



## ESPACIOS Y TIEMPOS ALTERNOS A LA ORGANIZACIÓN DE LA VIDA ESCOLAR

**Análisis de las acciones y los sentidos que los niños y las niñas le dan a diferentes momentos y lugares de la escuela. Una revisión de la literatura**

Alternate spaces and times to the organization of school life

CAROLINA PATIÑO HURTADO  
Universidad de Antioquía, Colombia

---

### KEYWORDS

*School actions  
School spaces  
School experiences  
School organization  
School rules  
School meanings  
School times*

---

### ABSTRACT

*This article aims to present an analysis of the actions and meanings that children give to the spaces and times that transcend the regulation of the organization of school life, as an escape from the rules that constitute it. The above, in an attempt to make visible other ways of inhabiting the school, and to recognize self-managed skills by children. Thus, an approach to the state of the art will be approached from categories such as: school spaces, school times and school experiences, with research located from 2002 to 2021.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Acciones escolares  
Espacios escolares  
Experiencias escolares  
Organización escolar  
Reglas escolares  
Sentidos escolares  
Tiempos escolares*

---

### RESUMEN

*Este artículo pretende dar a conocer un análisis de las acciones y los sentidos que los niños y las niñas otorgan a los espacios y los tiempos que trascienden la regulación de la organización de la vida escolar, como escape a las reglas que la constituyen. Lo anterior, en un intento por visibilizar unos modos otros de habitar la escuela, y reconocer habilidades autogestionadas por los niños y las niñas. Así, se abordará una aproximación al estado del arte desde categorías como: espacios escolares, tiempos escolares y experiencias escolares, con investigaciones ubicadas del año 2002 al 2021.*

---

Recibido: 09/ 09 / 2022

Aceptado: 17/ 11 / 2022

## 1. Introducción

Este artículo titulado “Espacios y tiempos alternos a la organización de la vida escolar” es una apuesta por indagar las pesquisas que se han interesado en abordar, los roles y significados que los niños y las niñas otorgan a los espacios y tiempos alternos a la organización escolar durante los últimos diecinueve años a nivel local, nacional e internacional. Este artículo nace como propuesta derivada del proyecto de investigación que se viene desarrollando para optar al título de Magister en Educación – Línea Formación de Maestros de la Universidad de Antioquia, Colombia.

De esta manera, se pretende comprender y analizar lo que los niños y las niñas hacen en espacios y tiempos tales como: la entrada al colegio – salida del colegio, la pausa corta (desayuno) – la pausa larga (almuerzo), el aula de clase, el tiempo que transcurre en el intercambio entre clases, lo que se genera al habitar el baño, el estar en la cacha, en el parque de juegos, en la biblioteca, en la cafetería, al ir del salón de clase al salón de música, por ejemplo, y cómo ellos y ellas atribuyen a estos espacios y tiempos significados diferentes a los ya establecidos por la escuela. Esto, en un intento por visibilizar eso otro que acontece en la vida escolar, y que se deriva de las maneras distintas - a los parámetros escolares- que los niños y las niñas le dan a cada

momento y lugar, y que a su vez favorecen el desarrollo de competencias sociales y emocionales tales como: la autogestión (que involucra la tolerancia a la frustración), la autoconciencia (valoración de los sentimientos e intereses), la toma de decisiones, la conciencia social, las habilidades de relación (como el trabajo en equipo, la cooperación), la toma de decisiones responsable, la reflexión sobre las acciones, la autonomía, etc.

Lo anterior, surge a partir de un ejercicio reflexivo alrededor de una mirada panorámica sobre lo que viene siendo la escuela a partir de la época de la modernidad, “un innegable símbolo de los tiempos, una metáfora del progreso” (Pineau *et al.*, 2009, p. 28), pero también como un escenario de disciplinamiento en el cual Pineau *et al.* (2009) nombran diecisiete piezas que la describen bajo el respaldo de la norma. Algunas de ellas son, en primer lugar, “la matriz eclesiástica”, donde la escuela toma de los monasterios la idea de que los espacios deben escolarizarse en su totalidad, pues, “todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que son sometidos, sin posibilidad de escape, los alumnos” (Pineau *et al.*, 2009, p.31) y esto es lo que precisamente se pretende revertir en la presente pesquisa, dar a conocer que la escuela no puede regularlo todo.

En segunda instancia, “el uso específico del espacio y el tiempo” (p. 32), expresa el reflejo de la organización de la vida escolar distribuida y demarcada en la diada “trabajo versus juego”, niveles de escolaridad, horas y fechas destinadas para la enseñanza, de las cuales los alumnos no pueden salir. Esto, permite identificar que, si bien la naturaleza singular de la escuela ha pretendido institucionalizar los espacios y los tiempos, existen unos acontecimientos otros que ocurren en ella, que no requieren de la mirada binocular de la escuela, sino de “la implementación de un caleidoscopio” para transformar la atmosfera tradicional de la organización de la vida escolar.

Bajo estas apreciaciones se propone, entonces, el desarrollo de un análisis que vincula la producción académica sobre las acciones y los sentidos que los niños y las niñas otorgan a los espacios y tiempos alternos a la organización de la vida escolar, que han tenido lugar en los últimos años.

## 2. Objetivos

Esta investigación tiene los siguientes objetivos:

- Analizar los trabajos investigativos que han indagado los espacios y los tiempos alternos a la organización de la vida escolar en los últimos diecinueve años, a nivel local, nacional e internacional.
- Comprender los roles y los significados que los niños y las niñas otorgan a los espacios y tiempos alternos a la organización escolar durante los últimos diecinueve años, a nivel local, nacional e internacional.

## 3. Metodología

Analizar las acciones y los sentidos que los niños y las niñas otorgan a los espacios y tiempos alternos a la organización de la vida escolar implica reconocer la producción académica que se ha venido desarrollando al respecto. Esto con el ánimo de identificar la literatura, y con ella los marcos teóricos y metodológicos, empleados en las investigaciones, así como, las aportaciones que han venido abriendo camino a este campo de conocimiento, al igual que las preguntas y aspectos teórico-prácticos que aún requieren de investigación.

Así pues, abordar un estado del arte representa según Jimenez (2006),

el primer paso de acercamiento y apropiación de la realidad como tal, pero, ante todo, esta propuesta metodológica se encuentra mediada por los textos y los acumulados que de las ciencias sociales ellos contienen. En consecuencia, los estados del arte no se acercan a la principal fuente del conocimiento social, que es la realidad, la experiencia como tal y la cotidianidad; más bien, parten de un producto de lo dado y acumulado por las ciencias sociales, y se basan en una propuesta hermenéutica en los procesos de interpretación inicial de la realidad y de su investigación (p. 31).

En consecuencia, la búsqueda del estado del arte supone la discriminación y análisis de las fuentes científicas alrededor de la realidad que se pretende hallar, que en este caso se refiere a las acciones y los sentidos alternos a la organización de la vida escolar. Esto, se realizó en la presente investigación a través de bases de datos como Redalyc, Scielo, Dialnet, Google académico y repositorio institucional de la Universidad de Antioquia; entre las cuales se encontraron artículos de reflexión y trabajos de posgrado (maestría y doctorado). Las palabras claves escogidas para la presente investigación fueron “espacio escolar, tiempo escolar, vivencias escolares, experiencias y arquitectura escolares” con las que se lograron percibir y distinguir “metodologías, marcos de referencia conceptual con que se desarrollaron esos trabajos, posiciones epistemológicas y niveles conclusivos” (Jiménez, 2006, p. 37).

Respecto al tiempo de la búsqueda realizada, se pudo descubrir una escasa producción en relación con los últimos diez años. Es por esto por lo que se amplió la exploración de la literatura hacia los últimos diecinueve años, de la cual se pudieron concretar tres categorías de análisis nombradas como *espacios escolares*, *tiempos escolares* y *experiencias escolares*.

## 4. Resultados y discusión

De acuerdo con la búsqueda de la literatura expresada en la metodología, se realizó una matriz de análisis en la cual se depuró cada una de las doce investigaciones halladas a partir de su título, autores y año, tipo de documento, categoría, resumen, palabras claves, objetivo del documento, contexto del documento, marco teórico, metodología, conclusiones y referencias.

Luego de conocer en profundidad cada uno de los textos, se realizó una diferenciación de cada uno de ellos bajo tres categorías: “Espacios escolares”, “Tiempos escolares” y “Experiencias escolares”, de las cuales, hay: (1) artículo de reflexión, (2) desarrollos teóricos, (7) resultados de investigación, (2) descripciones de experiencias; estos artículos provienen de estos países: Colombia (5), España (2), México (4), y Chile (1). El año en el que más se reiteran investigaciones al respecto, es 2015, con cinco textos; y los países donde se ubican estas cinco investigaciones son: (1) Colombia, (1) Chile, y (3) México.

Entrando en el escenario metodológico, de los doce trabajos, todos son de corte cualitativo. Respecto al tipo de investigación, hay: (3) estudios de caso, (1) investigación documental, (3) etnografías, (1) narrativa y (4) que no se corresponden con ninguna descripción explícita del tipo de estudio.

A continuación, se presentará la literatura hallada bajo el respaldo de las tres categorías halladas: espacios escolares, tiempos escolares y experiencias escolares. Una mirada bajo el lente de las producciones académicas alrededor de los escenarios, momentos y acontecimientos que conforman la organización de la vida en escuela.

### 4.1. Espacios escolares

En primera instancia se retoman dos textos que se corresponden con la noción de otorgar otros significados a lugares específicos que se contextualizan en el escenario educativo, tales como los comedores y los parques educativos.

De este modo, el texto de Garzón *et al.* (2003), titulado “Comedor escolar: tiempo y espacio educativo”, es una propuesta de corte reflexiva que busca abordar dicho escenario no solo como lugar sino como un tiempo y servicio que compete a toda la comunidad educativa (docentes, administrativos, padres de familia, etc.) y empresas vinculadas, en búsqueda de una educación de calidad. En dicha investigación se retoma a Picart (2002), para decir que, los comedores son también “un espacio educativo, más centrado, sobre todo, en la educación no formal, donde priman los contenidos de tipo actitudinal relacionados con la higiene, la alimentación y la conducta social” (p. 40), y que debe ser a su vez un trabajo mancomunado entre la escuela y el hogar en aras de encontrar una educación de carácter coherente.

El texto retoma, a propósito, la trayectoria de los comedores desde el año 1954, época en la que se le dio origen en España como un escenario de asistencialismo escolar con la idea de implementar una alimentación adecuada para los alumnos y las alumnas. Sin embargo, y con la legislación de 1990 se transformó la perspectiva por una que se encaminó en la lógica de contribuir a una enseñanza de calidad, en donde dicho escenario aporta elementos como “las normas de higiene y de comportamiento (mantener un tono de voz bajo, utilización correcta de los cubiertos)” (Garzón *et al.*, 2003, p. 46). El texto concluye resaltando que los comedores escolares establecen unos ingredientes que la escuela no alcanza a degustar, puesto que no percibe lo que ocurre en este lugar -los comedores- como un vínculo necesario/importante para la educación de los niños y las niñas.

Así mismo, el estudio de Leal (2018), “Infancias en el parque educativo”, habla de los sentidos que los niños y las niñas otorgan a un parque educativo de El Santuario – Antioquia (Colombia), a través de una investigación de corte etnográfico en la que se identifica la manera en la que los niños y las niñas negocian y transforman dicho espacio. Por consiguiente, uno de sus objetivos se centra en “identificar lo que hacen y dicen los niños y niñas en el Parque (...) en relación con la estructuración de los tiempos, los hábitos, ritmos, rutinas, comportamientos, las relaciones generacionales y entre pares” (Leal, 2019, p. 16). Esto, como un ejercicio disímil a la perspectiva/fin con la que los arquitectos y entidades públicas crean estos escenarios.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, Leal (2018) retoma los postulados de Löw (2005), para compartir que el espacio trasciende la dimensión de lo físico y material para reconocer la existencia de unas prácticas creadas por el ser humano que permiten cargar al espacio de sentido y significado, y para ello Leal (2019) trae a colación un ejemplo, al compartir la metamorfosis que las personas crean en los comedores, al convertirlos en un “lugar para hacer tareas, dibujar o pintar o la habitación como un espacio de castigo” (p.27), lo que permite decir que los seres humanos le otorgan una subjetividad a los objetos, espacios y tiempos que consideran tener una única utilidad. En suma, la autora concluye su proyecto de investigación, realizado a partir de una etnografía focalizada, que, los niños y las niñas son quienes se encargan de reproducir o resistirse a las normas y dinámicas propuestas, en este caso, por el Parque Educativo, dotando los espacios y los tiempos de otros sentidos y significados.

En segunda instancia, se presentan dos textos más que, integran una mirada de la vida escolar a partir de la arquitectura, el poder y la construcción social de la norma. Así pues, Quiceno (2009), en su artículo “Espacio, arquitectura y escuela”, realiza un análisis derivado de una de las publicaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia, durante los años cuarenta (1945). En dichos desarrollos teóricos se visualiza el espacio como parte de una construcción arquitectónica en términos físicos y materiales - dimensiones, suelo y aire -, sin intervenir su relación con las personas o/y objetos que lo habitan. Frente a esto, Quiceno (2009) nombra cuatro importantes categorías, “encierro, comunicación, cuerpo y ambiente” (p.20), las cuales no se logran valorar cuando de espacio físico o arquitectura escolar se trata, pues sin ellas, la escuela pareciera ser un lugar de encierro.

En contraposición a las anteriores anotaciones, Quiceno (2009) resalta la importancia de pensar el espacio escolar con muchas dimensiones más, entre ellas el tiempo, la sociedad, el Estado, la cultura y la ciencia. Por eso, el espacio ya no es solo una recopilación de bloques de cemento, sino “la voz del lenguaje es palabra, no es una cosa, no es suelo o aire, no es lo interno y lo externo. El espacio es simbolización, designación y sentido” (Deleuze, 1990, p. 155, como se citó en Quiceno, 2009, p. 22).

Por su parte, Giraldo (2015) nombra en su investigación “El espacio y su uso en la construcción social de la norma”, el término espacio educativo como un tercer maestro, puesto que atesora en sí mismo un toque simbólico y educativo. En este sentido, une el espacio físico - arquitectura escolar y la construcción de la norma en niños y niñas, para analizar los usos, su influencia en las reglas escolares. Para esto, retoma a autores como Comenio -siglo XVII-, a quien se le otorga el título de precursor de las discusiones alrededor de la disposición del espacio en el aula como escenario para la enseñanza; diferente a la propuesta de Rousseau y Pestalozzi -siglo XVII- quienes apostaron por una Pedagogía Naturalista y de carácter espontáneo. Giraldo (2015) también reconoce el trabajo de las Hermanas Agazzi - siglo XIX - quienes apostaron por una pedagogía focalizada en la higiene, proponiendo la implementación de los materiales de desecho -basuras- que los niños recogieran de las calles, dentro del currículo escolar.

Aunado a lo anterior, Giraldo (2015) registra el trabajo de Montessori (1907), quien planteó un ambiente “de acción y elección al niño; para ella, era crucial el material que se proporcionaba y consideraba que debía ser liviano para su fácil manejo, favoreciendo así la libertad, la autonomía y la independencia” (p. 54). En relación con la arquitectura escolar, Giraldo (2015) parte de los postulados de Nicanor Wong (2008), para definirla como la creación y organización adecuada de espacios escolares, como una respuesta a las demandas de la sociedad y del Estado (p. 56). Esto, significa que el espacio interfiere en lo que los sujetos hacen cuando están dentro de él, pues la utilidad e importancia que se le otorga a los lugares dan cuenta de “una construcción individual y colectiva de comportamientos, normas y saberes, entre otros, que emergen en la interacción con el otro y con el contexto en particular”. (Giraldo, 2015, p.56).

Estas investigaciones permiten señalar la necesidad de problematizar los espacios escolares más allá de la mirada física y material de estos, ya que los postulados de los autores en cuestión reconocen que los diferentes escenarios educativos tanto dentro como fuera de la escuela -comedores, parques educativos, centros infantiles, por ejemplo- dicen y significan a través de las voces de quienes los habitan.

#### **4.2. Tiempos escolares**

Se abordarán aquí una serie de investigaciones que han repensado el concepto de tiempo escolar desde cuatro perspectivas. Una primera pesquisa, “Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula” (Razo, 2006), hace referencia al distanciamiento existente entre el tiempo escolar que se estima para la enseñanza y el tiempo efectivo que realmente se invierte en ella. De esta manera, Razo (2006) habla de un tiempo de instrucción, refiriéndose a este como “la cantidad de tiempo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica en la escuela para influir en las oportunidades de aprendizaje de los niños” (p. 616). Acto seguido, Razo (2006) trae a colación a diferentes autores para dar cuenta de los estudios internacionales que han abordado el tiempo escolar y, en términos de porcentajes, se expone que, en Estados Unidos, el 77% del tiempo escolar se implementa para actividades de aprendizaje (Smith, 1998); en Alemania, solo equivale al 70% (Roelofs y Veenman, 2000); y en África, según Benavot y Gad (2004), está entre el 50% y el

70% del tiempo.

En este sentido, Vásquez (2007), con su investigación “Reflexiones sobre el tiempo escolar”, expresa que no existe una única mirada para percibir el tiempo, y enfatiza en el análisis de éste a partir de dos aspectos: el primero es la organización del tiempo escolar, que se significa en los instrumentos de planificación (los horarios y los calendarios, por ejemplo; es decir, un tiempo de carácter instrumental); y el segundo es el tiempo en la organización escolar, que alude al “tiempo de la conciencia, de la vivencia y de la experiencia; el tiempo de la historia, del diálogo, del conflicto” (p. 2), esto es, el tiempo subjetivo, que sobrepasa las normas escolares.

Por otro lado, el texto de Moreno (2015), titulado “Configuración activa de la identidad en la escuela como un espacio-tiempo”, cuestiona si “¿está siendo la escuela un espacio adecuado para el aprendizaje y qué tanto considera la experiencia encarnada de los aprendientes para favorecer estos procesos?” (p. 3). Esto, en aras de dar a conocer otra perspectiva de la escuela más allá de las formas estáticas que la configuran. Anexo a esto, el autor enuncia que dentro del escenario escolar y específicamente en una clase ocurren cosas entre estudiantes, las cuales sobrepasan los límites de atender únicamente a un profesor, lo que proporciona una interacción con otros elementos en los que se desarrolla/potencia (en las y los estudiantes) “su imaginación, sus abstracciones, sus ideas y pensamientos, identifican y modulan posturas y movimientos corporales, etc.” (Moreno, 2015, p. 23).

Por su parte, Perez *et al.* (2015), en su artículo “Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo”, también relacionan el tiempo escolar desde dos vertientes. La primera perspectiva es una categoría social de *organización, ubicación y control del quehacer cotidiano del ser humano*, y para ello, se retoma a Sacristán (2008, como se citó en Perez *et al.*, 2015), para enunciar que el tiempo escolar es el resultado de:

la racionalidad moderna con efectos en la ordenación del periodo de escolarización, en el calendario educativo, en la regulación del currículum, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el horario de clases. Para este autor, la jornada en el interior de los centros actúa esencialmente como un dispositivo de custodia y resguardo social para garantizar la apropiación de los contenidos educativos. (p. 512)

La segunda perspectiva se orienta a pensar el tiempo como una cualidad simbólica en la que los individuos se empoderan de este, a través de su accionar habitual.

Para finalizar, la investigación de Moreno (2015), “Configuración activa de la identidad en la escuela como un espacio-tiempo”, muestra que la escuela se consolida constantemente como un espacio - tiempo que se desarrolla gracias a las conversaciones que se generan entre los miembros que la conforman. En este sentido:

la escuela no es un espacio dado, no es un tiempo predeterminado, aunque las acciones de sus dirigentes administrativos intenten controlarlo, la escuela es más bien un espacio-tiempo que surge momento a momento y por tanto que tiene ese efecto en sus miembros. Al ser, en cierto sentido, responsable del conocimiento, la escuela se moldea como un espacio controlado, un tiempo dirigido y restringido. Así construye un tiempo activo y un tiempo pasivo del aprendizaje, haciendo de él un objeto manipulable y, por tanto, artificial. (Moreno, 2015, p. 248).

Cabe señalar entonces, a modo de cierre de esta segunda categoría, que a pesar de que en la mayoría de los artículos se retoma la noción de tiempo como unidad de medida cronológica y apropiada de la jornada escolar desde los horarios y calendarios, de que hay una tendencia a “no perder tiempo”, de la búsqueda de estrategias para aprovecharlo imprescindiblemente, se expone también una serie de reflexiones que muestran la necesidad de visibilizar que en la escuela no habita una única modalidad de tiempo, sino que existe toda una variedad que actúa de manera sincrónica, más allá de un tiempo y un espacio instrumentalizado por las regulaciones escolares, lo que refleja la presencia de vivencias y comportamientos de los actores que conforman la escuela para dar otros significados a este.

### **4.3. Experiencias escolares**

Para el beneficio del presente análisis, se reconocen los aportes de cuatro investigaciones que relatan experiencias del sobrevenir en diferentes escenarios escolares -el aula, el recreo, etc.-. Para esto, se reconoce el trabajo de Larrosa (2003), quien define el término experiencia como eso que “nos pasa, o lo que nos acontece, o nos llega” (p. 168). Por consiguiente, Guzmán y Saucedo (2015) recopilan en su estudio “Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios”, un abordaje juicioso alrededor de las vivencias y sentidos que tienen para los niños y las niñas el acto de estudiar, y citan de igual forma a Larrosa (2003, 2006 y 2011), para compartir que la experiencia es una forma de estar en el mundo desde la subjetividad, la transformación y la reflexividad. Sin embargo, Dubet y Martuccelli (1998, como se citó en Guzmán y Saucedo, 2015) enuncian que “la noción de rol del estudiante es limitada porque alude a un proceso de socialización que no deja espacio para la subjetivación” (p. 1033).

Así, Guzmán y Saucedo (2015) retoman a Dewey (2002 y 2004) para esclarecer que la experiencia recoge un cúmulo de relaciones/interacciones entre los sujetos y el medio ambiente (p. 1024). Es por esto por lo que la

escuela no puede considerarse solo como un entorno de aprendizaje, sino como una oportunidad para formarse en y con los demás.

En esta lógica, Naranjo (2015) presenta, en su investigación “Los sentidos de ser alumno(a) en un grupo de escuela primaria”, un análisis multimodal, los sentidos de ser alumno(a), en la cual se piensa y se reflexiona acerca de la diferencia entre ser niño/niña y ser alumno en el aula, pues, cuando los niños y las niñas se insertan en el universo escolar, se unen a una red de relaciones que los conducen a asumir el rol de alumnos. Esto es, a lo largo del camino que los niños y las niñas recorren el escenario escolar, adquieren un conjunto de patrones que direccionan lo que se debe o no hacer dentro del aula, y cómo se deben comportar dentro de ella instaurando en las y los alumnos unas formas delimitadas/reguladas de ser y estar en dicho espacio (Naranjo, 2015, p. 1056). Lo anterior, pareciera reflejar una lucha entre el ser y el deber ser, donde se ponen en juego la acción escolar con los intereses propios de los niños y las niñas, no solo como alumnos sino también como seres humanos (deseo de comer, ir al baño, jugar, dormir, mientras se está en clase en el deber de atender a las normas del aula). Así pues, puede decirse que los niños y las niñas como alumnos:

trascienden su rol dentro de la escuela más allá de la regulación mediante la normatividad de la escuela y lo que sucede dentro del salón de clase, ya que son ellos quienes otorgan otros significados y percepciones de las cuales se empoderan, lo cual crea una confrontación entre lo que los niños y las niñas construyen con las normas instauradas en la escuela. (Naranjo, 2015, p. 1077).

De este modo, y de acuerdo con el concepto de experiencia mencionado anteriormente, la revisión de la literatura muestra que pensar, actuar y sentir en la escuela no solamente se logra dentro del aula, sino también en escenarios como el recreo, definido por Pellegrini y Smith, cit. Jarrett, 2002, y recuperado por Bejarano (2020) como el “tiempo en que los niños gozan de más libertad para escoger su qué hacer y con quién” (p. 18). En este, los niños y las niñas crean sus propias reglas y rituales, además de resolver problemas sin acudir a un sujeto superior, diferente al término descanso, que centra su significado como un momento más de la jornada escolar que la escuela debe cumplir. Para finalizar, Hincapie (2011) encuentra una especial importancia entre la escuela y las entidades externas que intervienen dentro de ella a través de políticas públicas, pues son actores que participan de servicios como el restaurante, psicología, programas de recreación y deportes (Inder), entre otros, los cuales ayudan a establecer una mediación entre lo que significa la escuela y lo que habita fuera de ella como parte de la sociedad, lo que significa que la escuela trasciende sus paredes para abrir las puertas a otras instituciones que permitan potenciar las necesidades de los niños y las niñas (salud, la protección, la participación, la recreación, entre otros).

## 5. Conclusiones

Recogiendo los elementos más importantes de cada una de las investigaciones abordadas en la revisión de la literatura ya presentada en las tres categorías (espacios, tiempos y experiencias escolares), se permitió conocer que en la escuela hay una tendencia a desarticular asuntos como la higiene, el tiempo libre, la alimentación, entre otros aspectos, como factores educativos, pues, es apremiante y necesario reconsiderar dichos elementos, ya que “la formación y mejora de los hábitos alimentarios y de higiene y comportamiento constituyen un objetivo educativo de primer orden” (Garzón *et al.*, 2003, p. 50).

Además de los factores nombrados en el párrafo anterior, se reconoce como necesario dar continuidad al espacio y al tiempo, no como medio físico - material y unidad de medida escolares, respectivamente, sino como elementos de corte subjetivo que otorgan otras formas de hacer y habitar la escuela. Así, entender la manera en la que el “espacio físico llega a convertirse en espacio social, vivencial, de relaciones (...) implica entender que esto va articulado a una significación del espacio y a una apropiación mediada por el uso y disfrute que se hace de él” (Leal, 2019, p. 27).

Por otra parte, uno de los principales retos presentes en las diferentes investigaciones respecto al tiempo escolar, reside en considerar que en los momentos en los que transcurre la organización de la vida escolar – horas, calendarios y demás – no se desarrollan períodos y fechas sin relevancia, pues, por el contrario, estos adquieren un significado a través de las acciones y sentidos que los niños y las niñas les otorgan al estar inmersos en ellos, aspectos de los cuales la escuela pareciera no preocuparse/interesarse aún.

Finalmente, analizar los tiempos y los espacios alternos a la organización de la vida escolar son hoy, una tarea por profundizar y reflexionar, es decir, merecen ser pensados, ya que estos no se significan en sí mismos como “perdidos/desarticulados” de una gramática escolar, sino como parte de la vida escolar (de carácter no formal) que posibilitan unas maneras diferentes de ser y estar en la escuela sin el requerimiento de corresponder/atender a una malla curricular.

## 6. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco del proyecto titulado “Configuración de los espacios y los tiempos de fuga escolar, con alumnos de cuarto grado pertenecientes a un colegio privado de la ciudad de Itagüí - Antioquia”, y

respaldado por el Grupo de Investigación Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) de la Universidad de Antioquia, Colombia.

## Referencias

- Bejarano, N. (2020). *El recreo escolar. Vivencias de educadores y alumnos en la I. E. Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana*. [Tesis de Maestría en Estudios de Infancias, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia de Medellín- Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia.
- Benavot, A., & Gad, L. (2004). Actual instructional time in African primary schools: Factors that reduce school quality in developing countries, *Prospects*, 34(3), 291-310.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glucksmann, J. A. Miller, & R. Rorty (eds.), *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Gedisa.
- Dubet, F., & Martucelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia*. Editorial Losada.
- Dewey, J. (2002). Experiencia y pensamiento. En J. Dewey (ed.), *Democracia y Educación* (pp. 124-134). Morata.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Editorial Biblioteca Nueva.
- González-Garzón, M. L., Laorden, C., Pérez, C., & Pérez, M. (2003). Comedor escolar: tiempo y espacio educativo. *Pulso*, 26, 39-51
- Giraldo, L. (2015). El espacio y su uso en la construcción social de la norma. *Zona Próxima*, (23), 49-72.
- Sacristán, J. G. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Morata.
- Gonzalez, L; Laorden, C; Pérez, C; & Pérez, M. (2003). Comedores escolares. *Pulso*, (26), 39-51.
- Guzmán, C; & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002>
- Hincapié, C. M. (2011). Escuelas espacios vitales. De sectores a actores. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 683 - 702.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez, & A. Torres (coords.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 28-42). Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En J. Larrosa (ed.), *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (pp. 165-17). Laertes.
- Larrosa, Jorge (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. (en línea). <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>
- Larrosa, Jorge (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skiliar y J. Larrosa (comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens, Ediciones.
- Leal, S. (2018). *Infancias en el parque educativo: una etnografía focalizada con niños y niñas en el municipio El Santuario-Antioquia*. [Tesis de maestría, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia de Medellín- Colombia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. <https://hdl.handle.net/10495/10064>
- Moreno, B. A. (2015). Configuración activa de la identidad en la escuela como un espacio-tiempo. *Estud. pedagóg.* [online], 41(n. especial), 283-298. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300018>
- Naranjo, G. (2015). Los sentidos de ser alumno(a) en un grupo de escuela primaria. Un análisis multimodal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1055-1079.
- Pérez, A., Ferrer, R., & Garcia, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 507-527.
- Pineau, P, Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós. Colección: Aula.
- Picart, J. (2002). Comedor escolar: una realidad educativa. *Aula de Innovación Educativa*, (112), 58-60.
- Quiceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/9778/8987>
- Razo, A. (2006). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85869\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85869_archivo_pdf.pdf)
- Roelofs, E., & Veenman, S. (2000). Classroom Heterogeneity and the Use of Instructional Time in Dutch Secondary Schools. *Journal of Classroom Interaction*, 35(2), 15-24.
- Smith, B. (1998). *It's About Time: Opportunities to Learn in Chicago's Elementary Schools*. Consortium on Chicago School Research.
- Vásquez, R. (2007). Reflexiones sobre el tiempo escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4262373>
- Wong, N. (2008). Historia de la arquitectura educativa. *Arkhe. Arquitectura y Humanidades* (blog). <http://arkhe-noticias.blogspot.com/2008/11/historia-de-la-arquitectura-educativa.html>