



El tiempo y el espacio como recursos educativos

MARÍA ISABEL CORVALÁN BUSTOS ¹

Resumen

Mejorar la calidad de la educación en Chile es una exigencia permanente que la sociedad demanda al sistema educacional. El mejoramiento de las prácticas educativas está relacionado con una serie de situaciones cuya suma constituye una dificultad al momento de introducir cambios en la sala de clases.

En este trabajo se identifican algunas de estas situaciones que están relacionadas con la utilización del tiempo y el espacio como recursos en una propuesta curricular.

Conocer elementos de la realidad escolar y considerar la experiencia acumulada de los profesores son elementos a considerar cuando se piensa en introducir innovaciones en el aula y la escuela.

Palabras clave: Calidad, educación, sociedad, realidad escolar, experiencia acumulada.

The time and the space like educative resources

Abstract

To improve the quality of the education in Chile is a permanent exigency that the society demands to the educational system. The improvement of the educative practices is related to a series of situations whose sum constitutes a difficulty at the time of introducing changes in the classroom.

In this work some of these situations are identified that are related to the use of the time and the space like resources in a curricular proposal.

To know elements the scholastic reality and to consider the experience accumulated of the professors are elements to consider when it thinks about introducing innovations in the classroom and the school.

Key words: Quality, education, society, scholastic reality, accumulated experience.

¹ Académica. Departamento Educación, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.
Cap. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. E-mail: macorval@uchile.cl

Introducción

Si se preguntara a las profesoras y profesores, en distintos periodos, sobre los puntos más problemáticos, de su quehacer en la escuela, estos serían, sin duda, el tiempo y el espacio.

Los profesores que desempeñan su labor en la sala de clases siempre están señalando la falta de tiempo, la escasez de espacios y la carencia de equipamiento adecuado para realizar de forma óptima su trabajo pedagógico. En mi opinión, esta situación es efectiva dada la naturaleza de esta actividad. Actualmente, se requiere de más tiempo no para hacer clases sino para el desarrollo profesional y, a si mismo, se requieren nuevos espacios, distintos a la sala de clases, mejor implementados, para desarrollar propuestas curriculares que den respuesta a los intereses del alumnado.

Una de las características de la modernidad es el dinamismo que surge de la *separación del tiempo y del espacio* (Giddens 1993) y de una recombinación tal que permita: una regionalización de la vida social, es decir, el desanclaje de los sistemas sociales que se caracteriza por ser un fenómeno que pone en contacto directamente con los factores involucrados en la separación del tiempo y del espacio y el reflexivo *ordenamiento y reordenamiento* de las relaciones sociales a partir de la incorporación del conocimiento generado en la interacción grupal.

La reforma educacional implementada en Chile en el año 1996 se puede analizar, de acuerdo con Giddens (1993) como un proceso de desanclaje, entendido como un *despegar* de las relaciones establecidas en el contexto educacional y reestructurarlas en otros intervalos de tiempo y espacio. Significó, en el ámbito del tiempo, un aumento de la jornada horaria. Así, las horas de clases semanales aumentaron de 30 a 38 horas para la Educación Básica

(3° a 8° años), con horas pedagógicas de 45 minutos. La Educación Media aumentó a 42 horas en educación media científico – humanista y técnico - profesional (1° a 4° año medio). Este aumento de la jornada se denominó Jornada Escolar Completa (JEC).

El impacto esperado de la extensión de la jornada en el profesorado era que *“esta medida mejorara sustancialmente sus condiciones de trabajo, ofreciéndoles – junto con otras en curso – la oportunidad de realizar un trabajo netamente profesional, a la altura de la dignidad de su misión y de los desafíos actuales que plantea la transformación en educación”* (Arancibia, S., pág. 84).

Sin embargo, esta reforma se implementó con una resistencia muy fuerte por parte de los profesores que vieron, por un lado, afectados sus ingresos y, por otro, fueron considerados como técnicos en la implementación del proceso. Así mismo, la reforma hizo necesario un aumento de las salas de clases, ya que, hasta esa fecha, la mayoría de los establecimientos funcionaba con doble jornada, esto llevó a que un número importante de profesores que trabajaban en dos escuelas haciendo doble jornada, se vieran obligados a reducir su carga horaria porque el nuevo escenario no les permitía continuar trabajando en ambos establecimientos.

En mi opinión, la implementación de esta reforma se hizo a través del mecanismo de desanclaje que Giddens (1993) denomina *sistemas expertos* el que consideró experiencia profesional distinta a la de los profesores y en donde no se consideró el espacio como un recurso pedagógico. En los hechos sólo implicó construcción y ampliación de edificios. El concepto central era mantener al alumnado matriculado con una jornada de ocho horas diarias en clases. Se construyeron comedores para profesores y alumnos,



más salas de clases para cuarenta y cinco niños y niñas, ampliación y/o construcción de bibliotecas y laboratorios de computación, que partieron con doce unidades y que se han ido ampliando a través de diferentes proyectos ministeriales. Las escuelas básicas municipales, por lo general, no cuentan con laboratorios para la experimentación de las ciencias naturales, espacios equipados para el desarrollo de las artes, las expresiones musicales y físicas.

No se consultó a los profesores, en la fase de diseño, sobre cuál sería su proyecto educativo para la Jornada Escolar Completa, qué espacios eran necesarios para las actuales actividades curriculares, o los futuros planteamientos de orden pedagógico. Se debe agregar que las compras respectivas se hicieron (y se hacen) en forma centralizada. Por lo tanto, en la mayoría de los casos entre proyecto educativo, edificio y usuarios no hay ninguna relación.

En este caso y siguiendo la teoría del desanclaje los profesores deben dar fe en la *autenticidad del conocimiento experto* que se ha aplicado. La confianza, dice Luhmann en Giddens (1993), puede ser frustrada o disminuida. Lo normal es la confianza, en este caso, en que los expertos construirán edificios escolares funcionales a las exigencias que demanda la diversidad en las propuestas curriculares.

El objetivo de mejorar la calidad de la educación aún está pendiente, los resultados así lo demuestran, múltiples razones se dan para explicar esta situación, pero, en mi opinión, una de las principales es la estratificación del sistema escolar dado por el rol subsidiario que cumple el estado que deja en manos de sostenedores particulares y corporaciones sin fines de lucro, la administración y mantención de los establecimientos educacionales.

Ente otros elementos a considerar en relación a la situación en que hoy día se encuentra la educación chilena, es necesario mencionar el acuerdo político logrado entre las distintas fuerzas del quehacer nacional tendiente a mejorar la calidad de la educación con fecha 13 de noviembre de 2007, que establece un nuevo marco regulatorio, que reemplazará la actual Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), ésta no modifica el rol del estado, pero se crean nuevos organismos como una superintendencia de educación y una agencia para mejorar su calidad, una nueva estructura de los ciclos escolares en Educación Básica y Media y una institucionalización de una reforma basada en estándares de calidad.

Sin embargo, lo anterior no garantiza un mejoramiento en la práctica porque, necesariamente, se requiere de los docentes y sus capacidades para innovar en la escuela, situación que no se ha considerado en las políticas públicas, debido a un proceso de invisibilización y anulación de la tarea profesional docente (nuevamente la idea de confianza a la que se hace referencia anteriormente pero ahora en los político).

Una pregunta que deberían hacerse los profesores es si la actual estructuración de los establecimientos responde a la necesidad de atender a la diversidad como uno de los elementos centrales de los nuevos planteamientos pedagógicos, donde se hace necesaria una multiplicidad y una pluralidad de funciones lo que implica una gran flexibilidad del espacio escolar. A modo de ejemplo, nuevas áreas y/o temas de desarrollo curricular, nuevas tecnologías, salas audiovisuales, son espacios que no fueron considerados en la re-construcción de la mayoría de los antiguos centros educativos, en los que sólo se realizaron ampliaciones o readaptaciones de los espacios físicos.

1. - El tiempo y el espacio en la reflexión sobre y en la práctica

Haciendo una revisión bibliográfica sobre el tema, se puede establecer que estos dos aspectos: tiempo y espacio no han sido considerados en la organización de la institución escolar, porque de cierta manera la escuela ha funcionado en un modelo de trabajo donde unos piensan y otros realizan lo que aquellos han pensado. En un paradigma donde subyace el conductismo centrado en lo medible, observable y cuantificable. Eran variables independientes determinadas por el sistema educativo, a las cuales el profesor debía adaptarse para desarrollar su trabajo. El tiempo era una continuidad de diversas tareas medianamente organizadas. El espacio estaba formado por el profesor, sus alumnos y la sala de clases, como Giddens (1993) dice, a través de la coordinación del tiempo se establece control del espacio. Este modelo ha estado presente en la escuela a lo largo de todo el siglo pasado, pero no da respuestas adecuadas para la escuela que funciona en la actual sociedad de conocimiento.

Actualmente, la mirada es otra, se considera al tiempo y al espacio como recursos, es decir, elementos en una organización que funciona como sistema.

De acuerdo con Ibar (1987), un centro educativo funciona como sistema cuando su organización tiene las siguientes características:

Se basa en el principio de la creación interna.

Se autorregula a través de las relaciones que establece.

Se desarrolla con unas finalidades específicas.

Se basa en el principio de equifinalidad por el cual se puede llegar a idénticos resultados por caminos distintos.

Es un sistema abierto con innovaciones y cambios.

Si crece se diversifica a través de subsistemas².

Los aportes realizados por autores relacionados con el ámbito de la organización tanto empresarial como escolar, coinciden en que los elementos principales en la organización de un establecimiento educacional son: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno. En este esquema tiempo y espacio constituyen recursos, son elementos que usa el establecimiento para el logro de sus objetivos.

Es importante reflexionar sobre esta visión en la escuela, ello implica un cambio conceptual respecto de la rigidez que predomina en el sistema:

“Considerar el tiempo y el espacio como recursos nos lleva a la posibilidad de ir rompiendo con esquemas desfasados e intentar dar respuesta a las complejas necesidades del sistema educativo actual” (Doménech J y Viñas J., Pág. 11).

Nuestro sistema educativo es considerado, por el profesorado, como administrativamente burocrático por la rigidez con que se realiza la función docente. Este es un tema que debería discutirse, López (1994), sugiere una revisión del marco laboral para ver si éste permite el tratamiento del tiempo con la flexibilidad que se necesita en los establecimientos educacionales.

¿Por qué considerar el espacio y el tiempo como recursos, además de los recursos en general, como elementos para el logro de los objetivos educativos?

La complejidad del currículum: Implementar un currículum integrado requiere

2 Citado de Bertalanffy, en Doménech, J; Viñas, S., J (1997), “La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo”



que las escuelas y los profesores diseñen marcos más amplios y diversos que uno *aula – clase* y horarios distribuidos por horas.

Atención a la diversidad: Un sistema inclusivo que de respuesta a la heterogeneidad requiere de una concepción distinta a la tradicional del tiempo y el espacio.

La racionalidad didáctica: Los niños y niñas tienen mecanismos y ritmos de aprendizaje diferentes que la organización del tiempo en los tradicionales horarios y, generalmente, en el mismo espacio. *La sala de clases* obliga a los estudiantes a un esfuerzo continuo de adaptación que dificulta el aprendizaje significativo.

Otros recursos didácticos: La incorporación de recursos, especialmente informáticos, obliga a los profesores a considerar otros espacios y a invertir más tiempo en el manejo eficiente de estos recursos en el proceso de aprendizaje – enseñanza.

La utilización del entorno: Utilizar el entorno es una práctica que se ha incorporado en el quehacer docente, dada la importancia en la formación de los y las estudiantes. Es un proceso que se irá intensificando a raíz de la importancia que ha adquirido la educación en los valores medio ambientales.

La organización de las personas en el establecimiento: Debe incorporarse a la cotidianeidad de los establecimientos educacionales el concepto de *gestionar la distribución de tareas*, proceso que se dificulta por la rigidez de los espacios y tiempos de los equipos directivos. En esta idea, cobran mucha importancia los consejos de profesores, para unificar criterios pedagógicos y otros como por ejemplo, los horarios laborales, rutinas derivadas de la cultura escolar que dificultan el rendimiento académico.

El tiempo es un enemigo de la libertad plantea Hargreaves (1999) o por lo menos así pareciera que lo entienden los profesores. Se sienten presionados a tal punto que éste les impide cumplir con sus deseos y la realización en el campo profesional. El tiempo, por un lado, es un elemento que entorpece un proceso de innovación y complica la implementación del cambio y, por otro, es fundamental para la configuración del trabajo de los profesores. Es a partir del tiempo que los maestros construyen la naturaleza de su trabajo *“el tiempo estructura el trabajo docente y es a su vez estructurado por él”* (Hargreaves p. 121)

Las comunidades educativas deben hacer un alto para realizar esta actividad se requiere tiempo como una variable objetiva y condiciones de organización y espacio, que cuando es asumida por toda la institución puede constituirse en el inicio de la implementación de un cambio educativo. Cuando no se reflexiona sobre lo realizado, queda de lado una de las dimensiones que Zabalza (2007) establece como una distinción previa respecto del concepto de “currículo”, me refiero al análisis de lo que se hace y de lo realizado. Este autor basándose en el modelo *de Investigación* de Stenhouse (1977) plantea una doble acepción del término:

- Por un lado, esquema o proyecto de enseñanza, lo que se puede o se pretende hacer
- Por otro, esquema o marco de análisis de lo que realmente se está haciendo o ya se ha hecho.

El uso más frecuente es el relacionado con el primer punto, es decir como plan de estudio y su derivación en un plan de trabajo, de ahí la idea de proyecto curricular. Estos planteamientos (proyecto curricular y el de investigación) no son excluyentes, aunque sí suponen una forma diferente de trabajo.

El de planificación: se basa en la reflexión sobre los pasos a seguir la previsión de sus efectos y la organización funcional de todo el proceso como conjunto integrado.

El de investigación: Se centra en el análisis *a posteriori* de los resultados reales del proceso educativo. (Con la posibilidad de que sean diferentes a los resultados previstos) ¿Por qué no son excluyentes?

Porque el modelo de planificación no puede desarrollarse de forma de forma aceptable sin investigación, sin tener en cuenta los resultados alcanzados. Por otra parte el modelo de investigación no puede dejar de hacer previsiones y configurar una visión del conjunto del proceso a desarrollar. Una de las funciones de la administración de los establecimientos escolares es identificar y establecer distribuciones y usos del tiempo de los educadores que les permitan realizar sus actividades pedagógicas. Esta visión del tiempo es el *tiempo objetivo* o *tiempo fijo* el que constituye la base real de la planificación Para Walter Warner en Hargreaves (1999) “*es especialmente el punto de vista de quienes elaboran el currículo (posibles responsables de iniciar el cambio) y de los administradores, que conciben la implementación según líneas de desarrollo temporal o piensan en fases o niveles sucesivos de utilización del programa*” (Hargreaves p. 121) Para realizar este proceso que Stenhouse (1977) denomina de investigación se requiere de un profesional reflexivo, que practique una enseñanza reflexiva. Estos conceptos se han transformado en lemas característicos a favor de la reforma de la enseñanza y la formación del profesorado en todo el mundo (Kenneth M. Zeichner 1993). Por lo tanto, frente a un problema que impida la instancia para realizar este proceso de reflexión sobre y en la práctica, la administración debe ajustar el *tiempo objetivo* y redistribuirlo acorde a las necesidades curriculares.

Los conceptos reflexión sobre la acción, y en la acción se basan en un conocimiento de la teoría y la práctica que establece una separación entre ellas. Por un lado, las teorías sólo existen en las universidades y, por otro, la práctica se desarrolla en la escuela. La primera no reconoce el conocimiento inmerso en las prácticas profesionales. En la segunda, el rol del maestro es aplicar la teoría de la universidad en su ejercicio profesional, en este contexto no se reconoce el saber de los docentes y la experiencia acumulada. Es importante señalar que muchos programas actuales de desarrollo del profesorado y del perfeccionamiento pasan por alto el conocimiento y la experiencia acumulada de los maestros requisitos que, en mi opinión, son fundamentales a la hora de pensar en cambios educativos a lo que se debe agregar la dimensión objetiva del tiempo. C. Marcelo G, (2007), en su obra expresa que este conocimiento tiene características que para el ejercicio profesional son muy importantes, a saber, es específico del contexto, oral, tácito y eminentemente práctico. Está orientado a soluciones y es de propiedad del docente, además, es adquirido en forma individual lo que nos lleva a estar de acuerdo con autores como BIRD y LITTLE quienes sostienen que el tiempo es un factor fundamental a la hora de romper el aislamiento del profesor. Uno de los recursos más importantes en el perfeccionamiento es el tiempo otorgado para la interacción entre pares sobre el estudio, análisis y exposición de sus prácticas.

El conocimiento pedagógico, generado en la dinámica de la reflexión, sobre la práctica implica necesariamente la investigación de las problemáticas que surgen en el aula y en la comunidad educativa con el fin de elaborar acciones de mejora. Por lo tanto, plantear el conocimiento pedagógico como sustento válido para decisiones educativas, requiere de docentes capaces de dominar la metodología de la investigación-acción. De acuerdo al



pensamiento de J. Elliott (1997), la investigación-acción se inserta en los marcos de una tarea profesional participativa y, por consiguiente, en un esquema laboral democrático. De allí la insistencia en la necesidad de sensibilizar al respecto para alcanzar niveles de autonomía, que posibiliten el paso del docente de técnico a profesional. (D.Schön, 1983) En esta idea de un profesor reflexivo de su práctica pedagógica, es necesario, poner a disposición de los profesores mayor cantidad de tiempo, distinto del destinado a las horas de clases y en el contexto del *horario oficial*, esto constituye un requisito de gran importancia para el trabajo colegiado de los profesores y el desarrollo curricular. Hargreaves (1999).

Sólo así es posible que los docentes asuman el rol de promover en las escuelas innovaciones educativas. Para McKernan J. (1999) se deben lograr cambios educativos que valgan la pena y se entiende como modificaciones “educativas”, desde esta perspectiva, aquéllas que apuntan al desarrollo y logro de la calidad de las experiencias curriculares y –como corolario- de la calidad de los aspectos pedagógicos, expresados en las condiciones que se aprecian en la relación enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, L. Stenhouse (1977) tiene la certeza de que son los profesores quienes, finalmente, cambiarán el mundo de la escuela desde su comprensión.

La comprensión de las realidades educativas y la reflexión sobre las posibles innovaciones tiene que tener presente el pensamiento de J. Gimeno Sacristán (2005) cuando asegura que *“Con la educación se ejerce –o al menos así se cree- influencia sobre el desarrollo y la orientación que pueden tomar los individuos y la sociedad, lo cual no pasa inadvertido a quienes están interesados en producir, reproducir o cambiar un*

cierto orden político, económico, cultural, religioso.” (p.109).

Hasta aquí hemos revisado una dimensión del tiempo *técnico - racional*. También están presentes en la actividad cotidiana diferentes dimensiones que son interesantes y que se deben considerar cuando se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas, mencionaré, entre otras, a la que Hargreaves (1999) llama significaciones *micro políticas* que emergen de la distribución del tiempo y las configuraciones de poder al interior de las comunidades educativas. Por ejemplo: en Chile a las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas se les otorga mayor categoría con respecto al número de horas y ubicación en el horario de clases e inciden directamente en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales (SINCE, PISA). La administración directiva está alejada del trabajo en aula porque parece que otorga jerarquía y poder apartarse del rol esencial que significa ser profesor.

2. - El tiempo y la actividad cotidiana en la escuela

La sociedad ha dejado de su lado su responsabilidad en el procesos educativo, asigna la misión de enfrentar los problemas sociales de la educación a la escuela y sus profesores y no se considera en esta exigencia que sus horarios son siempre rígidos y exclusivos. A continuación presento las conclusiones de un trabajo de investigación realizado con profesores de escuelas municipales de una comuna del Área Metropolitana de Santiago (Corvalán M.I., en Revista: Enfoques Educativos, Volumen 7, N° 1, 2005, p. 69). Este trabajo tiene como referentes teóricos estudios que abordan la problemática de la dinámica del cambio social y cómo ésta afecta a las instituciones escolares, transformando de una manera determinante el sistema educativo y, por lo tanto, repercutiendo de igual modo en el trabajo de los profe-

sores, originando **estrés** y licencias por este diagnóstico.

Resulta difícil describir las diversas reacciones del profesorado ante el cambio social al que se ve enfrentando, tanto en el aspecto personal como en el ejercicio de la profesión. Algunos autores utilizan la palabra **malestar** como término inclusivo que reuniría los sentimientos de los profesores ante una serie de situaciones imprevistas en el desarrollo de su trabajo. Estos profesionales se enfrentan, en la actualidad, a numerosas y variables circunstancias que no les permiten realizar bien su trabajo afrontando, además, una crítica generalizada en una sociedad que, al no analizar dichas circunstancias, atribuye a los profesores la responsabilidad de las fallas del sistema de enseñanza. La expresión **malestar docente** resume al conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional desconcertado por el cambio social.

Existe una serie de indicadores que reflejan un descenso en la calidad de la enseñanza.

El avance de la ciencia y la tecnología exigen una constante renovación que implica un cambio profundo en la concepción y el desarrollo de la profesión, se debe evitar el desconcierto que se origina ante los cambios acelerados de tal manera que la enseñanza pueda responder a las exigencias de formación y especialización que impone el progreso social.

En este contexto, la expresión **malestar docente** se convierte en un nuevo enfoque de estudio a partir de la década de los ochenta, y su interés ha aumentado en los últimos años, originando numerosas referencias en las principales bases de datos sobre educación.

El malestar docente es sinónimo de *malaise enseignant* y de *teacher burnout*. Malestar docente se emplea para “descri-

bir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado” (Esteve et al., 1995, p. 23).

El acelerado cambio del contexto social influye constantemente en el papel que desempeña el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los profesores aún no saben cómo adaptarse a estos cambios, ni las escuelas han diseñado estrategias adecuadas de adaptación y de formación de los profesores para responder a las exigencias de dichos cambios.

Es una investigación realizada en un colectivo de profesores que han tenido licencias por diagnóstico psiquiátrico, se estableció que en el sistema educativo de nuestro país, existen **factores de la realidad escolar cotidiana** que determinan estrés en los profesores. Estos factores se relacionan con aquellos que los profesores señalan como generadores de licencias por diagnóstico psiquiátrico al interior de la escuela.

Presentaré a continuación cómo, en mi opinión, estos factores interactúan entre sí. Esteve, Franco y Vera sostienen que, el malestar docente se genera en la dificultad de los profesores para enfrentar la **presión en el ejercicio de la profesión**, producto de los grandes cambios sociales ocurridos en las últimas décadas.

1. Las relaciones interpersonales al interior de la escuela (F1) se refieren a la percepción de la interacción profesor – alumno, entre profesores, y profesor – apoderado. Estas relaciones establecen modelos predeterminados de la relación escuela – comunidad (F8), lo que afecta la disposición frente al cambio de los profesores.

2. Las situaciones tensionantes al interior de la escuela (F2) se relacionan

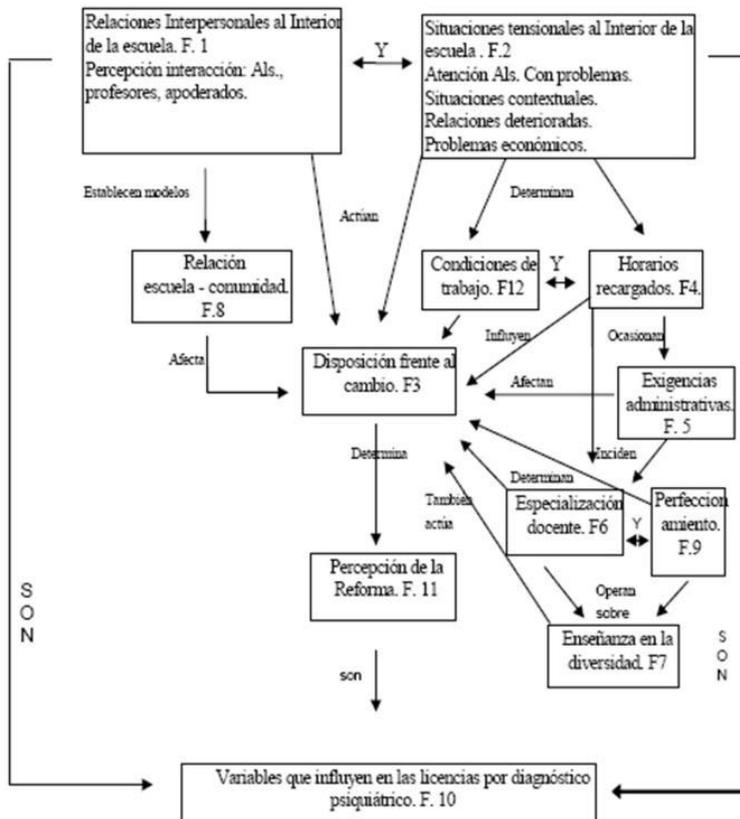
con la atención de alumnos con problemas, situaciones contextuales, relaciones deterioradas y problemas económicos. Estas situaciones determinan las (malas) condiciones de trabajo (F11) y los horarios recargados (F4), ocasionando exigencias administrativas (F5). Los factores 4 y 5 inciden en la especialización docente (F6) y en la visión que tienen los profesores del perfeccionamiento (F9), los que operan sobre la enseñanza en la diversidad (F7). Todos estos factores influyen, afectan y determinan la disposición que tiene el profesor frente al cambio (F3).

La disposición que tiene el profesor para enfrentar el cambio va a determinar

la percepción que tiene sobre la Reforma Educativa (F10).

Es importante señalar que se debe poner atención sobre los factores que estos autores denominan factores contextuales porque son los que generan desconcierto e impotencia, dado que, precisamente, son aquellos que el profesor no puede controlar por no tener posibilidad de intervenir en forma aislada sobre ellos. Estos factores por sí solos no tienen mayor significancia pero, en conjunto constituyen una enorme presión que actúa sobre la imagen del profesor y su trabajo profesional. La teoría también señala que la acción de este grupo de factores es indirecta: y afecta la eficacia docente al generar una disminución de la motivación, del compromiso y del esfuerzo del profesor en su trabajo. Por lo tanto, las instituciones administrativas y educacionales deben poner el acento en mejorar estas situaciones que generan tensión al interior de la escuela, de tal manera de ir modificando las variables que influyen en las licencias por diagnóstico psiquiátrico (ver Fig. 1).

Fig. 1. FACTORES ASOCIADOS A LA GENERACIÓN DE ESTRÉS EN LA ACTIVIDAD COTIDIANA DEL PROFESOR



Es importante profundizar también en el significado que los profesores otorgan a su situación como actores sociales. En este contexto se entrecruza lo personal y lo profesional. Las investigaciones publicadas mencionan que el trabajo cotidiano en la sala de clases requiere de una gran dosis de equilibrio, por lo tanto, si a los problemas profesionales se agregan los personales, los que en muchos casos son agobiantes, resulta muy difícil mantener un equilibrio psicológico y el nivel de entrega que requieren los alumnos.

Respecto del sentido que se le atribuye a la profesión, existe incertidumbre sobre lo que se espera de los profesores dada la evolución del contexto social. En este marco y de acuerdo con la teoría, es importante situarse en el proceso de cambio del sistema educativo en los últimos años. En la sociedad actual se debe aceptar la diversidad, el pluralismo y la existencia de grupos sociales que cuentan con medios de comunicación eficaces que les permiten defender modelos contrapuestos de educación, en los que se da una gran importancia a valores diferentes y contradictorios con los sustentados en el sistema educativo formal.

3. - El espacio como factor de calidad

En la escuela las estrategias para generar ambientes de aprendizaje adecuados para los niños y niñas, generalmente, están asociadas a innovaciones pedagógicas. Los espacios para el aprendizaje no son un descubrimiento, son una necesidad, se utilizan como recurso, especialmente en la educación infantil. La pregunta es ¿por qué no se les otorga la misma importancia en todos los niveles de la educación?

En el contexto de esta idea quisiera presentar algunas significaciones que los profesores construyen respecto de los

espacios y ambientes de aprendizaje, tomadas de “*Significados otorgados por los profesores a un proceso de innovación pedagógica*” estudio de caso realizado en una escuela rural de la Región Metropolitana. Investigación realizada en el Departamento de Educación de la Universidad de Chile. Corvalán M., Quiroz V., Lecaros A. (2008)

Respecto a la innovación de estrategias en el trabajo escolar como un proceso de cambio los profesores articulan el sentido que emerge en determinadas situaciones que se dan al interior de la escuela, en la interacción habitual entre los niños y niñas como parte del proceso de implementación de estrategias de aprendizajes diferentes.

Las estrategias utilizadas en el proyecto de innovación permitieron, en primer lugar, realizar un trabajo más personalizado al focalizar los esfuerzos pedagógicos, práctica que no es frecuente en la escuela.

Aquí me referiré sólo a las significaciones emergidas de la utilización de los espacios en la experiencia. Las estrategias implementadas generaron ambientes de aprendizajes adecuados para los niños y niñas que estaban experimentando esta innovación pedagógica. Se abrieron las aulas a una nueva dinámica.

En una aproximación al concepto de espacio E., Battini (1982) en *Calidad de la Educación Infantil de Zabalza M.*, (2001), sostiene que se acostumbra a considerar los espacios como un volumen, una caja que se podría llenar, pero señala que “*es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo*” (p. 236) Iglesias, L. en la misma obra (Op. Cit. Sufra) señala que esta concepción como *caja* es una abstracción de los adultos. Para los niños, especialmente los pequeños, el espacio es aquello que nosotros llamamos espacio equipado, es decir, con



DISCURSO:	
<p>- <i>“Fue muy positivo trabajar con alumnos por nivel”.</i></p> <p>- <i>“El hecho de estar con niveles uno conoce más a los alumnos y conoce más sus habilidades porque es un trabajo más personalizado”.</i></p> <p>- <i>“Quedan dudas, más allá de ir a la discriminación de la experiencia de cada niño, creo que todavía tenemos que seguir, al menos para este tipo de grupos, ir trabajando mucho con ellos, [pero] hay aprehensiones”</i></p> <p>- <i>“Yo entiendo que uno eso no lo hace (trabajar por niveles de rendimiento), hemos ido avanzando en muchos aspectos en educación, y también hemos dejado muchas de las cosas antiguas, las hemos dejado guardadas y cada vez tenemos más y nuevas estrategias, metodologías, ideas antiguas que uno no se olvida y que pueden rescatarse”.</i></p> <p>- “Sin embargo en este proyecto vemos alumnos fuera de las salas”.</p> <p>- “Se hace como una especie de desorden, eso más que nada tiene que ver con el trabajo que uno realiza, no tiene que ver con [no] hacerlo bien.</p> <p>- <i>“Desde el inicio, el año pasado, era un trabajo en común”.</i></p> <p>- <i>“Nosotros partimos diciendo que en el nivel (profesional) nuestro, todos tenemos experiencia, y de alguna manera, todos vemos distintos aspectos del problema, y entre todos lo solucionamos, nadie trae aquí la panacea”.</i></p> <p>- <i>“Siempre estamos viendo la posibilidad de cómo ayudar a los chiquillos, siempre lo hemos hecho en la escuela. Lo que pasa es que nosotros no nos habíamos dado cuenta”.</i></p>	
LO EXPLÍCITO (favorable)	LO IMPLÍCITO (desfavorable)
<p>* Trabajo con alumnos por nivel.</p> <p>* Distintos lugares para el trabajo pedagógico.</p> <p>* Trabajo colaborativo</p>	<p>* Trabajo homogéneo en el curso.</p> <p>* Obligación de trabajar con todo el curso en las mismas actividades para no establecer diferencias.</p> <p>* Rigidez y permanencia en la sala de clases.</p> <p>* Trabajo individual.</p>

todo lo que lo compone: mobiliario, objetos, olores, colores, cosas duras y blandas, cosas largas y cortas, cosas frías o calientes,

etc. El espacio es ante todo luz: la luz que nos permite verlo, conocerlo y, por lo tanto, comprenderlo, recordarlo.

Este concepto es el que se debe aplicar cuando hablamos de ambiente escolar. Cuando se entra a un jardín infantil, a una escuela o a una sala de clases, el color de las paredes, la distribución del mobiliario, los espacios muertos, las personas, la decoración y todos los detalles que en ella se encuentran dicen el tipo de actividades que allí se realizan, la clase de comunicación que existe entre los alumnos, las relaciones que se establecen con el exterior y los intereses que guían tanto a los alumnos como a los profesores.

Espacio y ambiente se usan de modo equivalente cuando nos referimos al espacio de la clase. Existe diferencia entre ellos, pero están relacionados. El espacio se relaciona con espacio físico, son los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración.

El ambiente es el conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él, los afectos, las relaciones interpersonales entre niños y adultos, entre los miembros de la comunidad. Visto así el ambiente es un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviera vida. Por eso se dice que el ambiente “habla”, nos transmite sensaciones, nos evoca.

Se podría decir que en la escuela los profesores no han incorporado (internamente) ese ambiente del cual se habla y que se vive en la escuela a nivel de espacio solamente. Cabe preguntarse, cuál será el ambiente que los profesores tienen incorporado internamente. Qué les hace considerar a la Escuela igual rigidez., frialdad individualismo, grupo de desconocidos (es lo que aparece implícito en el discurso), en circunstancias que el ambiente es también el profesor. Cómo lo

va creando, cómo lo va sosteniendo en su hacer docente. Porque una sala podría ser el patio o un bosque, un museo (espacio) en ese sentido es o sería el profesor quien construye el ambiente escolar o de aprendizaje en una co-construcción intersubjetiva por ejemplo, en la interacción profesor alumno, lo que supone un encuentro de sujeto a sujeto en la experiencia.

Se puede interpretar que la consideración de sujeto de la experiencia es lo que hace sentido a los profesores del estudio en esta nueva mirada del proceso educativo. Sujetos activos, reflexivos, autoreflexivos, vale decir, es la vivencia de la experiencia a nivel subjetivo la que remueve niveles profundos en el aspecto tanto cognitivo como emocional.

Una de las dimensiones de la globalización de acuerdo con M. Román, es una escuela refundada, esto significa que la escuela debe pensarse en un nuevo marco cultural, lo define como el paradigma socio-cognitivo de corte humanista, en este contexto en la escuela deben realizarse transformaciones profundas *“la escuela debe ser entendida como una organización que aprende y por ello transformadora”*, deja de ser transmisora del conocimiento. Así todos aprendemos, niños y niñas, jóvenes, adultos y también las instituciones, quienes no aprenden envejecen y mueren por inadaptación en tiempos de cambios profundos. La escuela con seguridad no va a morir, pero, creo que envejece y queda descontextualizada.

A modo de conclusiones

La concepción del tiempo y del espacio tiende a diferir en varios aspectos, según se trate, de profesores, expertos o administradores. En el caso de las decisiones macro-políticas en educación, los profesores no son consultados y *los expertos* no tienen un conocimiento profundo de la



realidad escolar cotidiana. Por lo tanto, se produce una discrepancia entre los proyectos educativos y quienes forman parte de las comunidades educativas. Esta situación atenta en alguna medida contra la calidad de la educación ya que los espacios escolares no son funcionales a las exigencias que demanda la diversidad en las propuestas curriculares.

Respecto de los administradores tienen mayor poder para que sus perspectivas prevalezcan con respecto al tiempo en relación a los profesores de aula. Ellos establecen sus procedimientos en el contexto en las rutinas actuales, de tal manera que, el tiempo administrativo adquiere mayor relevancia que pareciera es la única forma de organizar las actividades en la escuela.

Con la idea de obtener resultados y ser productivos se ha ido generando en la escuela la tendencia administrativa de ejercer control sobre el trabajo regulando el tiempo de los profesores. Esta es una visión orientada al aumento de la productividad, en oposición a la que predomina entre la mayoría de los profesores, la que está centrada en las relaciones personales por sobre las cosas. Se hace necesaria una gestión flexible para dar respuestas al conjunto de demandas, siempre simultáneas, en la realidad de la sala de clases, donde el cumplimiento de los objetivos no es lineal. Se generan problemas cuando se trata de dar respuesta a la parte administrativa. Esta visión del tiempo genera una actitud negativa al cambio e impide la generación de innovación en la sala de clases.

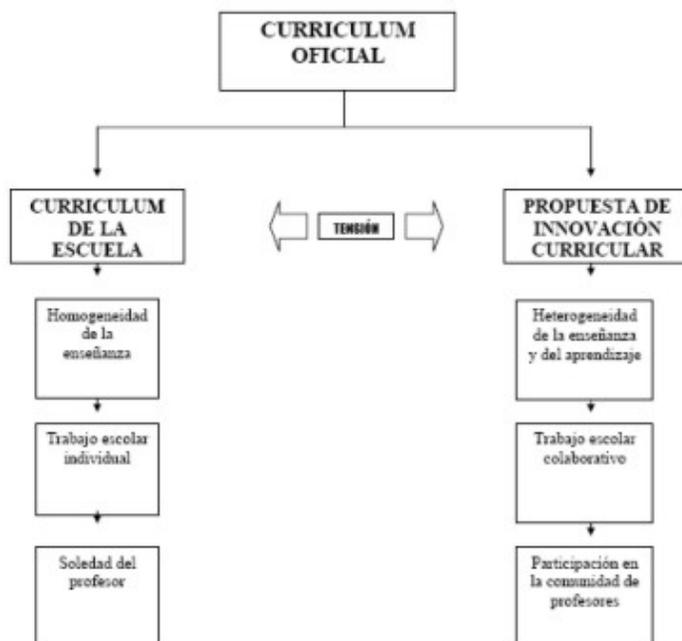
Los profesores necesitan el tiempo como un medio o recurso técnico para poner en práctica los objetivos educativos, aunque no garantiza por sí sólo un cambio, es necesario ponerlo a disposición del profesor con generosidad. Se deben considerar otros aspectos del tiempo del profesor en relación a su distribución,

planificación y programación en el ámbito técnico pero, considerando también las otras dimensiones que permitan configurar de mejor manera el trabajo profesional docente.

En este contexto el tiempo pasa a ser, además, una variable de discriminación en el sistema educativo chileno. Las diferencias de tiempos lectivos entre los alumnos de escuelas privadas y escuelas municipales es un fenómeno que debería preocuparnos a los profesores, dado que es un generador de desigualdad social. El solo hecho de permanecer más tiempo en la escuela no garantiza una mejor educación pero, sin duda, que una adecuada organización, con los objetivos claros y los medios y recursos para alcanzarlos, entre ellos tiempo y espacio, redundará en un cambio conceptual con respecto a la rigidez que predomina en el sistema escolar.

Cuando el profesor incorpora en su labor prácticas metodológicas basadas en el trabajo colaborativo, genera un ambiente en que todos comprenden y viven un comportamiento de colaboración que se expresará en los aprendizajes, gestos y en el trabajo de sus alumnos y alumnas. Esta idea, también debe estar presente, en la interrelación laboral que se genera con los pares, que no es competitiva, si no que aporta en la obtención de los logros propuestos para los alumnos y alumnas y motiva a la formulación de nuevos desafíos.

Se puede establecer que existen en la escuela dos maneras de proceder: una más participativa, reflexiva e innovadora que se realiza en las instancias del proyecto presentado y que requiere *tiempo* y *espacio* versus otra forma de proceder, que se realiza en las clases de la rutina diaria escolar, más solitaria y tradicional con menor interacción entre los docentes y entre los alumnos y alumnas. Tal tensión se puede graficar en el siguiente cuadro de síntesis:



Se hace necesario al momento de referirse al tiempo en el trabajo profesional docente tener en cuenta algunas situaciones que son causa del malestar docente. Destacándose las siguientes:

- Los profesores consideran sus **horarios de trabajo muy recargados** con demasiadas horas de trabajo en el aula.
- Deben asumir una **diversidad de funciones**. En este aspecto, se refleja claramente la fragmentación del trabajo del profesor. Este es un tema central en la generación del malestar docente, y uno de los elementos centrales o significativos con respecto a los problemas de la calidad de la enseñanza.
- La capacitación es uno de los ejes importantes en el ejercicio de la Profesión Docente, sin embargo, a raíz de la diversidad de temas que debe enfrentar el profesor como consecuencia de la fragmentación de su trabajo, existe **un número importante de temas en los que el profesor requiere preparación para enfrentarlos**.

Una dimensión subjetiva de la enseñanza es la significación que los profesores le atribuyen a su propia actividad. El rol del maestro se desdibuja a raíz de la forma en que se piensa la educación actualmente, cuando los otros agentes socializadores se inhiben, cuando se transforman en problemas educativos todos los problemas sociales pendientes.

La sociedad deja de lado su responsabilidad en el proceso educativo, asigna la misión de enfrentar los problemas sociales a la educación, a la escuela y a los profesores. “El problema no está en la dedicación de los profesores. La cuestión es asumir los problemas de la educación con responsabilidad colectiva. La sociedad no puede esperar que la educación de solución a esta problemática social pendiente, dejando a los profesores solos con la tarea, en tanto que el resto de la sociedad se inhibe de su responsabilidad educativa”. (Corvalán., M.I, en Revista Enfoques Educativos, volumen 7, N° 1, 2005, p. 78)

Bibliografía

- Corvalán Ml., Quiroz V., Lecaros A. 2008 “*Significados otorgados por los profesores a un proceso de innovación pedagógica*”, estudio de caso realizado en una escuela rural de la Región Metropolitana., Departamento de Educación, Universidad de Chile, 2008
- Doménech. J, Viñas. S, *La organización del tiempo y del espacio en el centro educativo*, Barcelona, 1997
- Elliott, J., *La investigación-acción en educación*. Editorial Madrid, 1997a
- Elliott, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Editorial Morata, Madrid, 1997b.
- Esteve, J. M., Franco, S., Vera, J., *Los Profesores frente al cambio*, Antrophos, Barcelona. 1995.
- Fullan , M., *La fuerza del cambio*, Editorial Akal, Madrid, 2004
- Giddens. A., *Consecuencias de la modernidad*, Alianza Editorial, 1993, Madrid.
- Gimeno, J., *La educación aún es posible*, Editorial Morata. Madrid, 2005
- Gimeno, J., *Educación y convivir en la cultura global*, Editorial Morata, Madrid, 2001
- Hargreaves, A., *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*, Octaedro, Barcelona, 2004
- Hargreaves. A, *Profesorado, cultura y Postmodernidad*, Morata, 1999, Madrid.
- Marcelo García C. et. Al. *La Naturaleza de los Procesos de Cambio, Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Ariel, Barcelona, 2006.
- Marcelo García C., *El cambio educativo como objeto de estudio: El uso de conocimiento para la mejora de la escuela*, en A. Estebananz (ed). *Construyendo el Cambio: Perspectivas y Propuestas de Innovación Educativa*, Secretariado de Publicaciones, Sevilla, 2006.
- Revista Enfoques Educativos, Volumen 7, Nº 1, 2005, Santiago.
- Zabalza Miguel A., *Calidad en la Educación Infantil*, Naecea, Madrid, 2001
- Zeichner Kenneth M., *El maestro como profesional reflexivo*, Cuaderno de Pedagogía, Nº 220, Madrid, 1993.