

Del zapping a la experiencia en la creación de los ambientes de aprendizaje

From zapping to experience in creating learning environments.

María Antonia Riera Jaume; ESPAÑA

RESUMEN

En este artículo se aportan algunas reflexiones acerca de la organización temporal de los ambientes de aprendizaje. Se plantean algunas preguntas para la reflexión: ¿de qué modo pueden afectar al desarrollo y aprendizaje la diversidad de espacios y propuestas que ofrecemos a los niños y niñas?, ¿cuánto los ambientes que creamos invitan a transitar o a permanecer y profundizar?. Hablar de la temporalidad de los ambientes de aprendizaje nos lleva a reflexionar acerca de los objetivos educativos, el ritmo de aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas. La obra del filósofo de origen coreano Byung Chul Han (2018), “El aroma del tiempo: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse”, ha servido de inspiración para analizar algunos aspectos que se exponen.

Palabras clave: Ambientes de Aprendizaje, Espacio, Tiempo

ABSTRACT

This article provides some reflections on the temporal organization of learning environments. Some questions are raised for reflection: how can the diversity of spaces and proposals that we offer to children affect the development and learning? How much do the environments we create invite to transit or stay and deepen? Talking about the temporality of learning environments leads us to reflect on the educational objectives, the pace of learning and the well-being

of children. The work of the Korean-born philosopher Byung Chul Han (2018), “The aroma of time: A philosophical essay on the art of delaying”, has served as an inspiration to analyze some aspects that are exposed.

Key words: Learning Environments, Space, Time

INTRODUCCIÓN

Es un placer compartir este homenaje a Miguel Zabalza, que durante tantos años y desde el ámbito universitario, con sus investigaciones y publicaciones, ha ayudado a dignificar la etapa de Educación Infantil.

En este artículo me gustaría aportar algunas reflexiones acerca de la temporalidad de los espacios educativos.

Desde mi trabajo como asesora en formación estoy acompañando centros del primer y segundo ciclo de Educación Infantil, así como algunos centros de primaria para replantear sus espacios educativos. Las escuelas han entendido hace tiempo que los niños y niñas tienen derecho a nuevas maneras de estar y de aprender y, por ello, necesitan también nuevos espacios y nuevas formas de articular la organización del tiempo y las relaciones. Son muchos los equipos docentes que están compartiendo experiencias de cambio y se están transformando. Por ello, hemos visto crecer, en estos últimos años, la demanda de formación en metodologías que ayuden a afrontar los nuevos retos educativos y que impliquen una modificación del espacio-ambiente. Sin embargo, a menudo, siento

que en estos procesos hay también cierta premura para hacer visibles los cambios transformando a veces, precipitadamente, la organización del centro, sus espacios y equipamientos. Pero sabemos cuánto los procesos de innovación son significativos cuando el cambio es intencional, sistematizado y cuando parte de una reflexión educativa profunda. Cuando el cambio se contextualiza y responde a las necesidades y derechos de la población, y cuando es compartido por la comunidad educativa.

Trabajamos con los equipos docentes para generar espacios de vida y aprendizaje que, como recoge Hoyuelos (2005) satisfagan una serie de derechos: “Que satisfaga una serie de derechos (derecho a tener una relación afectiva de seguridad y positiva, derecho a un suficiente espacio de acción, derecho a ensuciar, derecho al ruido, derecho al silencio, derecho a estar con los otros, sólo o con pocos, y el derecho a comer y a dormir), pero de los que el ambiente debe participar y favorecer para que el niño pueda construir e intercambiar experiencias de significado vital” (p.91).

A partir de la observación y análisis de las características del centro vamos creando ambientes de vida y aprendizaje que paulatinamente van transformando la fisonomía del centro. El espacio-aula tradicional se convierte en laboratorio o ambiente de aprendizaje que se comparte con los diferentes grupos. Así, las aulas pasan a convertirse en el espacio de arquitectura, arte, ciencias, sensorial, juego, manipulación, luz, mediateca... En cada uno de estos espacios encontramos diversidad de microespacios o zonas que ofrecen propuestas diferentes. Así, en un espacio de arquitectura podemos diseñar microespacios para las grandes construcciones, para experimentar el equilibrio, diseñar maquetas, encajar y ensamblar. Como vemos, las posibilidades se amplían y todo el centro se convierte en un gran ambiente de aprendizaje.

Los espacios comunes como pasillos, entradas y espacios exteriores también pueden ser habitados y transformados en lugares sugerentes. Baños utilizados también como laboratorios de agua o puede haber salas de almacenamiento reconvertidas en laboratorios de luz y sombras. Vamos reconfigurando el ambiente para que todos los espacios puedan ser habitados, vividos, recorridos y sentidos.

Pero no sólo se van modificando los espacios sino también la organización del tiempo. Son muchas las influencias y conexiones entre el espacio y el tiempo, y vamos viendo cómo progresivamente esta modificación espacial provoca también una reorganización



Fuente: Albert Aguilera
Fotografía 1. Ambiente Biblioteca CEIP Verge de LLu

temporal en los centros. El tiempo organizado de forma fragmentada se va transformando en un tiempo más continuo donde los niños pueden elegir a lo largo de la mañana el espacio y la tarea que quieren realizar.

Propongo en las formaciones observar y analizar la estructura temporal en este nuevo uso de los espacios así como la experiencia temporal implícita de cada uno de los espacios creados para ver de qué modo éstos permiten experiencias de relación y aprendizaje con tiempos largos para la reflexión, la calma y la consolidación. Entiendo que la organización y vivencia de los espacios, las interacciones que posibilitan, la continuidad o el cambio que promueven... son aspectos sobre los que hay que pensar y debatir.

El arquitecto catalán Josep Muntanya (2004) señala la afinidad profunda que existe entre los cambios en el espacio-tiempo y cambios en la interacción social. Introduce el concepto de “crono-topo”, que se utiliza para la comprensión del espacio arquitectónico en la construcción del sentido social de la vida humana, ligando el objeto construido al tiempo y al espacio. Argumentaba que los cambios en el espacio modifican también las posibilidades de interacción social: “Cualquier transformación del espacio cercana a la vida de los niños puede ser de enorme repercusión educativa si se analiza bajo la ley crítica de los “crono-topos”, y de la afinidad profunda entre cambios en el espacio-tiempo y cambios en la interacción social” (p. 226).

Y, en este sentido, hay algunas cuestiones sobre las que creo que necesitamos reflexionar en relación a estos nuevos cronotopos educativos. Planteo algunas preguntas que nos sirvan para iniciar la reflexión: ¿de qué modo pueden afectar al desarrollo y aprendizaje la diversidad de espacios y propuestas que ofrecemos a los niños y niñas?, ¿debemos ampliar o limitar el número de oportunidades que ofrecen los espacios y que encuentran los niños y niñas de un año, dos, cin-

co años..?, ¿cuántas personas adultas deben entrar en relación en esta nueva organización espacio-temporal sin que se pierda la identidad y seguridad que confiere el grupo de referencia?, ¿cómo pensamos que la libre elección de los niños y niñas es en realidad un mito de la autonomía y la libertad?...

Hablar acerca de la temporalidad de los espacios o cronotopos nos lleva, sin duda, a reflexionar acerca de los objetivos educativos, el ritmo de aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas. La obra del filósofo de origen coreano Byung Chul Han (2018), “El aroma del tiempo: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse”, me ha servido de inspiración para analizar algunos aspectos que a continuación se exponen. Centra su atención en cómo vivimos el tiempo en nuestro mundo actual y cuáles pueden ser las causas de esa vivencia.

Byung-Chul Han habla de la sociedad actual como la sociedad del rendimiento y actividad, una sociedad que produce cansancio y un agotamiento excesivo, a la que llama “infarto del alma”. En un mundo del consumo y de la producción, en una sociedad zapping o multitasking, todo es efímero. Han nos alerta de esta aceleración de la vida que trae más inquietud, confusión y desorientación: “Esta dispersión hace que el tiempo ya no despliegue ninguna fuerza ordenadora” (p. 27), lo que históricamente se ha venido comprendiendo como aceleración del tiempo moderno se muestra como simple desorientación y confusión.

Una reflexión que me conecta con nuestra responsabilidad en la creación de contextos educativos que eviten espacios destemporales y una masa desordenada de acontecimientos que generen experiencias efímeras.

Todo ello me suscita algunos interrogantes: ¿cuánto favorecemos en los ambientes educativos experiencias que inviten a transitar más que a permanecer y profundizar?, ¿en qué medida la creación de una sucesión infinita de versiones de espacios y propuestas pueden llevar a experiencias efímeras que provoquen desorientación en los niños y niñas?, ¿tal vez el exceso de propuestas (a lo que Chul Han alerta del peligro de la hiperactividad) puede convertirse en una forma en extremo pasiva de actividad que ya no permite ninguna acción libre?, ¿cómo damos tiempo a la acción y al pensamiento de los niños y niñas para buscar una duración adecuada de los acontecimientos?.

A partir de la obra de Byung-Chul Han propongo algunos conceptos temporales como ejes vertebradores.

ORIENTACIÓN

Dice Han “La duración vacía es un tiempo desarticulado, desorientado. En ella, ni el antes ni el después son relevantes” (p. 22). Habla de un espacio desorientado donde se puede interrumpir la acción en cualquier momento y comenzar de nuevo, pero, sin duda, un espacio-tiempo donde debe decidirse constantemente y donde aparecen siempre nuevas posibilidades puede resultar muy desconcertante: “Cada vez que se toma una decisión, surgen otras nuevas...”(p. 63).

La orientación temporal del espacio nos lleva a hablar de orden, de claridad y de creación de espacios y zonas definidas, de espacios de referencia para la vida del grupo y de la comunidad.

Byung Chul Han dice que las cosas se aceleran porque no tienen ningún sostén, porque no hay nada que las ate a una trayectoria estable. “Ya no hay diques que regulen, articulen o den ritmo al flujo del tiempo, que puedan detenerlo y guiarlo, ofreciéndole un sostén, en su doble sentido, tan bello” (p.14). Los niños y niñas, hoy más que nunca, necesitan un mundo con referencias. Son muchos los niños y niñas que viven situaciones familiares con mucha movilidad e inestabilidad. La escuela debería ofrecer un entorno estable con experiencias articuladas y segurizantes, ya que para muchos de estos niños y niñas la escuela es el único lugar que no cambia y que permanece y que les ofrece el sentido de pertenencia a una comunidad y a un grupo. Es, en este sentido, que debemos pensar en cronotopos educativos que permanecen y que pueden ser reconocidos.

He podido ver en los centros cómo los niños y niñas pueden moverse por los ambientes creados con una cierta dirección o, por el contrario, moverse surfando el espacio. A menudo, esta falta de orientación puede generar una aceleración de la acción o por el contrario provocar una paralización por la incertidumbre que el espacio genera. Pero ¿cómo diseñamos un espacio-ambiente que dé la orientación necesaria para que sea un espacio reconocido y previsible?. Ello nos lleva a configurar, de un cierto modo, los espacios para que den dirección y sentido a la acción educativa y prever entre otras muchas acciones: una adecuada ubicación de los espacios y definir los espacios para su función, dotando de identidad a cada uno de ellos para que sean reconocibles. Crear espacios diáfanos y de fácil lectura con divisiones que permitan delimitar las zonas o microespacios (estantes abiertos, cerrados, alfombras ...). Buscar también códigos estéticos que ayuden a diferenciar los espacios y zonas.



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 2. Ambiente Científico CEIP Verge de LLuc

Una configuración, por tanto, que ayude a reconocer la composición holística global del espacio y que permita situarnos en un cronotopos que confiere seguridad y dirección.

RITMO

Han advierte del peligro de un tiempo que carece de un ritmo que ponga orden y de una narración que cree sentido: “Cuando el tiempo pierde el ritmo, cuando fluye a lo abierto sin detenerse sin rumbo alguno, desaparece también cualquier tiempo apropiado o bueno” (p.14). El tiempo, así, se desintegra en una mera sucesión de presentes puntuales. Ya no es un tiempo narrativo, sino meramente aditivo, es un tiempo atomizado.

El ritmo puede relacionarse con la experiencia de temporalidad en la percepción del espacio. Como un valor relacional entre los elementos que confiere un determinado esquema compositivo espacio-temporal. La configuración y la posición de los elementos en el espacio marcan un ritmo determinado que puede ser caótico y estresante o, por el contrario, marcar un ritmo apacible y armónico. Por ello, insistimos en la necesidad de crear espacios organizados y sin saturaciones.



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 3. Ambiente Darwin CEIP Verge de LLuc

Buscamos también en la organización del espacio-ambiente un equilibrio y proporción entre espacios abiertos y cerrados, espacios diáfanos y espacios recogidos, espacios luminosos y espacios de penumbra. Espacios que marcan ritmos temporales diversos, pero que se complementan y enriquecen. Espacios recogidos que invitan a un tiempo de pausa y reflexión como la mediateca o el espacio biblioteca junto a espacios abiertos para la acción y el movimiento como el espacio exterior, el ambiente simbólico o el de movimiento y música. Espacios donde detener la atención como el ambiente científico y otros para generar proyectos como el ambiente de arte o el ambiente constructivo. Y, en estos ambientes o zonas, los niños y niñas también pueden encontrar espacios para trabajar solos o para compartir con otros.

En este mismo sentido, nos referirnos al ritmo espacio-temporal que marcan los rituales simbólicos que cada grupo y comunidad establece en la cotidianidad de la escuela. Cada uno de estos rituales suceden en un cronotopos determinado que debemos pensar con sensibilidad educativa. Así, para el momento de la asamblea y encuentros del grupo se dispone una zona con cojines, alfombras o bancos, mientras que dispondremos de espacios más abiertos para la celebración de fiestas y encuentros con otros grupos. La creación de un entorno agradable y cuidado para el momento de la comida o un espacio recogido para el momento del descanso.

UMBRAL-INTERVALO

Las transiciones dan la orientación temporal necesaria para situarse en el espacio pero, ¿cómo organizamos los intervalos de un espacio-tiempo a otro?, ¿qué valor damos a los rituales de inicio y final? Encuentro, a menudo, en los centros una estructura organizativa donde los niños y niñas pueden habitar los espacios libremente sin secuencias temporales y con muy pocos intervalos. Las mañanas suceden en un tiempo continuo sin pausas ni transiciones y sin un ritmo definido.

Los rituales de la vida del grupo, cómo planteábamos antes, confieren un ritmo y una sucesión temporal que viene definida por transiciones y umbrales. Debatimos con los equipos cómo marcamos los momentos de apertura y de cierre al inicio y final de cada una de las sesiones en los diferentes espacios y las transiciones de un espacio a otro. Como advierte Han los umbrales y las transiciones son constitutivos de sentido. La vida humana se empobrece cuando se queda sin cualquier intermedio. Los intervalos no

funcionan únicamente como retardadores, también tienen como misión ordenar y articular (p. 62).

Podemos identificar en la distribución espacial algunos elementos-intervalos que ayudan a ordenar y articular zonas intermedias y divisiones. Me refiero a aquellos elementos que separan como son las puertas correderas, estanterías o elementos más sencillos como cortinas o alfombras, entre otros. Pero también, podemos hablar de espacios específicos de transición. Algunos de ellos bien definidos como sería el espacio de acogida o entrada del centro o las zonas exteriores intermedias situadas entre el espacio interior y el patio o jardín. Mientras que otros espacios quedan algo más difusos como es el caso de los pasillos como espacios distribuidores, aunque cada vez más, éstos se están replanteando también como zonas de juego, acogida y documentación para las familias.

Hoyuelos habla del espacio de la entrada como este binomio interior-exterior, la entrada como filtro simbólico que genera y construye diversas expectativas: “Al hacerla desde el exterior, cada persona recibe holográficamente una imagen de toda la escuela. Es una especie de filtro simbólico que genera y construye diversas expectativas. Al hacerlo desde el interior, supone la despedida hacia un exterior con el que encontrarse de otra manera después de la experiencia vivida” (2005, p. 9).

La entrada como espacio de transición entre el dentro y el fuera, de acogida y despedida requiere una atención diferenciada cuando diseñamos las posibilidades de transformación del espacio de los centros. ¿Cómo habilitamos un espacio para las familias, de espera y diálogo con otros padres y madres?, ¿cómo este espacio a través de la documentación y el cuidado estético comunica a las familias y a todas las personas que habitan la escuela de su identidad, de su historia y de sus proyectos actuales?

CONTINUIDAD

La profundidad y densidad de las propuestas educativas necesitan experiencias de repetición, conexión, permanencia y estabilidad. Y, complementariamente, de sorpresa, asombro y diversidad. Espacios que ayudan a mirar, hacer, pensar, dialogar, representar, crear, transformar... Estos espacios requieren de tiempos largos y de continuidad.

Han nos habla de la diferencia entre experiencia y vivencia. Para él la experiencia comprende un espacio más amplio y tiene una intensidad temporal, a diferencia de la vivencia, que es puntual y pobre en temporalidad: “La experiencia tiene que ver con una

extensión temporal, con una limitación de los horizontes temporales” (p.19). Una diferenciación que nos suscita un reto en la construcción de los nuevos espacios educativos: ¿cómo favorecemos ambientes de aprendizaje que generen experiencias con una cierta intensidad temporal?

Los niños necesitan tiempos largos para la familiarización y exploración de las posibilidades que el espacio permite, pero cuando ofrecemos un exceso de espacios, materiales y propuestas que se finalizan en ellas mismas, no permitimos experiencias con una cierta intensidad temporal. Como señala Han el ideal de vivir apresuradamente para tener un mayor número de experiencias resulta una confusión entre la abundancia y la consumación. Pero ¿cómo podemos alargar los procesos de los niños y niñas en la vivencia del espacio?, ¿cómo transformamos este espacio-tiempo fragmentado en un tiempo narrativo y continuo?, ¿cómo compaginar lo efímero con lo duradero?



Fuente: Elaboración propia
Fotografía 4. Ambiente Constructivo CEIP Verge de LLuc

Sin duda, podemos articular escenarios que permitan esta continuidad narrativa con espacios suficientemente abiertos que puedan crecer y transformarse en manos de los niños y de las niñas. Un ejemplo de ello sería el laboratorio de arena (Strandgut). Ute Strub, fisioterapeuta y miembro de la asociación Pikler en Berlín hace una propuesta de juego con la arena que se ha incorporado ya en muchas escuelas 0-3. Este laboratorio de arena está organizado con diferentes contenedores (ovalados, redondos, más profundos...) distribuidos por el espacio en alturas diferentes con arena seca de diferente grosor y con una gran diversidad de objetos y utensilios seleccionados y distribuidos cuidadosamente. Muchos de estos utensilios se han recuperado de mercados antiguos y artesanales, entre los cuales hay: cucharas, tazas, coladores, ralladores, molinillos de café, embudos, cuencos... Este laboratorio es un espacio de calma para

la exploración sensorial con la arena en un entorno ordenado y orientado, con objetos y materiales cuidadosamente seleccionados, objetos con historia que unen el presente con el pasado. Cada día en el laboratorio de arena la experiencia puede ser diferente en este escenario previsible. Los niños van encontrando nuevos objetos con los que interactuar con la arena y el juego se amplía día a día.

Frecuentemente, pensamos que cuantos más espacios y propuestas estén a disposición de los niños y niñas más enriquecemos su desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, se puede caer en el riesgo de consumir experiencias sin dar tiempo para su experimentación y sedimentación. Chul Han comenta que el tiempo comienza a tener aroma cuando “adquiere una duración, cuando cobra una tensión narrativa” (p. 38). Mientras que el tiempo atomizado se convierte en un tiempo discontinuo porque no hay nada que ligue los acontecimientos entre ellos generando una relación y una duración. Esta desnarrativización genera un movimiento singuía y sin dirección. La supresión de la tensión narrativa lleva a los acontecimientos a deambular sin rumbo. “Un zumbido sin rumbo”. Ello me lleva a pensar: ¿cuánto creamos espacios de aprendizaje atomizados o narrativos? Porque la narración habla de conexión, de continuidad de propuestas y materiales que susciten la generación de proyectos e historias. Un espacio-proyecto, donde los procesos pueden crecer y transformarse. ¿Permite el espacio generar proyectos o solo permite una sucesión infinita de versiones y variaciones?, ¿cuánto los ambientes que creamos invitan a transitar o a permanecer y profundizar?. Tal vez, deberíamos reflexionar acerca de los espacios y propuestas a los que los niños y niñas pueden acceder para ofrecer estas experiencias de continuidad y profundidad. Espacios narrativos a los que pueden regresar también, para cambiar el guión si se desea, a modo de espacios-performance que invitan a la provocación y a la creación de historias sin final.

Ya, para finalizar, creo que es necesario, como nos invita Chul Han, detenerse en la reflexión sobre cómo diseñamos y organizamos los ambientes de aprendizaje para que las experiencias que allí se viven puedan consolidarse y crecer. Cómo dar tiempo a los acontecimientos, a las relaciones y al pensamiento y demorarse en los aromas de la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabanelas, I. y Eslava, C. (coords.). (2005). *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó
- Muntañola, J. (2004). Arquitectura, educación y diálogo social. *Revista Española de Pedagogía*, 228, 221-228.
- Han, Byung-Chul. (2018). *El aroma del tiempo: Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.

Fechas: Recibido: 10-03-20. Aceptado: 22-05-20
Artículo terminado el 03.02.2020

Riera, M.A. (2020). Del zapping a la experiencia en la creación de los ambientes de aprendizaje *RELAdEI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 91-96. Disponible: <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>



María A. Riera Jaume

Universidad de las Islas Baleares
España
maria.riera@uib.es

Maestra, pedagoga, doctora en Pedagogía. Profesora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universitat de les Illes Balears. Imparte docencia en el Grado de Educación Infantil. Investigadora responsable del Grupo Investigación en Primera Infancia (GIPI). Miembro del Grup per l'Assessorament i la Innovació en Àmbits Educatius pel Benestar (GAEB) y del Grupo de Investigación GITED (Grup d'Infancia, Tecnologia, Educació i Diversitat).