en el aula, se brinde la opción de acceder a ubicarse en espacios en los cuales el cuerpo se sienta más a gusto para el trabajo o posibilitar el manejo autónomo para algunas actividades. Así como el manejo del tiempo y del espacio puede disciplinar, también la autonomía y el manejo responsable del espacio, del tiempo y del cuerpo ayuda al proceso formativo.

Involucrarse en los ritmos de aprendizaje, gestar espacios alternativos, interactuar en los espacios y tiempos del grupo, posibilitar acciones interpretando el escenario donde se dan interdependencias y conexiones de muchos elementos, interpretar condiciones son básicos para brindar al manejo del tiempo otras perspectivas en el análisis espacio - temporal de las actividades individuales y grupales.

Las búsquedas.

Tradicionalmente, el maestro/a es la persona que dispone, ordena, dice, decide y pregunta; él lleva la batuta en el aula. Pero, en el fondo, cuál es verdaderamente la posibilidad de decisión con el orden espacial; si llega y las arquitecturas están dadas, sintiendo que su alteración se aleja o se hace imposible. Esta sensación de inmovilidad tiene su contrapartida en la condición de geógrafo/a que debe asumir el maestro/a. Es decir, proponemos que el maestro-a asuma el saber geográfico como condición de su labor educativa; para ello proponemos la obligación de consolidar y manejar un alfabeto espacial que le haga posible salirse de su estado de quietud frente al espacio.

La condición de geógrafo/a y su alfabeto espacial está sustentada en la concepción de que el maestro/a no debe habitar y describir funcionalmente los espacios, él o ella deben, por el contrario, manejar la lógica compleja de la construcción de los espacios en la historia, el suyo propio como maestro-a, el de sus estudiantes/as. Un espacio en el que ellos/as se encuentren para trabajar. Tal condición hace presencia en los elementos que conforman el alfabeto espacial, haciéndola expresa: los conceptos, la percepción, la imaginación y el cambio. Son estos los fundamentos para el pensamiento de una nueva-otra manera de educar en lo espacial.

Una debilidad manifiesta es la precaria apropiación teórica de los conceptos sobre la dinámica espacial, provocando una utilización sin criterios ni profundidad a la hora de potenciar su riqueza para el análisis y entendimiento. Se requiere de los maestros-as una comprensión profunda de los conceptos para así construir con sus alumnos otras vivencias y formas de habitar, amueblar y transformar el espacio, pero sobre una manera diferente de comprender y analizar la dinámica de

éste. Pero, el habitar espacial también requiere, junto a la abstracción y entendimiento de los conceptos, educar en los sentidos para percibir la textura y el ambiente, el metalenguaje y la materialidad espacial. La percepción implica educar la mirada, el olfato, el gusto y el caminar para sentirnos seres espaciales o expresar la espacialidad del ser.

Esta postura de espacialidad humana es móvil, dinámica, transformadora, de igual manera, los conceptos que la nombran. En este sentido, la imaginación como posibilidad creadora, es fuente de la dinámica espacial. La imaginación se erige en posibilidad de lo diferente, en búsqueda de libertad y en potencia de otro orden. Es necesidad, y obligación proponer una política escolar que impulse la imaginación y que sobreponga la curiosidad, la búsqueda y el asombro. Ella es riesgosa porque nos mueve los cimientos de nuestras certezas y verdades, lanzándonos a vivir en la sensación de “todo lo sólido se evapora en el aire” (Marx, 1970, 113). Cambio constante que debe buscar la horizontalidad de la vivencia y construcción de saber como fundamento de la espacialidad del aula escolar.

Tal apuesta puede ser simplificada, como posibilidad de práctica pedagógica y acción de conocimiento, en una propuesta curricular que incluya como tarea enseñar a pensar los espacios; misión que toca directamente a la geografía, pero que no es de su exclusividad, esta debe construir logros que respondan básicamente a tres aspectos:

1. Fortalecer el manejo de conceptos y categorías, como herramientas esenciales para la interpretación de los espacios.
2. Dotar de diversos códigos—descriptivos, estadísticos, cartográficos—para la representación de los espacios.
3. Enriquecer el uso y la preservación de los espacios experienciales.

Xosé Manuel Souto González (1999, p. 216), por ejemplo, estructura una propuesta curricular que recoge en su extensión esos tres aspectos. Identificando rangos de edad que van desde los tres hasta los diez y seis años, orienta el desarrollo de unos contenidos que hacen posible una formación integral en lo conceptual, la representación y lo vivencial de los espacios. Como se puede apreciar, las formulaciones teóricas, además de iluminar los caminos de la enseñanza, lo que buscan es provocar rupturas y nuevas maneras de abordar el trabajo del maestro en el aula. La geografía repetitiva, memorística y aburrida, de la que tanto se quejan los alumnos, puede llenarse de atractivos, si se formula desde opciones didácticas distintas y con propósitos pedagógicos realmente formativos; tanto para alumnos como maestros.

Apropiación y manejo de conceptos, la percepción como contacto con el mundo, la imaginación como ineludible centinela de la creación, y el cambio como objetivación de la búsqueda esperada; estos elementos conforman el fundamento espacial del currículo a través de los cuales se hace posible pensar una nueva dimensión humana de la espacialidad social.

Referencias

- Escolano, A. (1994). *La arquitectura como programa*. Revista de Historia de educación, () (12-13), 97-120
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno editores
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Piqueta 3.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Carpediem ediciones.
- Ortega, R. (1990). El grupo como sistema de relaciones socio afectivas. *Revista investigación en la escuela*. (10), 51-60
- Sendra, J., Castro A, C., y Diaz, M. (1992). *Prácticas de geografía de la percepción y de la actividad cotidiana*. Editorial Oikos Tau
- Souto G, X (1999). *Criterios para la secuencia del aprendizaje geográfico: pautas para la organización de estrategias de enseñanza*. Editorial del serbal.
- Yepes, E. (2013). Notas para un análisis semiológico del salón de clases. *Revista Educación y pedagogía*. 3(7), 47-58