

El presente artículo explora las experiencias y significados de espacios y tiempos desde las perspectivas educativas de las escuelas alternativas. Para ello, adopta un enfoque de investigación narrativo, tomando relatos de experiencias vividas en la Escuela El Roure y extrayendo reflexiones educativas que emergen de los mismos. En particular, la relación entre las vivencias internas y externas del espacio y del tiempo, los modos de habitarlos y los tiempos y espacios del aprender.

PALABRAS CLAVE: *Espacio; Tiempo; Escuelas alternativas; Investigación narrativa.*

MONOGRAFÍA

## Habitar el espacio y el tiempo en la escuela alternativa: recorridos y relatos

pp. 7-18

José Contreras Domingo\*

Universitat de Barcelona

Begoña González Minguillón

Escola El Roure - Barcelona

Adivino senderos aún no descubiertos,  
y sucedo, sin más,  
en este renacer de cada instante.

Teresa Martín Taffarel  
*El tiempo y las sombras*

Esta respiración es ahora, ahora y siempre ahora.  
Wim Wenders,  
de la película *¡Tan lejos, tan cerca!*

### Introducción: una aproximación al espacio y el tiempo y su modo de apreciarlos en las escuelas alternativas

El espacio y el tiempo en la educación son tanto condiciones y condicionantes de la vida escolar, como son también aprendizajes vitales.

Son estructuradores de lo que pasa, se vive, o puede ocurrir, pero son también parte de lo que se aprende. No son sólo los contenedores en los que se viven las experiencias educativas, sino que son también aspectos del vivir con los que nos relacionamos en el transcurso de nuestras experiencias. Por este motivo, en su ser experimentados, espacio y tiempo nos ponen necesariamente en la relación entre su sentido interior y su sentido exterior: entre tu tiempo interior y el tiempo exterior o tiempo de los otros; entre tu espacio íntimo, o tu relación personal con el mismo y el espacio exterior, o público. Vivir y aprender la relación con el espacio y el tiempo, es siempre un asunto que remite a la relación entre un mundo propio, personal, interior, y un mundo exterior, compartido, público o social. (Bachelard, 1975; Romero, 2000; Waldenfels, 2004).

\* Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Facultat de Pedagogia. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171. 08035 Barcelona (España). Teléfono: 934 03 50 45. correo-e: jcontreras@ub.edu

☒ Artículo recibido el 21 de noviembre de 2012 y aceptado 14 de enero de 2013.

De un modo consciente o no, explícito o velado, esto es así siempre, en cualquier experiencia educativa, en cualquier escuela, en cualquier modalidad de escuela. El problema es que, ante ideas de escolaridad que se corresponden con las concepciones arraigadas en el imaginario social y pedagógico acerca de lo que es una escuela, las descripciones estructurales del espacio y el tiempo pueden resultar en ocasiones suficientes para suponer la vida que puede vivirse bajo esa organización, o para completar imaginativamente posibilidades educativas y vivencias y aprendizajes que pueden darse bajo esas condiciones. Pero cuando de lo que se trata es de presentar algunas claves y significados de la vida en “escuelas alternativas” y lo que en ellas espacios y tiempos suponen como existencia, como posibilidades, como sentidos, como espíritu que se busca favorecer y mantener, es más fácil que nos falle el recurso de nuestra imaginación pedagógica, porque, como veremos, lo que sucede en muchas experiencias de escuelas alternativas se mueve en otros terrenos de sentido de lo educativo que no siempre tienen un claro equivalente con las imágenes de lo escolar que pueblan nuestras mentes.

Abandonar el esquema más interiorizado de una escuela pasa precisamente por subvertir las concepciones de espacio y tiempo, normalmente fijadas en las referencias de aulas y horarios (Trilla, 1985; Viñao, 1990). Supone pensar en otras claves que no son lo que Tyack y Tobin (1994) han llamado la “gramática escolar”, fundamentalmente regulada por las separaciones que imponen las asignaturas, los horarios y los agrupamientos en función de la edad. Pero no es suficiente para una escuela alternativa con modificar una gramática por otra. La cuestión fundamental tiene que ver con la posibilidad de que los referentes externos no impidan la vivencia ni la creación de los propios referentes internos. La cuestión es la posibilidad de crear el

propio espacio y tiempo, los propios recorridos existenciales, habitar por sí mismos su propias formas de relación con el espacio, con el tiempo, con los demás, con las cosas del mundo y de la vida; experimentar todo ello como un modo de experimentar el vivir que es un modo de aprender; o a la inversa, como un modo de experimentar el aprender que es un modo de vivir.

Precisamente, una de las cuestiones claves desde la que se piensan muchas escuelas alternativas es que lo que se aprenda sea la vida que se vive allí, que vivir y aprender no sean dos elementos disociados, sino que sea el propio vivir el que dé pie a las experiencias y oportunidades de aprender; o que el deseo de respetar las claves del vivir, y no interrumpirlo, sea lo que perviva tras cualquier propuesta o iniciativa de actividad propuesta en la escuela. En la medida en que esto es fundamental en la escuela alternativa, es importante captar, tomarle el pulso y apreciar la vida cotidiana de la escuela, la forma en que se vive y se experimenta el vivir y hacer cotidiano en sus múltiples formas, y en sus múltiples caminos, recorridos y escenarios que toman las cosas en la escuela. Y en este tomarle el pulso, lo que se mueve como inquietud pedagógica es la búsqueda incesante de algo. ¿De qué? Esto es lo que hay intentar captar y apreciar siempre: el “alma” que anima a algunos de estos proyectos educativos que han querido crear otras formas de vivir y otras posibilidades de vida, de existencia para la escuela<sup>1</sup>.

Pues bien, esto es lo que nos gustaría intentar aproximar en este artículo: ese algo que se busca, pasando por modos de organización, por modos de favorecer unos espacios y unos tiempos, pero también unas vivencias de lo espacial y lo temporal, pero que no se quedan anclados aquí. Y para no quedarse anclados, la forma que hemos adoptado de indagación tiene que ver no sólo con las condiciones espaciotemporales de algunas “escuelas alternativas”, o

<sup>1</sup> Sería extenso ofrecer una panorámica acerca de las escuelas alternativas, o “libres”, como también se vienen llamando, y sobre sus rasgos diferenciales. Para una aproximación a la variedad de escuelas alternativas puede verse el Monográfico de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, “Otra educación. Otras escuelas” N° 340, diciembre 2004. Véase también Contreras (2010). “Una aproximación a las cualidades y características de estas escuelas”, puede verse en el post “Què és l'educació lliure?”, de la web de la XELL: *Xarxa d'Educació Lliure*, (Red de Educación Libre) organización en donde se encuentran asociadas la mayoría de los proyectos de educación alternativa de Cataluña, ([www.educaciollliure.org](http://www.educaciollliure.org)).

con un análisis de lo que se experimenta o se aprende debido a ello. La investigación pretende ir un paso más allá, para preguntarnos por lo que distintas formas de existencia en el espacio y en el tiempo de una “escuela alternativa” nos permiten pensar acerca de la educación, del crecimiento humano, y de la vida que ofrecemos a niños y niñas; pero también para fijarnos en las formas de vivir que niñas y niños exploran en estas dimensiones, o gracias a ellas, y que nos permiten pensarnos a nosotros acerca lo que deberíamos quizás cuidar también como adultos para nuestras propias vidas. Porque al fin y al cabo, las vidas que cuidamos y cultivamos nosotros y para nosotros es el legado que les dejamos a nuestros hijos y a nuestras hijas (Wild, 2003). Para ello, tomaremos escenas y relatos<sup>2</sup> de la vida cotidiana de la Escuela El Roure (González, 2004).

Es esta una indagación que toma elementos de la investigación narrativa, tal y como la han entendido y desarrollado fundamentalmente Clandinin y Connelly (2000). Desde esta perspectiva, la investigación narrativa busca indagar en la experiencia vivida para intentar captar en su trama el sentido que la sostiene. La experiencia se muestra como relato, como aquel contar que refleja los entrelazados de sentido de una vida en movimiento de personas, encuentros, quehaceres. Un relato es siempre un intento de poner juntas ciertas cosas que requieren de su ser contadas juntas, conectadas, “relacionadas” (relato = relación), porque algo nos dice que unas cosas tienen que ver con otras y todas juntas adquieren un significado que es el que buscamos, o el que intentamos expresar (Ricoeur, 2009). Es mediante relatos como creamos sentido en nuestras vidas (Clandinin, 2006). Además, para los intereses de nuestra exploración aquí, la narración está íntimamente ligada a la idea de espacio y tiempo. Una visión narrativa de la experiencia es un modo de expresar los acontecimientos, en un espacio, en un tiempo, en unas relaciones personales y sociales (Clandinin y Connelly, 2000, pp. 29-32).

Pero también, la experiencia reclama algo más que ser contada. La experiencia supone, en su deseo de ser captada y expresada, la pregunta por el sentido: una experiencia es siempre algo que interrumpe la inercia de las cosas para reclamarnos un nuevo pensamiento (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Y en cuanto que preocupación educativa, la experiencia nos pregunta siempre acerca de su sentido y acerca de lo adecuado (Van Manen, 2003). La reflexión nace del relato, para despertar o reavivar la consciencia de lo que hay ahí presente, en esa historia contada, pero también, para mover el pensamiento más allá, hacia lo que debería ser atendido, a lo que deberíamos preguntarnos, a lo que deberíamos cuidar o hacer.

## La Escuela El Roure: recorridos

La escuela El Roure está ubicada en una gran finca rústica, rodeada de bosque y viñedos, cerca de St. Joan de Mediona en la provincia de Barcelona. Acogemos familias con hijos e hijas entre los 3 y los 12 años en un horario de 9.30 h. a 14 h. Tenemos dos edificios unidos por dos senderos: uno claro, ancho y recto y otro sólo insinuado, estrecho y pendiente. Los niños y niñas de 3 a 6 años habitan un edificio, “Els Cirerers” (Los Cerezos); a partir de los 7 años saben que pueden instalarse en el otro, “La Ginesta” (La Retama). En esta transición cada uno sigue un proceso único, el que marca su necesidad en diálogo con la idea que tienen de lo que pueden o deben hacer al llegar a esa edad. Para unos, el paso de un espacio a otro es algo ansiado tiempo antes y su decisión clara y explícita; para otros, el paso se alarga en un tiempo en el que expresan dudas, van y vienen. Algunos de los aparentemente indecisos, en realidad recorren con firmeza una forma de transitar, la que requiere observación y cautela. Alguno de los que el mismo día de su cumpleaños hacen el cambio, regresa al terreno conocido abrumado por la novedad. Los más desean ese cambio de

<sup>2</sup> Algunos de ellos han sido escritos o reescritos para este artículo. Pero muchos otros están tomados (y adaptados) de los relatos publicados en la revista de la escuela.

espacio asociado a un cambio de etapa en su crecimiento: se consideran y son considerados mayores, los mayores de los pequeños, que pasarán a ser los pequeños de los mayores en el nuevo espacio. Crecer se evidencia aquí como un proceso no lineal en el tiempo, y es el espacio (el espacio de los pequeños, el espacio de los mayores y los caminos de uno a otro), el que visibiliza ese proceso. Transitan por ese camino entre Cirerers y Ginesta a su ritmo y manera, con la tranquilidad de que el paso en ambas direcciones es posible, no sólo en los primeros momentos de la transición, sino en cualquier momento en el que la necesidad lo requiera. Porque crecer no es sencillo; es un recorrido guiado por voces internas a menudo contradictorias: la de lo que quiero y lo que puedo hacer, la de los temores y deseos, la de lo que debo hacer (o creo que debo) y lo que necesito. Y eso significa un recorrido que requiere caminar ligero o hasta correr, pararse a descansar o a contemplar, regresar sobre lo andado hasta algún punto por el que se pasó demasiado rápido, imaginar y fantasear con lo que vendrá...

Bien sabemos que el tiempo de la edad y el tiempo de la maduración no siempre van juntos; y sin embargo, en la mayoría de los sistemas de organización escolar se suele hacer coincidente, al basarse en modos de agrupación y de nivel por edades. Pero uno de los rasgos emblemáticos de la mayoría de las escuelas alternativas es deshacer esta equivalencia para poder reconocer la singularidad de recorridos y las necesidades de experimentación y de vivencia interna en el propio proceso de maduración y de relaciones. La búsqueda como escuela es encontrar aquella organización que a la vez que reconoce las diferencias de edades y de maduración, no las impone, para que pueda darse así la relación íntima y la decisión propia entre el tiempo público (la edad para) y el tiempo personal (sentirse en el momento adecuado del cambio). Los dos edificios de la escuela, su separación y los recorridos para llegar de uno a otro, materializan y simbolizan estos cambios que refieren al tiempo de la edad, pero sentido singularmente, encontrando cada uno su momento y manera de hacer la transición. El

recorrido material, espacial, es un recorrido interno, una decisión personal, un tránsito con su propio ritmo para cada uno.

En El Roure, el tiempo es pensado para que esté al servicio de quienes lo habitan, y no como una estructura a la que hay que servir. Su cualidad más apreciada y valiosa es la flexibilidad, se muestra tolerante ante los retrasos y los cambios provocados por la prioridad de atender la vida que se expresa en un hallazgo en la naturaleza, un conflicto entre dos diferencias, una visita inesperada y querida, etc. Transcurre básicamente en torno a la actividad espontánea que surge de la relación con uno mismo, con los espacios y con los demás niños, niñas y adultos. Es el tiempo del deseo en estado puro; de la necesidad de estar a solas o entrar en relación, de moverse con libertad por los diferentes espacios. Esos espacios están definidos por los materiales que contienen y las actividades a las que están destinados. En cada uno de ellos se respira un ambiente diferente: las salas de rincones (en Cirerers, lengua, matemáticas, construcciones y juego simbólico, y en Ginesta, lenguas, geografía y culturas, matemáticas, biblioteca y juegos de mesa), las salas de psicomotricidad y música, los talleres de plástica y naturaleza y el espacio exterior.

Hay un tiempo para las actividades de grupo propuestas por los miembros del equipo pedagógico o por los mismos niños y niñas. Es el tiempo del decidir consciente sobre lo que quiero hacer y con quien. El recorrido de ese decidir tampoco es lineal; se dibuja a través del diálogo acerca de lo que me interesa, de quien me interesa, de la conciencia de las propias capacidades y dificultades, de las emociones que esta conciencia trae adheridas, el coraje que afronta y el miedo que esquiva, el placer y la satisfacción de la realización plena del deseo y del aprendizaje buscado y consciente. Ese diálogo es interior y también exterior, porque ese recorrido se realiza en relación y eso determina la experiencia, en relación con los demás niños y niñas de diferentes edades y con los distintos miembros del equipo pedagógico. Y porque hay también un tiempo fijo y cotidiano definido por la necesidad de sentirse un colectivo; es el momento de

recoger espacios y materiales y después el momento de la reunión de todo el grupo.

## Entre las vivencias internas y externas de espacios y tiempos

Como ya se ha visto en el apartado anterior, hay aquí un juego necesario entre ambas vivencias. Y en muchas ocasiones, su presencia y resolución no son sólo producto de una previsión por parte de la escuela, sino que a veces son situaciones que nacen en lo que los acontecimientos que se suceden nos ponen delante. Hay ocasiones en las que la vivencia que se da espontáneamente permite abrir una consciencia acerca de la vivencia propia de la infancia respecto a dimensiones del tiempo que en ocasiones los adultos hemos perdido o que muy a menudo descuidamos:

### *La araña detenida; el tiempo presente*

*Pau está agachado cerca de una zarza, detenido mirando una pequeña araña parda suspendida en su tela, detenida también. Paso por allí camino al almacén a buscar... no recuerdo lo que voy a buscar,... tengo una conversación pendiente con una madre y mañana a más tardar he de preparar la reunión de etapa, tengo hambre, no puedo cenar tan tarde, por la mañana no me entra el desayuno y luego... siento el sol sobre la cara y me gusta, no quiero que venga el frío, la película de ayer me impactó, ¿cómo es posible que esté basada en un hecho real? ¿Real?*

*La realidad es que estoy inmóvil ante Pau, pero él está detenido. La araña también. La araña en su tela. Pau en el borde del camino, junto a la zarza. ¿No puede verme? ¿nota mi presencia pero la intensidad de su atención hacia la araña es mayor?*

*Ambos están en la misma dimensión; habitan un espacio físico con todo su cuerpo, son creadores de tiempo.*

*Al cabo de un rato, Pau gira la cabeza hacia mí. En este momento ya me puede ver, otro elemento entra en juego:*

*– Mira, Bego...*

En la vida de un bebé parece haber una ausencia de tiempo, un no-tiempo, un infinito. En todo caso existe el tiempo sin consciencia del ser uno con la madre, del sueño, del comer, de lo que llega a los sentidos. Poco a poco va apareciendo lo otro: fuera sucede algo, recibo, yo también incido en ese fuera, hay fueros diferentes, hay cambios en ese fuera y también dentro, todo se sucede... (Winnicott, 1993). Poco a poco se modela la consciencia del espacio y del tiempo natural y cronológico. Esa consciencia del espacio-tiempo parece fruto de la maduración.

Espacio y tiempo son los marcos, los límites en los que nace la experiencia consciente, que puede ser observada, analizada, interpretada... ¿recordada? Sin tiempo hay un ser continuo, presente. El tiempo nos saca del paraíso del instante eterno, ese que los niños conocen bien. Sabemos que la percepción no es lineal ni objetiva y que para que la vivencia se dé en toda su amplitud es preciso que su tiempo particular sea respetado. El tiempo detenido de Pau es también la oportunidad y la necesidad de atemperar nuestro tiempo adulto para hacerse perceptivo ante la realidad que en ocasiones pueden estar viviendo los niños, ante su posibilidad de estar inmerso en un tiempo que es a la vez de ensimismamiento y de plena percepción (Zambrano, 1986). De manera que observar su tiempo quieto es también la oportunidad de aquietar nuestro tiempo y de captar algo de la vivencia interior de una observación plena.

El mundo adulto en nuestra cultura occidental está gobernado por el tiempo cronológico. Es un tiempo ajeno, que no forma parte de la naturaleza, a la que pertenecemos como seres vivos, es el tiempo del reloj, arrogante invento que pretende medir lo infinito. Los niños más aún que los adultos sufren esa tiranía.

Si pudiéramos domar los relojes en la escuela... relegarlos a una función facilitadora de la organización justa para ordenar los asuntos colectivos, no más. Un reloj plástico, imperfecto, súbdito de la necesidad de lo vivo, de lo que cambia sin avisar, de lo que implica las funciones vitales, del deseo; porque el tiempo de la vida no se corresponde con el tiempo cronológico.

gico. Fluctúa con el latido irregular y orgánico de las emociones, de la tensión y la distensión, de la propia mirada sobre la realidad.

### **Hacer de la escuela una casa**

*Una familia interesada en participar en El Roure acude para hacer una entrevista; la hija, Alba, de 5 años, entra en el espacio de la escuela. Enseguida se dirige al rincón del juego simbólico y comienza su juego, hablando con las muñecas, preparando una comidita, buscando disfraces... En un momento detiene su juego y me dice:*

– Me gusta mucho vuestra casa porque hay muchos juguetes. Y vosotros... ¿dónde dormís?

*Sonríe satisfecha. Si una niña entra en la escuela y percibe un ambiente familiar, casero, es que vamos por buen camino.*

Y sin embargo, no se trata de que la escuela tenga que ser un espacio que parezca necesariamente un hogar. Se trata de que el ambiente comunique familiaridad a los niños y niñas, a los adultos también; eso en El Roure no es algo premeditado y fruto del diseño. Es la consecuencia natural de una forma de percibir la sensibilidad de los niños y niñas y por tanto el espacio en el que pueden sentirse a gusto, pero también una forma de entender el espacio colectivo como acogedor, a partir de lo que las familias y el equipo aportan y cobra una nueva vida, o se elabora artesanalmente a menudo en presencia de los niños y niñas: una silla vieja transformada con papel maché, cortinas separando espacios, baúles de madera y cestos de mimbre para contener materiales, alfombras y cojines en el suelo para jugar y leer, etc. Eso es lo que hace pensar que la escuela podría ser una casa, lo que proporciona la confianza de sentirse como en casa.

Pero habitar, hacer vida, hacer casa (Illich, 1998), se puede recoger en las dos direcciones. Porque la casa familiar puede ser también el espacio y el tiempo del recogimiento que, por ejemplo, la escritura solicita. ¿No podríamos repensar y modificar ese mensaje consciente o inconsciente que hace un reparto tajante entre lo que se considera privativo de la escuela

y lo que la familia considera como ajeno, sin atreverse a incorporarlo como propio? Un mensaje que dice que a escribir se aprende en la escuela y no en casa; que escribir, como un tiempo propio y personal, se ofrece en la escuela, no en casa. Al relegar ciertas actividades y tareas, llamadas académicas, a la escuela, no sólo se abandonan espacios de comunicación-continuidad escuela-familia, sino que se vacía de sentido cultural todo aquello que fuera de la escuela deja de vivirse como cultural, reduciendo así lo que la escuela pretende fomentar y enseñar a “cultura solo de la escuela”.

### **Aina y la lectura: El tiempo de la dificultad y la confusión**

*Cuando Aina llegó a el Roure, después de más de un curso en La Casita, mantenía un rechazo absoluto a todo lo relacionado con letras y números. Poco a poco fue relajándose y comenzó a escribir por propia iniciativa lo que a ella realmente le interesaba. Especialmente la vimos disfrutar de los libritos que hizo sobre sus proyectos de hadas y piedras preciosas. Sin embargo seguía resistiéndose a leer, aunque le gustaba mirar los libros o escuchar cómo otros leían. Al comenzar este curso quise evaluar su relación con la lectura recomendándole especialmente a ella, un libro. Su respuesta fue rotunda y la expresó con todo el cuerpo: ¡Pero leer no, eh! Me dejó impresionada que después de tanto tiempo perdurase su rechazo y pensé que era momento de intervenir. Hablé con ella a solas del tema, intentando que ella se hiciera consciente de esa lucha íntima; en respuesta a mis preguntas me dijo que le costaba porque se olvidaba de algunas letras y las confundía y que le gustaría leer tan bien como los mayores.*

– Eso es como una manguera que está atascada, hay que empujar para que pueda volver a pasar el agua, ¿la desatascamos? –dijo yo..

– Sí.

– Pues te propongo que nos encontremos un rato al día tú y yo a solas para que tú leas.

*Aceptó y cerramos el trato con un apretón de manos. Los días siguientes, para mi asombro,*



*Aina me buscaba para reclamar su rato de lectura conmigo.*

Los niños y niñas pueden y quieren aprender sobre todo lo que les rodea, siempre que el ambiente permita que puedan seguir su propia iniciativa y su propio tiempo. Sin embargo, sabemos muy bien que no existe un ambiente ideal y que la mayoría de los niños y niñas con los que convivimos han estado o están sujetos a una presión más o menos determinante para que ese proceso natural sea interferido y en muchos casos gravemente bloqueado.

En ocasiones, simplemente dejando un tiempo, la libertad y el respeto necesarios, el niño o la niña es capaz de deshacerse de su confusión y su tensión y volver a tomar las riendas de su propia guía interna. En otras ocasiones el tiempo pasa y el camino de regreso se ve perdido o quizá no sabemos esperar más. La dificultad queda inmóvil mientras el resto de los aspectos del organismo siguen creciendo, en movimiento, mientras los demás niños a su alrededor siguen moviéndose. La separación entre uno y otro, entre yo y el otro, se acrecienta y cada vez el cambio es más costoso. Nuestra labor está llena de pequeñas o grandes intervenciones que pretenden ser los faros de referencia, destellos que orienten el rumbo adecuado en medio de la niebla. ¿Cómo encontrar ese sutil equilibrio en permanente movimiento entre el soltar y el intervenir, entre lo que el niño resuelve solo y le permite madurar y lo que precisa ayuda, la pida o no? Se trata de una búsqueda sin principio ni fin, sin garantías ni certezas, sin posible evaluación: la búsqueda del momento adecuado.

### ***Un espacio para los tiempos de la relación: el territorio de las cabañas***

*El territorio de las cabañas es una auténtica plataforma de socialización espontánea, un lugar definido por la exploración de las relaciones y la convivencia. Es un lugar abierto, amplio, en el que no es tan visible la presencia de los adultos; intencionadamente hemos permitido esa relativa distancia, observando sin protagonismo, limitan-*

*do e interviniendo sólo cuando lo consideramos necesario. Es por eso un territorio con algo de “país de nunca jamás”. En él hay un constante movimiento relacional: las cabañas son el fruto palpable, la materialización, de los grupos que se crean, se disuelven y se transforman continuamente; así el paisaje está permanentemente modificándose en un proceso de construcción y destrucción que parece ser su naturaleza.*

*Si hubiéramos escrito un registro de todo lo que sucedía en el territorio de las cabañas, tendríamos ahora sin duda un singular y valioso tratado sobre la cualidad social del ser humano. Desde nuestra observación asistimos a una representación de las infinitas manifestaciones y posibilidades de vivir las relaciones y lo que emocionalmente implica eso.*

*En un momento se multiplicaron las cabañas y era curioso ver cómo cada pequeño grupo ponía su sello peculiar en el diseño, construcción y decoración de la suya. El interior también empezó a ser un espacio a considerar que reproducía algunos elementos importantes para cada cual; alguien buscó recipientes que sirvieran de papeleras que permitieran la selección de basuras, incluso un pequeño compostero a imagen del que teníamos en la escuela, otros colocaron un buzón en la puerta, percheros, estantes, asientos, suelos, etc. Incluso hay una cabaña en construcción con incipientes paredes de piedra y barro, en la que sus ocupantes están decididos a poner electricidad, teléfono, chimenea con fuego para calentarse y un candado en la puerta de madera que están preparando.*

*Algún grupo decidió que su territorio se extendiera más allá de la cabaña y marcaron un “jardín” con piedras y ramas; rápidamente los demás les imitaron de manera que pronto el terreno se convirtió en una especie de urbanización libre. Apareció el conflicto de la frontera en el momento en que el espacio vital de una cabaña se veía invadido por la proximidad excesiva de la vecina. También vieron la necesidad de dejar espacios de paso entre parcelas y así nacieron las calles. Espontáneamente surgían encuentros entre grupos o personas en el agujero que estábamos haciendo para la balsa; un curioso lugar en el que los diferentes niveles necesarios para la balsa ha-*

*cían la función de gradas en las que se sentaban a conversar tranquilamente: se dieron cuenta de que era un espacio comunitario, una “plaza” del pueblo.*

*Así nuestro territorio de las cabañas es un gran escenario de experimentación sobre las relaciones, los afectos, las emociones, y su constante cambio de fisonomía la prueba inequívoca de su dinámica cambiante. Un privilegiado lugar para ensayar, en un ámbito de libertad y seguridad, un aprendizaje vital.*

Desde un primer momento existe la convivencia y en ella la comunicación entre las necesidades del niño y las respuestas de los adultos que le rodean. Estas referencias de relación serán una base principal para ir aprendiendo a construir sus códigos afectivos, y también aportarán datos importantes para la elaboración de una imagen de sí mismo y de los demás. A medida que el niño o niña va creciendo se va modificando su percepción de sí mismo y de los otros, de manera que es cada vez más capaz de considerar la existencia del otro como semejante a la propia, con la misma entidad. En ese proceso, la exploración en torno a las relaciones es fundamental y permanente, todo es posible y se puede manifestar: el acercamiento y el alejamiento, el conflicto y la alianza, la cooperación y la lucha, la generosidad y el egoísmo, la compasión y la indiferencia, la ayuda y el impedimento, etc. Es el tanteo vivencial de estos diferentes roles y posibilidades, en función del carácter y los recursos de cada cual, el que permite que los niños vayan aprendiendo a relacionarse, probando, acertando o equivocándose, recibiendo siempre las consecuencias de lo que han sembrado con los demás.

Es nuestra responsabilidad como adultos ofrecer y cuidar este aspecto decisivo en el crecimiento de los niños y niñas, no a través de normas de comportamiento y morales socialmente admitidas, sino abriendo camino en el difícil y largo aprendizaje de considerar al otro como diferente y como igual de importante que yo, sin perder la expresión de lo que yo soy,

dejando que el otro también exprese lo que es. Es sobre todo a través de la relación como cada cual puede descubrirse y descubrir; definir su propio camino por contraste o similitud, asomarse a universos que no le son afines o hasta absolutamente ajenos.

## El tiempo de la indagación y la comprensión

### El sapo: el tiempo de la indagación<sup>3</sup>

— ¡Un sapo! ¡un sapo! —la emoción de David logró contagiarnos a todos, en un segundo todos estábamos dispuestos siguiéndole tras la huella del anfibio.

— ¡Mira Mercè, está comiendo! —me dice Ana.

— ¡Qué vaaaaa!!! ¡Si está muerto! —Alex nos lo asegura al ver que el animal no responde al roce de un palito en su piel.

— ¡“Eccsss” qué asco! —las caras de Aina y Mariona nos hacen reír.

David, con su sonrisa que ilumina todo, emocionado de su descubrimiento, se mantenía a una distancia prudente pero suficiente para no perder detalle de nuestro asombro.

— ¿Qué le habrá pasado? fue la pregunta que lancé.

— Un coche —respondió David.

Unos niños de Ginesta, que rondaban cerquita nuestro, nos mostraron una pista que podía ser decisiva para resolver el misterio: las marcas de neumático de un coche se extendían a ambos lados del cuerpo del sapo. La evidencia saltó a la vista, nos encontrábamos ante un caso de muerte por atropellamiento.

— ¿Cuando le atropellaron estaba comiendo? —Ana sigue interesada en saber qué es lo que sale por la boca del sapo.

Propuse a los niños investigar al anfibio y todos aceptaron la proposición. Una bandeja de plástico, guantes de látex, pinzas, un pequeño bisturí, cápsulas de Petri, lupas de mano, lupa bino-

<sup>3</sup> Relato escrito por Mercè de la Cruz, educadora de El Roure.



cular y libros sobre anfibios fueron los materiales que preparé en una mesa de Ginesta para empezar la observación. Empezamos observando a simple vista y acariciando suavemente la piel del animal. La rugosidad de la piel, las patas “duras” y fuertes, los elementos faciales, etc., fueron detalles que suscitaron preguntas relacionadas con el *modus vivendi* del animal: ¿por dónde respira? ¿cómo anda? Entre las aportaciones de unos, muchas veces relacionadas con anécdotas propias o de alguien cercano y los libros, resolvimos algunos de los interrogantes.

El siguiente fue el momento esperado, con la ayuda de las pinzas y con mucho cuidado intentamos desenmarañar la masa que el animal emanaba de su boca. La sorpresa fue encontrar un tubo largo que en uno de sus extremos se convertía en una pequeña bolsa (parecido a una gaita) y una pelotita de pequeñas esferas de consistencia gelatinosa.

Alguien lo tuvo claro, las esferas eran huevos y el tubo largo y la bolsita era el estómago. Como dirían los científicos, con esta prueba podríamos falsar la hipótesis de Ana: el contenido de naturaleza extraña no era comida sino sus propias vísceras. La hipótesis se verificó gracias a encontrar una protuberancia rojiza de tamaño de un frijol, el corazón, y a la observación del contenido estomacal en la lupa binocular: dos gusanos largos y tres tijeretas. Con todo esto no solamente el caso estaba resuelto sino que alguno se atrevió a reconstruir los hechos.

Como agradecimiento a todo lo que nos dió la desventura del sapo, decidimos enterrarlo y hacerle un pequeño rito de despedida. En un lugarcito a la vera del jardín de Ginesta señalada con una cruz de madera que construyó Martín, descansa su cuerpo. La mañana había pasado en un suspiro. Ya de vuelta a Cirerers, Pedro lanzó una pregunta al aire: ...¿Qué será del sapo?

El tiempo presente incluye el pasado y el futuro; es decir, tenemos la capacidad de recordar, de proyectar, de prever. Pero los niños, sobre todo tienen una inmensa capacidad de imaginar lo que no es y podría ser o podría haber

sido. Ese terreno, el de la imaginación, puede ser ampliado hasta el infinito o limitado hasta casi desaparecer. La imaginación se puede mover a través de lo concreto y lo material: el sapo, en el que se pueden ver huellas, pistas de lo que fue estando vivo. La imaginación también se mueve libre y saltarina a través de las asociaciones del pensamiento, de lo que se sabe o se cree saber, del propio código simbólico, del inconsciente, de la emoción. Por un camino u otro, o por los dos que se encuentran y entrecruzan, los niños indagan sobre lo que les importa, avanzan firmemente porque se erigen en creadores de hipótesis; lo de menos suele ser si esas se corresponden con lo establecido por la cultura o por la evidencia que da la experiencia. Lo que importa es ese poder que otorga sentirse creadores de realidad.

El ciclo de la vida se expresa constantemente: lo que nace, lo que vive, lo que muere para posibilitar otra vida. Es una realidad natural fundamental de la que culturalmente nos hemos alejado, de la que hemos alejado especialmente a los niños, como si de algo dañino se tratara. Pero los niños no temen lo que ven, lo que pueden tocar, sobre lo que pueden hablar. Es esta una función delicada y prioritaria de los educadores: señalar, evidenciar, provocar a través de la pregunta lo que puede importar a cada uno de los niños y niñas, también coordinar las voces de la palabra que provoca el estar en grupo en medio de la vivencia. Es aprender a moverse entre lo que se dice y lo que no se dice pero se piensa o se siente, entre el fluir con lo que se da y proponer lo que se puede dar. Aprender sobre todo a no adelantar lo que aún no es.

### ***El tiempo de la comprensión: el pensamiento lógico-matemático***

*Clara me pide que la acompañe a hacer matemáticas con el tablero perforado<sup>4</sup>. Ella aún no ha utilizado este material, más abstracto que el*

<sup>4</sup> Material Montessori (1934) que consiste en un tablero con pequeños huecos en los que se colocan bolitas de diferentes colores según sean unidades, decenas, centenas, millares, etc., y con las que se va representando la operación aritmética.

que suele utilizar, pero intuyo que desea hacerlo porque es el que utilizan los más mayores.

– De acuerdo, vamos a probar si te va bien el tablero o seguimos con “las maderas” (el nombre coloquial que le damos a los listones cuadrados y cubos de madera del material Montessori). Te propongo que inventemos juntas una historia matemática; ¿sobre qué te gustaría que hablara esta historia?

– Sobre caballos.

– Comienzo yo: detrás de aquel bosque de enfrente, hay otro bosque aún mayor en el que hace cientos de años, vivía una manada de caballos salvajes: eran 156 caballos. Durante ese año los machos preñaron a 25 yeguas, que parieron cada una un potrillo. Pero de todos los que nacieron murieron 2 en el parto y 1 más a los pocos días de nacer. Los demás se hicieron adultos.

Clara se va apuntando, como solemos, los datos que necesita para hacer los cálculos. Mientras, me explica que hace poco vió un potro recién nacido y me pregunta por qué se mueren al nacer los de la historia. Se que a ella le fascinan los caballos y charlamos un rato sobre eso. Después me dice que quiere continuar la historia:

– Un día de tormenta, los rayos y truenos asustaron a los caballos y se fueron galopando 10, tan lejos que encontraron un valle verde con un río y se quedaron allí a vivir.

– De acuerdo, entonces... lo que queremos saber es: ¿cuantos caballos quedan ahora en la manada? Mira, Clara, las bolas verdes son unidades, las azules decenas y las rojas centenas, de momento no necesitamos más colores. Ahora puedes empezar formando el número 156, los caballos que había al principio.

Empieza a colocar 6 bolitas verdes, 5 azules y 1 roja. Después, de la misma manera, forma el número 25, el 2, el 1 y cuando llega al 10 se para desconcertada. Me mira con cara de callejón sin salida:

– Con las maderas se cual es el 10, pero con las bolitas no.

– Es lo mismo que estabas haciendo hasta ahora: ¿cuantas unidades tiene 10? ¿Y cuantas decenas?

Clara coloca una sola bolita azul cerca de la bola verde que representa el 1 y me vuelve a mi-

rar algo confusa. Entiendo que para ella aún es demasiado abstracto que 1 y 10 se representen ambos con una bolita cada uno pero de diferente color (es el color el que representa su valor y no el tamaño real como en las maderas). Aunque parece dudar, enseguida me dice:

– Prefiero hacerlo con las maderas.

En el aprendizaje de las matemáticas aparece la evidencia del tiempo propio de comprensión de cada niña y niño. Muchas de las exploraciones que los niños emprenden en su juego espontáneo, están relacionadas con el desarrollo del pensamiento lógico-matemático: ordenar por tamaños, formas o colores, clasificar por cualidades sensoriales, crear series, etc. Los materiales también apoyan esta necesidad de ordenar la realidad para comprenderla. Cuando los niños y niñas se empiezan a relacionar con la cantidad, lo hacen desde la unidad y durante un largo tiempo esta es la única posibilidad: el mundo es un cúmulo de unidades. El paso al sistema decimal es un salto que requiere volver una y otra vez sobre los propios pasos y a partir de ahí todo se asienta sobre base firme. Pero ese proceso de comprensión no permite prisas ni empujones y es absolutamente individual, aunque a veces participe de alguna manera en la comprensión de lo que otro niño o niña ya ha comprendido y comparte. Acompañar ese tiempo de la comprensión significa ponerse a su lado para que pueda mirar a ese otro lugar que le anuncia la experiencia cultural que ya empieza a tener, al ver lo que otros niños y adultos usan y con lo que elaboran nuevas comprensiones o actuaciones, y para que pueda ver qué da de sí, pero no para conducirlo a donde aún no puede estar; el paso tiene que ser suyo.

## Conclusiones: el tiempo y el espacio de los aprendizajes

A lo largo del texto tan sólo hemos podido señalar algunos apuntes en la inmensidad de experiencias que se originan desde un lugar que invita al despliegue de iniciativas y a la creación y decisión de los propios recorri-

dos. Son tan sólo pinceladas para dar a entender una preocupación por lo que significa crear y cuidar un espacio y un tiempo para ser habitados. Espacios y tiempos en donde aprender, abrir nuevas experiencias, ampliar nuevas posibilidades y sentidos de lo que se puede probar y experimentar; en donde asomarse a dimensiones culturales, simbólicas y materiales que no estén desconectadas de su uso y valor en la relación y experimentación de dimensiones de la existencia humana, ni tampoco desconectadas del momento personal en el que se está en condiciones de dar los pasos necesarios para esa ampliación, para esa nueva fase vital, para esa capacidad y deseo de exploración personal en el seno de las variadas relaciones.

Es en este sentido como la idea de habitar la escuela, sentirla con la confianza de un lugar para vivir, como lo que la casa representa para la vida humana, permite pensarla como una experiencia de conexión entre aprender y vivir. Esto supone deshacer las fronteras entre un dentro y un fuera, entre un espacio y un tiempo cultural-académico y otro vital-familiar, para poder así vivir y acompañar las experiencias que se dan en un lugar pensado para que puedan suceder cosas y para estar atentos a percibir las en su dinámica de deseos, necesidades y posibilidades de ampliación de todas estas experiencias vitales y culturales.

Pero habitar un espacio no es sólo moverse en él, ocuparlo; habitar un espacio es crearlo en tu propio movimiento, proporcionarle entidad en esas dimensiones que han adquirido una cualidad personal (Waldenfels 2004). Es sentir la seguridad de que los pasos son los tuyos. Y de la misma manera, habitar el tiempo es crearlo, sintiendo el momento adecuado para las decisiones y las acciones. El aprendizaje sucede así como una relación abierta entre el mundo interior y el exterior, como un proceso de relaciones en prueba, en donde las comprensiones sustanciales van fraguando al compás del movimiento incesante del vivir cotidiano.

Necesariamente, esto supone y nos requiere reconocer tanto los procesos y aprendizajes

conscientes como los inconscientes. Pero reconocer y cuidar el despliegue que representa habitar la escuela, con sus decisiones e indecisiones, sus avances y retrocesos, seguridades e inseguridades, en la ampliación del horizonte vital, consolidando aquellos momentos que permiten afrontar nuevas experiencias desde la seguridad del avance cultural, pero también del avance personal; reconocer y cuidar esto, supone entender que aprender es una delicada filigrana personal para poder sostener desde sí la relación con el mundo.

## REFERENCIAS

- BACHELARD, G. (1975). *La poética del espacio*. México: FCE.
- CLANDININ, D. J. (2006). Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44-54.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CONTRERAS, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.) (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (2004). Monográfico. Otra educación. Otras escuelas, 341, 11-56.
- GONZÁLEZ, B. (2004). El Roure. Una escuela para cuidar el alma infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 30-34.
- ILLICH, I. (1998). La reivindicación de la casa. *Archipiélago*, 34-35, 47-50.
- MONTESSORI, M. (1934). *Psicoaritmética*. Barcelona: Araluce.
- RICOEUR, P. (2009). La vida: un relato en busca de narrador. En *Educación y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 43-55.

- ROMERO, C. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes.
- TRILLA, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes.
- TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 453-479.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- VIÑAO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- WALDENFELS, B. (2004). Habitar corporalmente en el espacio. *Daimón. Revista de Filosofía*, 32, 21-37.
- WILD, R. (2003). *Calidad de vida. Educación y respeto para el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- ZAMBRANO, M. (1986). *El sueño creador*. Madrid: Turner

## ABSTRACT

*Living space and time in alternative schools: itineraries and stories.*

This article explores the experiences and meaning of spaces and times from the educational viewpoint of an alternative school. The approach it takes is one of narrative inquiry, using real experiences at El Roure and reflecting on those experiences from an educational perspective. Particular emphasis is placed on the connection between internal and external events in space and time, the way these are lived, and the times and spaces where learning takes place.

KEY WORDS: *Space; Time; Alternative schools; Narrative inquiry.*

## RÉSUMÉ

*Crécher l'espace et le temps dans l'école alternative: parcours et récits.*

Cet article est une exploration des expériences et des significations des espaces et des temps, dans les écoles alternatives. Il en rend compte dans le cadre de la recherche narrative, à partir de récits d'expériences vécues à l'école El Roure, en reprenant des réflexions sur l'éducation contenues dans ces récits. Il approche en particulier le rapport entre la perception intérieure et extérieure de l'espace et du temps, les façons d'habiter les espaces et les temps, et les espaces-temps de l'apprentissage.

MOTS CLÉ: *Espaces; Temps; Écoles alternatives; Recherche narrative.*