

INVESTIGACIONES

El espacio escolar actual: ¿una oportunidad para la inclusión?

The current school space:
an opportunity for inclusion?

Irune Corres-Medrano^a
Nagore Ozerinjauregi^a
Pilar Aristizabal^a

^a Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
irune.corres@ehu.eus, nagore.ozerinjauregi@ehu.eus, pilar.aristizabal@ehu.eus

RESUMEN

Este trabajo recoge los hallazgos de un estudio de caso en torno a la dimensión del espacio en la escuela. No son muchos los trabajos que reflexionan sobre el uso que las instituciones hacen de los espacios escolares y su afectación en el desarrollo socioemocional del alumnado. Este estudio cualitativo analiza la realidad espacial de 3 centros públicos de Enseñanza Primaria del País Vasco (España). Han participado 169 personas de las cuales 144 son alumnos y alumnas y 25 personas profesionales de equipos docentes. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de reflexionar sobre el uso del espacio en la escuela, ya que en muchas ocasiones no se adecúa a las necesidades de desarrollo socioemocional del alumnado. Se constata la estrecha relación entre el desarrollo humano y el espacio, por lo que urgen trabajos multidisciplinares desde los que se pueda abordar una renovación arquitectónica con mirada pedagógica.

Palabras clave: espacio, escuela, desarrollo socioemocional, relaciones, alumnado.

ABSTRACT

This paper gathers the findings of a case study on the dimension of space in schools. There are not many works that reflect on the use that institutions make of school spaces and their impact on the socioemotional development of students. This qualitative study analyzes the spatial reality of 3 public primary schools in the Basque Country (Spain). A total of 169 people participated, of whom 144 are students and 25 are professionals from teaching teams. The results show the importance of reflecting on the use of space in the school, since it is often not adapted to the socioemotional development needs of the students. The close relationship between human development and space is evident, so multidisciplinary work is urgently needed to address architectural renovation with a pedagogical approach.

Key words: space, school, socio-emotional development, relationships, student.

1. INTRODUCCIÓN

En otros tiempos, el diseño arquitectónico de las escuelas seguía un modelo formal, de carácter uniformador y homogeneizador, en el que la accesibilidad no siempre formaba parte de los usos y necesidades para las que se construyó la escuela (Rodríguez, 2019). De ahí que, en la actualidad, uno de los problemas aún presente en las escuelas sea la rígida estructura de los espacios educativos que condenan a niños y niñas a convivir diariamente en lugares no adecuados para ellos y ellas (Biasco, 2018). Así, a día de hoy, al reto de construir entornos accesibles, se suma la necesidad de adaptar y actualizar los espacios que heredamos (Rodríguez, 2019). Quizás ello pueda suponer una oportunidad para repensar el uso del espacio escolar.

1.1. LA ESCUELA Y EL ESPACIO

La escuela es el producto de la suma de múltiples elementos como: la organización de los espacios, la gestión del tiempo, la concepción sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, el alumnado, el profesorado, los vínculos difíciles entre unos y otros y las relaciones complejas con las instituciones (Quiceno, 2009). Entre todos ellos, no se debe desestimar la importancia de la arquitectura del entorno educativo, ni su potencial como elemento facilitador u obstaculizador para la implantación de nuevas metodologías o de propuestas innovadoras, entendiendo el entorno de aprendizaje como contexto educativo y la arquitectura como recurso y conexión (Pineda i Ricart et al., 2018).

Los horarios, las actividades, la organización, así como la propia docencia están atravesadas por la dimensión del espacio. Todos los aspectos del currículum revelan un uso instrumental de la arquitectura para el aprendizaje de determinados contenidos (Romañá, 2016), que a día de hoy aún remiten a una organización autoritaria de estas entidades. Siguiendo esta idea foucaultiana, Tonucci (2015), señala que las verjas presentes en las escuelas, son herramientas arquitectónicas de protección que hacen las veces de frontera, impidiendo que nadie salga, a la vez que indican que no se permite la entrada de personas extrañas. Consecuentemente, la manera cómo los colegios están presentes en la sociedad son el reflejo claro de que la escuela y la educación infantil se encuentran separadas de la realidad (Iruetagoiena y de Andrés, 2018). Cada vez son más los discursos que problematizan lo que ya se consideraba evidente: la escuela como representación de poder, el espacio como control y el edificio como una manifestación ética y moral de la vida y del ser humano (Quiceno, 2009; Runge et al., 2012).

Por el contrario, la escuela como entorno educativo, debe aprovechar su potencial para generar un ambiente acogedor y estimulante, con espacios que inviten a la experimentación. Proyectos innovadores sobre la mejora de la calidad educativa impulsados por países como Finlandia, Dinamarca y Australia nos sirven de ejemplo (Pineda i Ricart et al., 2018) para estudiar la relación con el espacio. Entre ellos cabe destacar la aportación del arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa (Romañá, 2016). Según Pallasmaa (2017, 2019) la vida es un sistema continuo de interacción con sus contextos y sus entornos, por lo que, como cualquier ser vivo, las personas están relacionadas con el mundo a través de los sentidos y los sistemas neuronales. Siguiendo esta línea, las escuelas deben favorecer la libertad de movimientos que ayudará a los niños y a las niñas a socializar, y a superar retos personales lo cual será beneficioso para su desarrollo socioemocional (Tonucci, 2015).

Por tanto, la reflexión sobre la práctica docente conlleva que el alumnado se sienta partícipe de las actividades dentro y fuera del aula, para que se dé un aprendizaje integrado y significativo. Esta afirmación requiere plantear la práctica pedagógica desde un rol activo que articula la enseñanza con el contexto, la experiencia con el aprendizaje, por lo que moviliza al alumnado desde el interior del aula hacia un trabajo en interrelación con su medio circundante (Vásquez, 2020).

1.2. EL PATIO Y EL COMEDOR

Entendiendo que el aprendizaje supera los límites del espacio del aula, el patio escolar representa un referente espacial donde se producen procesos educativos de forma espontánea, donde los niños y las niñas se expresan y se relacionan de manera más libre mediante actividades que promueven el desarrollo psicomotor, las habilidades socioemocionales y el ingenio a través del juego en sus múltiples formas (Gaudino, 2019; Hyndman y Wyner, 2020). Mediante el juego libre los niños y las niñas se relacionan con su entorno social y físico, aprenden a socializarse, gestionan los conflictos y adquieren más autonomía, recursos necesarios para su desarrollo y bienestar emocional (Anderson et al., 2018; Eichengreen et al., 2023; Freire, 2018).

No obstante, el patio es un espacio con grandes posibilidades muchas veces subestimadas, proyectándolo gris, carente de zonas verdes, etc. A pesar de que durante las últimas dos décadas ha habido un cambio de mirada hacia los patios escolares, hoy día, en muchas ocasiones aún se hace caso omiso de los parámetros pedagógicos y muchas de las denominadas construcciones modernas repiten estructuras tradicionales (Giraldo, 2015).

Resultan interesantes las conclusiones que Freire (2018) recoge tras analizar algunos estudios (Marín et al., 2012; McKendrick, 2005) en relación al patio. En primer lugar, lo que llama el *efecto cava*: la salida a chorro de las energías retenidas durante las largas horas de sedentarismo forzado, atención sostenida y, en muchos casos, silencio involuntario. En segundo lugar, el uso principalmente deportivo-competitivo del espacio, atravesado por valores masculino-patriarcales. En tercer lugar, el elevado número de conflictos que se producen en los patios, así como la gestión exclusivamente reactiva de los mismos, por parte del profesorado. Y, en cuarto lugar, el desaprovechamiento de oportunidades educativas.

El comedor escolar, por su parte, es un servicio complementario en las escuelas de infantil y primaria que tiene un marcado componente social, suponiendo una estructura de apoyo para muchas familias, dirigida a garantizar el bienestar de todas las personas. Además, es un espacio educativo de la educación no formal, donde destacan los contenidos de carácter actitudinal relacionados con la alimentación, la higiene y el comportamiento social (González-Garzón et al., 2003; González-López y López-Cobo, 2011).

Así pues, el patio y el comedor se deben convertir en espacios educativos en el que aprender valores y conocimientos, ofreciendo la oportunidad de realizar propuestas curriculares concretas.

1.3. LOS ESPACIOS DE LÍMITES DIFUSOS

En el espacio se reinscribe constantemente el confuso vaivén entre la identidad y la relación, por lo que lo primordial radica en conservar y guardar los límites que definen los espacios que vienen dados a las personas (Augé, 1992; Velasco, 2010). Respecto al espacio escolar,

Aminpour et al. (2020) refieren que el alumnado escoge espacios intermedios, como son las esquinas de los edificios, los bordes de los jardines, las líneas de las canchas deportivas, etc. para el jugar.

Un debate extendido entre el profesorado versa respecto a espacios considerados conflictivos en torno a los váteres y su diseño relacionado al género y a su tratamiento en la escuela. Según autores como Preciado (2006), la arquitectura de los baños públicos promueve la segregación sexual al continuar representando nociones dicotómicas y polarizadas provenientes de hace al menos dos siglos, como son público/privado, decente/obsceno, hombre/mujer, pene/vagina, de-pie/sentado, ocupado/libre, etc.

En definitiva, todo espacio escolar contribuye tanto a la exclusión y a la discriminación como a la igualdad de derechos de las niñas y niños. Su importancia en el desarrollo de la identidad del alumnado (Barquín, 2015), hace que todos y cada uno de estos espacios merezcan especial atención.

2. MÉTODO

En esta investigación de carácter cualitativo se ha realizado un estudio de caso que pretende lograr una mayor comprensión de la problemática sobre el diseño, uso y gestión del espacio escolar y su influencia en el desarrollo socioemocional de las personas.

Para llevar a cabo el estudio, en un primer acercamiento a los centros escolares, se contactó con el personal del equipo de dirección para hacer la propuesta investigadora. Como resultado, la naturaleza colaborativa del enfoque metodológico de este trabajo ha facilitado la construcción de nuevos significados (Flick, 2012) en torno a la importancia del espacio en el contexto escolar.

2.1. PARTICIPANTES

En el estudio han participado tres centros escolares públicos de Educación Primaria Obligatoria de Vitoria-Gasteiz (España) con un alto índice de segregación escolar, caracterizados por atender a alumnado en situación vulnerable.

Han participado un total de 169 personas (alumnado y equipo docente) pertenecientes a los tres centros escolares. Concretamente, han participado 144 niños y niñas de 3º y 4º de Primaria con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años de edad y 25 personas pertenecientes al equipo directivo, equipo docente (profesorado tutor, profesorado de apoyo y profesorado específico) y personal del comedor (coordinador y educador).

La participación de las personas profesionales ha sido voluntaria, tras recibir información sobre los objetivos del estudio y sobre las herramientas a utilizar, a través del proceso del consentimiento informado. En el caso del alumnado, el consentimiento ha sido firmado por escrito por sus familias o representantes legales.

2.2. HERRAMIENTAS Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Las herramientas empleadas para la recogida de la información han sido la observación participante, la entrevista semiestructurada y los grupos de discusión (Denzin y Lincoln, 2017). Concretamente, se observaron diferentes espacios internos y externos y en

diferentes momentos a lo largo de 3 meses en los tres centros participantes. A partir de la información recogida en la observación, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión con el profesorado y los equipos de dirección de los centros escolares. En total se han realizado 90 sesiones de observación, 17 entrevistas individuales y 2 grupos de discusión.

La información obtenida mediante la observación participante recogida en notas de campo fue transcrita para su posterior análisis y categorización. Las entrevistas y los grupos de discusión profundizaron en diversos temas que emergieron en la investigación como el diseño y utilización de los edificios, de las aulas y otros espacios educativos como el patio y el comedor. Las entrevistas semiestructuradas y los grupos de discusión contaron con el consentimiento previo de las personas participantes y fueron grabadas en audio y transcritas en un posterior momento.

2.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información combinó la lógica inductiva con la deductiva, por lo que las categorías iniciales fueron modificadas según fueron emergiendo nuevas categorías (Cisterna, 2005). Todas las transcripciones fueron analizadas mediante el software NVIVO-12, organizando las respuestas mediante una categorización axial. Finalmente, se obtuvo el siguiente sistema categorial (Tabla 1), en el que se especifican las categorías y subcategorías correspondientes a esta dimensión.

Tabla 1. Sistema categorial sobre el uso y gestión del espacio: el contexto escolar

<i>Dimensión</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
El espacio escolar	1. Edificios, instalaciones	
	2. Aula	2.1. Zona de trabajo del alumnado
		2.2. Zona del profesorado
		2.3. Otras zonas
	3. Patio	3.1. Organización institucional
		3.2. Experiencias coeducativas
		3.3. Incidencia de la Covid-19
	4. Comedor	4.1. Recinto interior
		4.2. Recinto exterior
	5. Espacios de tránsito	5.1. Control
		5.2. Espacios desaprovechados
		5.3. Nuevos usos

Fuente. Elaboración propia.

Los centros escolares fueron identificados como Centro A (CA), Centro B (CB) o Centro C (CC), distinguiéndose los grupos de 3º y 4º de primaria. Asimismo, se diferenciaron los espacios del patio (P) y del comedor (C). Finalmente, los instrumentos utilizados para la recogida de la información fueron codificados de la siguiente manera: observación participante (OP); entrevista (E) y grupo de discusión (GD).

Este trabajo fue revisado y triangulado por las investigadoras, uno de los principales criterios de credibilidad propios de la investigación cualitativa (Flick, 2018).

2.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación Humana de la Universidad del País Vasco, CEISH-UPV/EHU, BOPV32, 17/2/2014, con el código M10_209_134.

En todo momento se ha preservado el anonimato y la confidencialidad de las personas participantes (Gibbs, 2012). Para ello, todas las personas participantes fueron codificadas como profesorado (Pr), independientemente del puesto que ocupaban en el momento de la entrevista.

3. RESULTADOS

Los resultados recogen la información relacionada con el diseño y el uso que los diferentes agentes participantes hacen del espacio escolar como las instalaciones comunes, el aula, el patio y el comedor.

3.1. EDIFICIOS E INSTALACIONES

El diseño arquitectónico de los centros escolares está supeditado a diferentes lógicas como pueden ser las modas imperantes en el contexto socio-cultural en que se construyan y, sobre todo, la coyuntura económico-política que esté atravesando la sociedad en ese momento determinado. De esta manera, cada recoveco de la escuela (los edificios, las aulas, el patio...) está previamente estudiado y planificado para organizar y estructurar la convivencia entre las personas de una determinada manera.

En este sentido, una característica común a los tres centros escolares participantes es que las edificaciones son antiguas, de la década de los 80 y no han sido restauradas hasta el momento. Esa desidia por parte de las instituciones conlleva que el mobiliario esté estropeado (pupitres, sillas, etc.) y algunas instalaciones estén obsoletas y ello despierta quejas en el equipo docente: “Son centros que tienen muchos años, que están pidiendo a gritos una inversión. Las ventanas no es que tengan fugas, ¡tienen agujeros!” [C, CC, E14]. Al mobiliario obsoleto o instalaciones anticuadas se le suma en muchas ocasiones la falta de espacio e incluso de material, como transmite el profesor de música de una de las escuelas.

Hay muy poco material, muy viejo y deteriorado y muy limitado porque cada vez que queremos ponernos todos en grupo a hacer algo el espacio se nos queda muy pequeño. En educación infantil todavía es peor porque no tengo una clase propia de música.

Tengo que ir de clase en clase con todos mis bártulos, con los instrumentos musicales en una cesta [Pr, CB, E11].

Hay espacios que resultaban más conflictivos que otros, es el caso de los baños que habitualmente son identificados como puntos negros, haciendo que niñas y niños rehúyan su uso. Diferentes estudios indican que dentro de la complejidad de las razones que les lleva a evitar el uso de los baños se encuentran la ansiedad social, el miedo a exponerse, las normas poco racionales sobre su uso y sin duda, la falta de higiene en los baños escolares también hace que el alumnado evite su uso. Por estas y otras razones, se suele reflexionar habitualmente sobre este espacio en el claustro del profesorado, en la búsqueda de soluciones que ayuden a normalizar su uso:

La zona de los baños no les gusta. Hay un equipo para analizar estas cuestiones y así se hizo un mapa. Los niños y las niñas tenían que poner pegatinas de cómo se sentían en cada espacio y los puntos negros iban siempre al baño, porque no les gusta cómo están, porque los mayores van contra los pequeños... [Pr, CA, E4].

3.2. AULA

La zona de trabajo del aula está principalmente organizada por el profesorado. En los tres centros y en todas las asignaturas resulta ser un espacio, donde se encuentran niños y niñas de la misma edad en un espacio cerrado y delimitado, sin comunicación con el resto de aulas. En dicho uso de las aulas se vislumbra la influencia de un modelo educativo condicionado por una organización espacial obsoleta. Por esa razón, al igual que otros espacios de la escuela (patio o comedor) las aulas también están siendo reformuladas para responder a una concepción más actual del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estamos reflexionando sobre las aulas. Aquí se ha empezado desde educación infantil; los espacios son más libres, más compartidos y más abiertos. Pero eso también tiene que ver mucho con el concepto de escuela. Estas aulas responden al concepto de educación que había cuando las hicieron. Pero si cambia el concepto de educación los espacios también tienen que cambiar [C, CC, E14].

Dentro de las limitaciones institucionales, el profesorado es quien diseña la organización espacial del aula. Al comienzo de cada trimestre se toman decisiones acerca de la distribución de las mesas, los objetos y la decoración de la clase y se mantiene fija salvo en situaciones excepcionales. La distribución de las mesas más habitual suele ser la agrupación, en torno a 4-5 mesas por grupo. Aunque también es muy recurrida la distribución individual de las mesas, sobre todo para la realización de los exámenes:

Las mesas están agrupadas en 4 bloques de 6 mesas cada uno y uno de 5 mesas [CC, OP].

Trabajan unas fichas, de manera individual. Las mesas están distribuidas de dos en dos en 3 largas filas [CA, OP].

Al hacer estos movimientos siempre hay alguien que se queda rezagado. Así, la organización espacial de los grupos de trabajo también tiene sus efectos negativos, por ejemplo, condicionando la participación del alumnado: “El grupo que se encuentra al fondo, cerca de la ventana, siempre es el último en ser atendido” [CB, OP].

La zona de trabajo del alumnado también puede verse puntualmente modificada para llevar a cabo alguna actividad como la celebración de algún cumpleaños o la despedida de algún compañero o compañera:

Hoy es la merendola de despedida de Jorge. Hay dos grupos de mesas. En uno está distribuida toda la comida y la mayoría de las personas se encuentran alrededor comiendo y conversando. En la otra mesa hay diferentes juegos de mesa [CA, OP].

El lugar de trabajo del profesorado principalmente está compuesto de una mesa, de un ordenador y de material de trabajo como lapiceros, folios, libros de estudio, etc. La mesa suele estar ubicada en la parte delantera de la clase, en la esquina opuesta a la puerta de entrada, al lado de las ventanas.

En este espacio es habitual que se recoja información relacionada con las normas y costumbres institucionales en torno a la convivencia de las personas. También se recoge información personal relacionada con el alumnado, como la asistencia diaria a la escuela o las alergias alimentarias entre otras cuestiones:

En la pared más cercana al escritorio de la tutora hay un listado con los nombres de las personas que tienen alguna alergia alimentaria; una lista con las extraescolares; una lista de asistencia a clase; el menú semanal del comedor y el horario semanal de las asignaturas [CA, OP].

Es llamativo el uso que hace cada grupo de las paredes del aula. En los tres centros en todas las aulas, normalmente en la pared al fondo que suele quedar a espaldas del alumnado, el profesorado dispone un corcho en la pared en el que el alumnado puede colocar sus dibujos y trabajos con mayor libertad. Con frecuencia, y coincidiendo con temáticas curriculares, este espacio es empleado para colocar las creaciones del alumnado relacionadas con los nuevos conceptos o temáticas que están trabajando: “Han cambiado la decoración en el espacio para el uso del alumnado. En esta ocasión han colgado objetos (mapas, imágenes...) relacionadas con Egipto” [CB, OP].

Asimismo, en las paredes están presentes los roles del alumnado y sus funciones correspondientes o las normas de convivencia. Así, estos carteles suelen ser de la institución o elaborados por el profesorado:

Hay nuevos carteles en clase, sobre las funciones a realizar. Asimismo, en cada una de las mesas tienen un cartel pegado con el rol correspondiente y la explicación de su función: portavoz, coordinador/a, secretaria, responsable del material [CB, OP].

3.3. PATIO

El patio, junto al comedor, es uno de los contextos no dirigidos de la escuela. Sin embargo, reparando en el diferente uso que se hace de este espacio se evidencia que quizás su disponibilidad no es tan libre como cabe esperar.

El espacio del patio supuestamente es para que el alumnado goce de su tiempo libre, sin embargo, en la práctica, se trata de un uso del espacio y tiempo previamente regulado, supervisado y delimitado.

Así, para garantizar la seguridad y el bienestar del alumnado, se promueve el cumplimiento de la normativa que regula la convivencia en el patio recogido en el plan o protocolo de custodia y supervisión del tiempo de recreo de cada centro. Además, en algunos centros se toman medidas para promover un uso más diverso del espacio exterior.

Hay una persona cuidando el frontón y otras 4 más distribuidas por el resto del patio [CC, P, OP].

Una profesora explica que algunos días el fútbol está prohibido para propiciar otras actividades, esta norma está dentro del Plan de Convivencia [Pr, CB, P, OP].

El profesorado subraya que desde el momento en que se diseña arquitectónicamente, se define el uso que se quiere dar a ese lugar:

En el patio siempre va a haber una cancha de fútbol, de baloncesto o de balonmano. Y el espacio que sobra para otros juegos. Estamos marcando a los críos, les estamos diciendo lo que realmente es importante: el fútbol y el baloncesto [Pr, CB, E10].

Dado que el diseño y distribución de estas tres escuelas corresponde a su fecha de construcción, la cual hace 40 años, los tres centros escolares han repensado o se encuentran en proceso de reformulación de este espacio para responder a criterios y necesidades actuales, diferentes a los imperantes en el momento de su construcción. En estos tiempos de reformulación de un nuevo modelo de escuela cada vez se llevan a cabo más experiencias coeducativas. En algunos centros habían creado una comisión específica para este cometido: “Vamos a quitar un campo de fútbol. La intención es pintar en el suelo un tipo de laberinto para que los niños y las niñas jueguen. El proyecto también tiene una huerta pequeña” [Pr, CA, E2].

Para garantizar la seguridad y el bienestar del alumnado, se promueve el cumplimiento de la normativa que regula la convivencia en el patio recogido en el plan o protocolo de custodia y supervisión del tiempo de recreo de cada centro. Además, en algunos centros se toman medidas para promover un uso más diverso del espacio exterior: “Una profesora explica que algunos días el fútbol está prohibido para propiciar otras actividades, esta norma está dentro del Plan de Convivencia” [Pr, CB, P, OP].

El profesorado refiere que ante la irrupción de la pandemia de COVID-19, se implantaron nuevas medidas de convivencia para garantizar la seguridad de todas las personas. Entre todas ellas se estableció una nueva regulación del uso del espacio del patio. Se aplicaron medidas restrictivas como: establecimiento de diferentes horarios de entrada y salida, jugar únicamente con compañeros y compañeras de la misma clase en espacios determinados y delimitados, prohibición del uso de otros espacios como las canchas deportivas, etc.

Hay profesoras que celebran algunos de los efectos que ocasionaron colateralmente dichas medidas por considerar que servían para erradicar la diferencia de género en las relaciones y dinámicas de juego entre el alumnado en la hora del patio.

Lo del patio, lo de los campos de fútbol, es algo que estaba pendiente. Los niños ocupaban la mayor parte del terreno jugando al fútbol y las niñas se quedaban en la esquina, sentaditas, hablando de sus cosas, o como mucho corriendo un poco. El hecho de que eso ahora no exista a mí me parece genial, estoy encantada. Ahora todo es para todas las personas [Pr, CA, GD1].

En esas particulares circunstancias percibieron al alumnado más calmado y con menos conflictos interpersonales, especialmente por la desaparición del espacio destinado al fútbol. Pero también señalan que los niños y las niñas estaban mucho más acotados que antes, ya que únicamente podían relacionarse y jugar con los niños y niñas de su misma clase en un espacio delimitado del cual no podían salir: “En el patio cada clase juega en su parcela, con su grupo burbuja. No pueden relacionarse con el resto” [Pr, CA, GD1].

3.4. COMEDOR

Al igual que el patio, el comedor, es otro de los contextos en los que supuestamente los niños y las niñas, gozan de mayor libertad. El espacio del comedor se divide en dos ambientes, interior y exterior. En este apartado se recoge información relacionada al recinto interior o exterior e información referida a su discutida función.

En el recinto interior se habilitan unas instalaciones donde el alumnado come. Únicamente en uno de los tres centros este espacio está ubicado en un edificio independiente del central, disponiendo de un comedor grande, con su cocina, baños y un vestuario: “Hay 8 mesas largas y hay 9-10 personas por cada mesa. En el comedor hay lavabos con un espejo grande y al lado hay un armario donde guardan sus cepillos dentales” [CA, C, OP].

La realidad de los otros dos centros es bien distinta. Por cuestiones de falta de espacio para la construcción de otro edificio en un lugar diferenciado, el espacio del comedor está ubicado en el mismo edificio central, utilizando para ello varias aulas, quitándoles su uso habitual. Este recorte en el número de aulas supone un problema de falta de espacio para el centro escolar.

En infantil funciona muy bien porque el comedor es muy grande, pero el comedor de primaria es muy pequeño. No entran y entonces hay que hacer tres turnos. De esta manera sí que entran, pero no ofrecemos un servicio digno porque los monitores tienen que estar dentro y los niños y las niñas están fuera [Pr, CA, E2].

En consecuencia, lamentablemente no en todas las escuelas disponen de un espacio interior suficiente, por lo que teniendo en cuenta las limitaciones espaciales, en los tres centros escolares se establecen turnos para comer:

La coordinadora me explica que hay dos turnos. En el primer turno, a las 13:00, comen 1º, 2º y 3º de primaria. Los más pequeños, comen en otra clase contigua aparte. En el segundo turno, sobre las 14:00, comen 4º, 5º y 6º de primaria [CB, C, OP].

Por otra parte, el recinto exterior, es el mismo que el utilizado en la hora de recreo en el patio. Y al igual que pasa con el patio, la supervisión realizada por el equipo educativo no siempre parece suficiente.

Dylan, Namir, Fatin...comen juntos. Parece que no tienen mucha supervisión. Su educador es también responsable de otras dos mesas y está en movimiento de un lado para otro, sirviendo la comida, recogiendo los platos, atendiendo a las quejas y suplicas particulares... Parece que no alcanza a supervisar todo lo que acontece en las mesas [Pr, CC, C, OP].

Teniendo en cuenta las características socioeconómicas del alumnado de estos centros escolares, la mayor parte del alumnado se queda a comer. Y un alto porcentaje de este alumnado está becado por los servicios sociales para garantizar la cobertura de sus necesidades básicas. El uso que se hace del servicio del comedor es controlado diariamente mediante listas que tiene que pasar el profesorado tutor y por el seguimiento que hace el bedel del centro escolar: “El bedel toca la puerta y entra y pregunta cuántas personas se quedan hoy a comer en el comedor. La tutora le responde que hoy se quedan todas las personas” [Pr, CA, OP].

A pesar de su indiscutible función social, en la actualidad este espacio es muy controvertido. El comedor genera mucha polémica habiendo gente que no es partidaria de su existencia y que cuestiona su función educativa al considerar que el comedor es básicamente un lugar de aparición de conflictos que repercute nocivamente en el estado emocional del alumnado. Otras personas se quejan del largo tiempo que se destina a este espacio, considerándolo causa innecesaria del alargamiento de las jornadas escolares. Por lo que, al margen de reconocer su función socioeducativa y asistencial, cuestionan el tiempo excesivo que se le destina, concluyendo que ese factor es el mayor causante de la conflictividad entre el alumnado.

Al comedor yo creo que hay que darle una vuelta, como espacio y como concepto. Los comedores tal y cómo funcionan no van bien porque son momento de conflicto [C, CC, E14].

Sin el comedor hay muchos niños que probablemente no comerían o comerían mucho peor. Pero en algunos colegios el tiempo es excesivo porque pasan 3 horas o 2 horas y media hasta que vuelven a la tarde. Igual son demasiadas horas [Pr, CB, E11].

No obstante, en los grupos de discusión realizados después de la irrupción repentina de la pandemia por la Covid-19, todos los centros participantes coinciden en reconocer que, gracias a los nuevos protocolos y la nueva normativa implantada para garantizar las medidas de seguridad requeridas, los conflictos característicos del comedor han cesado prácticamente del todo: “Ahora con la pandemia el comedor es una maravilla. Entrás y no hay ruido. Antes era horrible. Ahora, es verdad que no se pueden mover mucho pero el primer día dijimos “pero ¿qué es esto?!” Esto es la parte buena [Pr, CC, GD2].

Así, las personas participantes en los grupos de discusión coinciden en señalar una notable mejoría en el espacio del comedor con el establecimiento de los protocolos de prevención del Covid-19, por lo que parece que al menos en tiempos de pandemia, el espacio de comedor pasó a un segundo plano en lo que respecta al orden de las preocupaciones de los centros escolares.

El comedor antes era un sitio de muchísimo conflicto. Ahora, no están todos los niños y las niñas, y los que se quedan en el comedor, después de comer se agrupan por clases, con su cuidador. Antes ese tiempo era un foco de conflicto [Pr, CA, GD1].

3.5. ESPACIOS DE TRÁNSITO

Las escaleras, los pasillos, el hall de entrada, el rellano de las escaleras de entrada, la verja de entrada y salida, etc. son muchos los espacios no definidos directamente por la institución, pero no por ello dejan de tener su relevancia en la socialización y en las interrelaciones entre las personas que conviven en la escuela.

Estas zonas, al ser en apariencia únicamente de tránsito, parecen estar desaprovechadas, pero con frecuencia son utilizadas con finalidades pedagógicas para reforzar la motivación y los contenidos y actitudes trabajados en el aula. No por ello están exentas de control y reglamento por parte de la institución escolar:

Dentro del edificio hay numerosos carteles colocados por las paredes. También hay carteles pegados en las puertas de las clases. Algunos son sobre las estaciones climáticas, en otros aparecen los números... En las escaleras están escritas diferentes tablas de multiplicación que únicamente se pueden observar al ascender [CC, OP].

Un espacio, como el pasillo, por el que, a lo largo del día, pasan cientos de alumnos y alumnas a la hora de entrada, de salida, de intercambio de clases, etc., en momentos lectivos suele transitarse, pero de manera ordenada y estructurada indicada por el profesorado: “Nos dirigimos por el pasillo en fila a la clase de música” [CB, OP].

Aunque son pocas, algunas personas por sus necesidades han reparado en la utilidad de estos espacios comúnmente desaprovechados: “Algunos de estos espacios son simplemente transitados y no los aprovechamos. Por la falta de espacio que tenemos en clase yo intento aprovecharlo. Por ejemplo, estos días estoy bajando al hall a hacer ensayos” [Pr, CB, E11].

Así, algunas personas reflexionan sobre cómo optimizar el uso de estos espacios comunes, utilizándolos como una prolongación de las aulas, por ejemplo, al trabajar teatro, un grupo puede salir a los pasillos y puede hacer allí su trabajo, despejando así un poco la clase. También puede utilizarse para pintar un mural.... O se puede aprovechar para sacar libros que de otra manera pasan desapercibidos en clase. Pero, para ello, consideran que habría que hacer un trabajo de reflexión previo sobre el uso de estos espacios:

Hay muchísimos libros, ¿por qué no sacarlos a los pasillos? Es verdad que ello conllevaría mucho trabajo: tiene que haber una seguridad, unas maneras de trabajar, de poder coger y dejar sin romper... En general, creo que en muchos sentidos las zonas de uso común sí que están aprovechadas, pero, por otro lado, igual sí que se les podría dar todavía más uso a esos espacios [Pr, CC, E15].

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio es lograr una mayor comprensión de la problemática sobre el diseño, uso y gestión del espacio escolar y analizar su influencia en el desarrollo socioemocional de los niños y de las niñas.

La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto que el estudio del espacio escolar es un tema emergente y necesario en la actualidad. Las experiencias interdisciplinares de

educación y arquitectura son cada vez más numerosas y en términos pedagógicos este campo tiene un gran potencial para la investigación educativa (Freire, 2018; Iruretagoiena y de Andrés, 2018; Romañá, 2016).

El contexto espacial visibiliza pues, las intencionalidades manifiestas de las personas que construyen el espacio pedagógico. Asimismo, cada vez se comprende mejor cómo la estructura física de una escuela (el mobiliario, la adecuación del espacio a las necesidades de las personas, etc.) afecta al bienestar del alumnado y, por lo tanto, puede condicionar el desarrollo de los objetivos del proceso de enseñanza- aprendizaje.

A pesar de ello, los resultados de la investigación que aquí se presenta evidencian que aún queda bastante trabajo por hacer respecto a la concienciación sobre la importancia del espacio en el desarrollo socioemocional y psicopedagógico de las personas. Dentro de una misma escuela se han encontrado aulas con diseños diferentes (en filas, en grupo, en “U”), que sugieren concepciones diferentes de los procesos de enseñanza- aprendizaje, lo cual indica que la reflexión por parte de los equipos docentes en relación a este tema es insuficiente. Este hecho se encontró en los tres centros participantes por lo que se puede inferir que probablemente sea característico de la mayoría de centros escolares.

En un momento en el que la implementación de la inclusión educativa constituye un reto que deben abordar los centros educativos, es necesario un desempeño diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que las metodologías activas pueden ser inclusivas si atienden a factores ligados a la participación (Muntaner et al., 2022). Ello nos conduce a la necesidad imperiosa de adaptar los espacios a las metodologías activas que se van implantando en la escuela, contrarias a la tradicional pasividad del aula donde el alumnado se ve obligado a permanecer sentado prácticamente toda la jornada escolar.

En este sentido, las voces del personal educativo expresan con talante reivindicativo la paradoja existente al pretender reformular el espacio educativo a las necesidades del siglo XXI dentro de unas construcciones que datan de los años 80 del siglo XX. Una vez más, la falta de inversión en educación es uno de los principales obstáculos en la consecución de los objetivos marcados por los proyectos de reestructuración escolar. Por tanto, no sirven de nada las buenas voluntades si el escenario que debe dar cobijo a esas iniciativas inclusivas no responde a las necesidades educativas actuales.

El patio de la escuela, el comedor, las áreas de circulación, etc. son entornos de aprendizaje tan importantes en el proceso de aprendizaje como lo son las aulas (Al Sensoy y Midilli, 2019). En los entornos naturales de la escuela, generalmente en áreas locales, terrenos escolares y patios de recreo, existen experiencias de enseñanza y aprendizaje al aire libre que representan prácticas de éxito a la hora de extender el aprendizaje en el aula (James y Williams, 2017; Waite, 2020). Por ejemplo, los huertos ecológicos apoyan una variedad de objetivos curriculares fundamentadas en la educación inclusiva (MacQuarrie, 2018; Prince y Diggory, 2023).

No obstante, los niños y las niñas aún no se encuentran en igualdad de condiciones en esta gestión del espacio en el que con frecuencia sus demandas quedan diluidas, encontrándose a veces al margen de las decisiones relacionadas con el espacio pedagógico (Vieira, 2013). Un claro ejemplo de ello es la existencia desapercibida de los denominados no-lugares. Los resultados han reflejado como estos espacios comúnmente pasan inadvertidos, pero no por ello dejan de tener relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje ni en el desarrollo socioemocional de los niños y de las niñas. Más allá de los marcos espaciales de relación fijados firmemente por la institución, los niños y las niñas están en constante relación, por lo

que con frecuencia nacen diálogos en espacios intermedios como los pasillos, las entradas y salidas del centro. En esos espacios se suelen dar acercamientos no previstos, en los que se intercambian informaciones que son potenciadoras de nuevos tiempos de aprendizaje (Arrazola y Fraga, 2013). Otro ejemplo es la excesiva ornamentación de las paredes del aula y del pasillo, las cuales suelen estar cubiertas casi en su totalidad por el menú del comedor, calendario, normas de convivencia, reloj, carteles con reglas ortográficas, etc. elementos en los que el alumnado suele tener una escasa participación (Augustowsky, 2003).

Las prácticas llevadas a cabo durante la COVID han supuesto una ruptura con algunas de las características de la educación tradicional, como el uso del tiempo, del espacio, y de la unidad de acción (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020). Estas experiencias han mostrado que diferentes formas de organización, sobre todo de los espacios normalmente menos regulados como son el patio o el comedor, posibilitan una disminución de los conflictos y una mejora de la convivencia en estos espacios. El virus que tomó por sorpresa a una educación tradicionalista, representa una oportunidad para reflexionar sobre estas experiencias de cara a optimizar la utilización de espacios que de otra manera suelen resultar muy conflictivos. Además, también sería interesante analizar y reflexionar acerca de aquellas prácticas educativas que deben desaparecer, pero, sobre todo, replantearse aquellas nuevas que son necesarias para inferir positivamente en el sistema escolar y con ello brindar mejores oportunidades al alumnado para alcanzar el desarrollo individual y de la comunidad. Estudios recientes (Billaudeau et al., 2022; Glazzard y Rose, 2020; Pozo-Rico et al., 2023) señalan la formación docente en competencia emocional para lograr un estilo de enseñanza que enfatice el manejo correcto y el dominio emocional en el aula y obtener así patrones de aprendizaje seguros y basados en la confianza.

En resumen, es indudable la urgencia de un cambio de mirada, un cambio educativo en cuanto a la importancia del espacio. Pero como se ha recogido en la revisión teórica, la relación entre las personas y su entorno es compleja, por lo que el cambio de escenario no es un asunto que atañe únicamente a la arquitectura, sino que involucra más elementos como, por ejemplo, la relación familia-escuela, la relación alumnado-profesorado, la relación alumnado-alumnado, las metodologías utilizadas y la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, es necesaria una transformación espacial, sensorial y mental para un óptimo desarrollo físico, socioemocional y cognitivo, que permita el uso y desarrollo de todas nuestras capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al Sensoy, S., y Midilli, R. (2019). Re-design of schoolyard for effective development of child from a universal design perspective. *MEGARON E-Journal* 14(3), 443-459. <http://dx.doi.org/10.14744/megaron.2019.72677>
- Anderson, D., Trinh, S., Caldarella, P., Hansen, B., y Richardson, M. (2018). Increasing Positive Playground Interaction for Kindergarten Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 487-496. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0878-2>
- Aminpour, F., Bishop, K., y Corkery, L. (2020). The hidden value of in-between spaces for children's self-directed play within outdoor school environments. *Landscape and Urban Planning*, 194. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2019.103683>

- Arrazola, J., y Fraga, L. (2013). Del guion a la puesta en acción: cronos y kairós en el espacio educativo. En H. Cárcamo (2014). *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación. Making of... Construcciones etnográficas de la educación*, 23- 41. Congreso de Etnografía y Educación, 3, 2013, Madrid.
- Augé, M. (1992). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110039B>
- Barquín, A. (2015). El vóter de la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación. *Athenea Digital*, 15(1), 303-315. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1539>
- Biasco, R. (2018). Infancia y arquitectura. In A. Bonilla, y Y. Guasch (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 221-231). Pirámide.
- Billaudeau, N., Alexander, S., Magnard, L., Temam, S., y Vercambre, M. N. (2022). What Levers to Promote Teachers' Wellbeing during the COVID-19 Pandemic and Beyond: Lessons Learned from a 2021 Online Study in Six Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 9151. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159151>
- Cabero-Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25- 34. <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/journal/17/2.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Theoria*, 14(1), 61-71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fifth Edition. Sage.
- Eichengreen, A., van Rooijen, M., van Klaveren, L. M., Nasri, M., Tsou, Y. T., Koutamanis, A., Baratchi, M., y Rieffe, C. (2023). The impact of loose-parts-play on schoolyard social participation of children with and without disabilities: A case study. *Child Care Health and Development*. <https://doi.org/10.1111/cch.13144>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- _____. (2018). *Managing quality in qualitative research*. Sage.
- Freire, H. (coord.). (2018). *Patios vivos. Una oportunidad para renaturalizar la escuela*. Octaedro.
- Gaudino, S. (2019). El patio escolar, espacio de aprendizaje. Recuperado el 26 de enero de 2023 de <https://arquitas.com/el-patio-escolar-espacio-de-aprendizaje-sabrina-gaudino/>
- Glazzard J, y Rose, A. (2020). The impact of teacher well-being and mental health on pupil progress in primary schools. *Journal of Public Mental Health*, 19(4), 349–357. <https://doi.org/10.1108/JPMH-02-2019-0023>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Morata.
- Giraldo, L. M. (2015). El espacio y su uso en la construcción social de la norma. *Zona Próxima*, 23, 49-72. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- González-Garzón, Mª L., Laorden, C., Pérez, C., y Pérez, M. (2003). Comedor escolar: tiempo y espacio educativo. *Pulso*, 26, 39-51. <http://hdl.handle.net/10017/21318>
- González-López, I., y López-Cobo, I. (2011). Análisis de la convivencia en un contexto educativo no formal: el comedor escolar como escenario de socialización. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 4(1), 62-83. <https://doi.org/10.1344/reire2011.4.1414>
- Hyndman, B., y Wyver, S. (2020). Outdoor Recreation within the School Setting: A Physiological and Psychological Exploration. In H. Nielsen (Ed.), *Outdoor Recreation-Physiological and Psychological Effects on Health*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.91900>
- Iruretagoiena, U., y de Andrés, I. (2018). Educación y ciudad. *Educación y espacio* (pp. 27- 39). Gobierno de Navarra, Consejo Escolar de Navarra.
- James, J. K., y Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *The Journal of Experiential Education*, 40(1), 58–71. <https://doi.org/10.1177/1053825916676190>

- MacQuarrie, S. (2018). Everyday teaching and outdoor learning: Developing an integrated approach to support school-based provision. *Education 3-13*, 46(3), 345–361. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1263968>
- Marín, I., Molins, C., Martínez, C., Hierro, E., y Aragay, X. (2012). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar. Fundació Jaume Bofill.
- McKendrick, J. H. (2005). *School Grounds in Scotland, Research Report*. Scottish Poverty Information Unit.
- Muntaner, J. J., Mutl, B., y Pinya, C. (2022). Active methodology for the implementation of inclusive education. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Pallasmaa, J. (2017). Embodied and existential wisdom in architecture: the thinking hand. *Body and society*, 23(1), 96-111. <http://dx.doi.org/10.1177/1357034X16681443>
- _____. (2019). The Extended Domicile-Culture, Embodied Existence and the Senses. En M., Aldinhas, J., Silva, R., Ventura (Eds.) *Cognitive Architectures. Intelligent Systems, Control and Automation: Science and Engineering*, 94. Springer, Cham. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-97550-4_3
- Pineda i Ricart, R., Callís i Franco, J., y Callís i Figuer, J. (2018). Educación arquitectónica para la formación crítica. *Investigación en la Escuela*, 94, 1-15. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2018.i94.01>
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., y Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping Teacher Training for Challenging Times: Teachers' Well-Being, Resilience, Emotional Intelligence, and Innovative Methodologies as Key Teaching Competencies. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1-18. <https://doi.org/10.2147/prbm.s382572>
- Preciado, B. (2006). *Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino*. Recuperado el 26 de enero de 2023 de <http://programadederechoalasalud.cide.edu/ADSyR/wp-content/uploads/2012/01/02.-Preciado.pdf>
- Prince, H. E., y Diggory, O. (2023). Recognition and reporting of outdoor learning in primary schools in England. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13. <https://doi.org/10.180/14729679.2023.2166544>
- Quiceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 11- 27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9778>
- Rodríguez, C. (2019). *La arquitectura y la promoción de la accesibilidad universal*. Federación coordinadora de personas con discapacidad de Gipuzkoa.
- Romañá, T. (2016). Educación y arquitectura: un monográfico para un campo emergente. *Bordón* 68(1), 27-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68102>
- Runge, A. K., Carrillo, S. C., y Muñoz, D. A. (2012). Los “mega” jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil. *Itinerario Educativo*, 60, 55-74.
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Vásquez, X. A. (2020). Praxis docente del convencimiento al hacer transformador desde el aula hacia afuera. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6, 112-125. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.06.112>
- Velasco, H. M. (2010). *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Vieira, D. (2013). Educación infantil, espacio pedagógico, las interacciones y el juego: lugar institucionalizado del niño de 0 a 6 años de edad. En A., Franzé y D., Poveda (eds.) (2014). *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación. Miradas y voces etnográficas en la educación*. Congreso de Etnografía y Educación, 3, 2013, Madrid, 31- 37.
- Waite, S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Sciences*, 10(11), 311. <https://doi.org/10.3390/educsci10110311>