


<https://doi.org/10.1590/198053147921>

“NADIE TIENE LAS PAREDES DE ROJO”: INVESTIGAR LAS GEOGRAFÍAS ESCOLARES DE LA INFANCIA

 Ángela Saiz Linares^I

 Noelia Ceballos López^{II}

^I Universidad de Cantabria, Santander, Cantabria, España; saizla@unican.es

^{II} Universidad de Cantabria, Santander, Cantabria, España; ceballosn@unican.es

Resumen

Esta investigación tiene como propósito analizar las geografías de la infancia escolarizada. Se enuncian los resultados del primer ciclo de una investigación más amplia, en torno a la experiencia del alumnado de 2-6 años de 47 escuelas, a través del análisis que los maestros en formación realizan sobre cómo usan, interpretan y se relacionan los niños en el espacio escolar. Desde los postulados de la investigación cualitativa, se usan como estrategias el Map-making y la propuesta de análisis de espacios educativos de Trueba (2017). Los resultados visibilizan los espacios utilizados por la infancia, esencialmente las aulas y el patio, y aquellos otros prohibidos o invisibles, zonas de uso exclusivo para adultos o alumnado de mayor edad. Destacan las aulas como espacio elegido por su significatividad, las cuales se diseñan desde parámetros adultos alejados de los criterios propuestos por Trueba.

GEOGRAFÍA HUMANA • ESCUELA • EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA • ESPACIOS DE JUEGOS

“NINGUÉM TEM AS PAREDES VERMELHAS”: A PESQUISA SOBRE AS GEOGRAFÍAS ESCOLARES DA INFÂNCIA

Resumo

Esta pesquisa propõe a análise das geografias da infância escolarizada. São enunciados os resultados do primeiro ciclo de um estudo mais amplo, em torno da experiência dos alunos de 2 a 6 anos de 47 escolas, através da análise realizada pelos professores em formação sobre a forma como as crianças usam, interpretam e se relacionam no espaço escolar. A partir dos postulados da pesquisa qualitativa, são utilizados como estratégias o Map-making e a proposta de análise de espaços educativos de Trueba (2017). Os resultados dão visibilidade aos espaços utilizados pela infância, especialmente as salas de aula e o pátio, e a outros que são proibidos ou invisíveis, regiões de uso exclusivo dos adultos ou alunos mais velhos. As salas de aula destacam-se como um espaço escolhido pela sua significância, desenhadas a partir de parâmetros adultos distanciados dos critérios propostos por Trueba.

GEOGRAFIA HUMANA • ESCOLA • ENSINO DA PRIMEIRA INFÂNCIA • JOGOS INFANTIS

"NO ONE HAS RED WALLS": A STUDY ON SCHOOL GEOGRAPHIES OF CHILDHOOD

Abstract

This study proposes to analyze the geographies of childhood schooling. The results of the first cycle of a broader study, based on the experience of students aged 2 to 6 years in 47 schools, are presented. The analysis was carried out by teachers in training on how children use, interpret and relate in the school space. Map-making and Trueba's (2017) proposal for the analysis of educational spaces are used as strategies, based on the postulates of qualitative research. The results give visibility to the spaces used by young children, especially classrooms and the patio, as well as to others that are prohibited or invisible, areas for the exclusive use of adults or older students. Classrooms stand out as spaces chosen for their significance, designed from adult parameters far removed from the criteria proposed by Trueba.

HUMAN GEOGRAPHY • SCHOOL • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • PLAYGROUNDS

« PERSONNE N'A DE MURS ROUGES » : RECHERCHE SUR LES GEOGRAPHIES SCOLAIRES DE L'ENFANCE

Résumé

Cette recherche propose l'analyse des géographies scolaires de l'enfance. Elle expose les résultats de la première phase d'une étude plus vaste, à propos d'une analyse menée par des enseignants en formation, concernant la façon dont des élèves âgés de 2 à 6 ans dans 47 écoles utilisent, interprètent et interagissent avec l'espace scolaire. Selon les principes de la recherche qualitative, les stratégies utilisées ont été tirées de la cartographie conceptuelle et de la proposition de Trueba (2017) pour l'analyse des espaces éducatifs. Les résultats rendent visibles les espaces dédiés aux enfants, en particulier les salles de classe et les cours de récréation ainsi que les espaces qui sont invisibles ou qui leur sont interdits réservés aux adultes et aux élèves plus âgés. Du fait de son importance, la salle de classe apparaît comme l'espace de choix, même si ses plans, basés sur des paramètres adultes, s'éloignent des critères proposés par Trueba.

GÉOGRAPHIE HUMAINE • ÉCOLE • ÉDUCATION DE LA PRIME ENFANCE • ESPACE DE JEUX

EN LOS AÑOS 1980, DENTRO DE LOS ESTUDIOS DE LA GEOGRAFÍA CULTURAL Y SOCIAL (Baylina & Prats, 2012; Horton & Kraftl, 2006), se desarrollan investigaciones preocupadas por las experiencias socioespaciales de colectivos que, por diversos motivos (género, edad, condición sociocultural, discapacidad, etc.) han estado tradicionalmente excluidos de los estudios urbanos (Baylina et al., 2006), analizando las oportunidades desiguales de poder, uso y autonomía a las que acceden en los espacios públicos y cotidianos (Ceballos & Susinos, 2019; Matthews & Limb, 1999; Ortiz, 2007). En este marco surge la geografía de la infancia, una línea de investigación que trata de comprender el modo en el que los niños y niñas experimentan, interpretan y significan los espacios que habitan y las prácticas y actividades que en ellos realizan (Ceballos & Susinos, 2019; Lopes, 2013; Malatesta & Granados, 2017).

Bajo estos lineamientos, las geografías de la infancia se preguntan cuáles son los espacios habitados, imaginados y deseados por los niños y niñas; en cuáles no son incluidos (Phillips, 2001); cómo estos juegan, utilizan e interpretan el espacio (Ortiz, 2007); y cómo se entretienen estas prácticas espaciales con la construcción de identidades (Ortiz, 2007; Ortiz et al., 2012). Dentro de esta experiencia espacial, la escuela es el lugar donde los niños/as habitan gran parte de su tiempo y donde se producen muchas de sus experiencias espaciales y vitales (Malatesta & Granados, 2017). Esto explica que, en los últimos años, varias contribuciones de los geógrafos infantiles se hayan circunscrito al ámbito escolar (Fernandes & Lopes, 2018; Newman et al., 2007).

Nuestro estudio pretende seguir nutriendo este debate. Consideramos que una de las líneas clave a la hora de avanzar hacia escuelas que reconocen la agencia de los alumnos en la mejora y resignificación de los espacios que habitan tiene que ver con capacitar a los futuros docentes para aprender a mirar y a escuchar. Por eso, nuestra investigación parte de la experiencia de prácticas de los aspirantes a maestros en Educación Infantil con el objeto de identificar los espacios más utilizados por la infancia y aquellos otros menos utilizados o “prohibidos”, así como de examinar críticamente dichos espacios a partir de los criterios de análisis de Trueba (2017).

Geografías de la infancia

Las geografías de la infancia consideran a los niños y niñas como actores en la configuración de su experiencia espacial, así como voces autorizadas en la mejora de los espacios que habitan. Esta acepción invita a imaginar una idea de infancia que se aleja de paradigmas de inmadurez y de una visión propedéutica de la infancia para la vida adulta (Clark, 2010; Holloway & Valentine, 2004; Malatesta & Granados, 2017), para aproximarse a perspectivas socioculturales que consideran a los niños/as ciudadanos presentes y, consecuentemente, actores sociales con capacidad para interpretar y tomar decisiones sobre los asuntos que les atañen y sobre los lugares que habitan (James & Prout, 2015; Malatesta & Granados, 2017).

Estas concepciones se ven avaladas por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, 1989), que reconoce el derecho de la infancia a tener voz en las cuestiones que afectan a sus vidas (art. 12). Esta declaración impacta diametralmente en el campo de las geografías de la infancia, pues el acceso de los niños/as a los distintos espacios y su participación en la toma de decisiones sobre los mismos toca un derecho político legítimo (Malatesta & Granados, 2017). De esta forma, muchos geógrafos de la infancia anudan sus investigaciones con la pedagogía de la participación (Ceballos et al., 2016; Hart, 1992), posicionando a los niños/as como (co)investigadores y productores de conocimiento sobre los espacios (Ceballos & Susinos, 2019; Harcourt, 2011).

Es igualmente importante reseñar que el uso en plural de geografías de la infancia no es azaroso, sino que responde a una vocación explícita por reconocer la existencia de multitud de infancias y, consecuentemente, las variadas experiencias y significaciones socioespaciales de los niños/as del mundo (Ortiz, 2007). No obstante, admitir esta diversidad no debe conducir a relativizar la experiencia común de exclusión que tradicionalmente sufre la infancia en razón de la edad, pues la mayoría de los lugares están diseñados para reflejar solo los valores y usos de los adultos (Matthews & Limb, 1999).

Geografías escolares de la infancia

La escuela es, junto con su hogar y su vecindario, uno de los espacios que más tiempo habitan los niños/as (Kraftl et al., 2014), lo que los configura como realidades geográficas significativas (Blundell, 2016; Malatesta & Granados, 2017; Kellock & Sexton, 2018).

El valor de estas geografías escolares de la infancia reside en comprender en profundidad cómo experimenta e interpreta la infancia los espacios escolares, el uso, la ocupación y las actividades que realizan en dichos espacios y cómo estas experiencias contribuyen a construir sus identidades. Esto emana del reconocimiento de la infancia como sujeto social con capacidad expresiva y de la comprensión de los espacios y ambientes educativos como marco en el que se generan oportunidades de aprender, interactuar, relacionarse y experimentar. En consecuencia, el uso de los espacios y las interpretaciones del alumnado aporta una información esencial para los docentes (Malatesta & Granados, 2017; Kellock & Sexton, 2018), por su capacidad para teorizar sobre las dinámicas de poder, control y resistencia que conforman la vida de los niños en la escuela (Brown, 2017) y arrojar luz sobre el proceso de desenganche (Templeton, 2020).

Horton et al. (2008) señalan que la geografía escolar de la infancia se ha centrado esencialmente en dos ámbitos: la reflexión sobre los espacios educativos (Newman et al., 2007) y el interés por entrelazar las geografías de la infancia, sus preocupaciones y experiencias, con los currículos escolares, siendo la primera la que ocupa un mayor número de investigaciones y entronca con este trabajo.

Los espacios escolares

Pese al reconocimiento de la importancia de los espacios escolares en los procesos educativos y la promoción de la participación de la infancia en su proceso educativo, encontramos que un número considerable de trabajos denuncian la escasa presencia de la infancia en el diseño de los espacios escolares (Kraftl et al., 2014; Holloway, 2014; Ceballos & Susinos, 2019). De este modo, espacios considerados propios de la infancia, como las escuelas, son pensadas y diseñadas desde parámetros adultos. En consecuencia, en múltiples ocasiones la experiencia de la infancia en relación con estos espacios no coincide necesariamente con la que espera el adulto que los diseña o los prescribe. Así, encontramos trabajos que ilustran la capacidad de los niños y jóvenes para resistir, transformar y responder a la política espacial de la escuela (Ceballos & Susinos, 2019). Catlin (2005) señalaba cómo, a través de sus experiencias escolares, los niños y niñas aprenden a asociar determinadas actividades y tiempos con los diferentes espacios escolares que habitan al tiempo que aprenden que hay lugares que deben evitarse (el despacho del director, la sala de profesores o el cuarto del material).

Encontramos diversas investigaciones que tratan de acercarse a esta interpretación de la experiencia infantil sobre algunos espacios escolares: el patio de recreo y las diferencias de género en el mismo (Karsten, 2003); los espacios de juego naturales en la escuela (Dillon et al., 2015); los espacios imaginados e ideales de la escuela (Snow et al., 2019); los espacios favoritos de la escuela (Ceballos & Susinos, 2019); los consejos escolares (Wyness, 2003); el estudio de objetos materiales (Horton & Kraftl, 2006); o las temporalidades, los ritmos y las repeticiones (Thomson, 2005).

De entre todos, dos se destacan preferentemente: los espacios de recreo y de aula. Las investigaciones que centran su atención en el patio escolar encuentran que, independientemente de su edad, sexo y capacidades, este espacio ofrece a todo el alumnado el desarrollo de una actividad significativa para ellos que no puede producirse en otros espacios de su vida cotidiana (Blatchford et al., 1990; Catlin, 2005; Ndhlovu & Varea, 2018).

Por ello, tal y como plantean Tranter y Malone (2004), si para los niños los patios escolares son tan relevantes, ¿por qué los adultos los consideramos no pedagógicos o de menor rango educativo? ¿Qué los hace tan sugerentes y significativos? En su estudio, Ceballos y Susinos (2019) analizan los lugares preferidos de la escuela de un grupo de estudiantes de 1º y 6º de Educación Primaria, quienes destacan el patio escolar entre los espacios más significativos, reapropiándose del mismo y considerándolo “su espacio” (Catlin, 2005). Entre las razones emergen la baja presencia de la autoridad adulta (Schmidt, 2013), mucho menor que en espacios más formales de educación como las aulas, así como su carácter lúdico y de relación con otros. Especialmente, señalan “la selva”, un espacio verde en una esquina del patio que se crea entre el muro y los árboles. Este espacio responde a la idea de una “geografía invisible” a la mirada adulta, pues es un espacio escondido, casi prohibido y que requiere de la infancia para ser desvelado y comprendida su significatividad.

Por su parte, Tranter y Malone (2004) destacan el potencial que los patios tienen como espacios de aprendizaje ambiental, al ser uno de los reductos de acceso al aire libre que mantienen los niños en un entorno local y social cada vez más alejado de la naturaleza (Dillon et al., 2015; Tranter & Malone, 2004). Asimismo, destacan que los patios proporcionan a los niños la oportunidad de jugar libremente, a través de la oferta de diferentes áreas y la diferenciación y pluralidad de actividades que atienden a la diversidad del grupo de estudiantes (Catlin, 2005).

Lo que la mayor parte de estas investigaciones concluyen es que los patios de las escuelas han sido diseñados desde las expectativas de los adultos sobre lo que los niños deben hacer o desean, no teniendo en cuenta sus puntos de vista como informantes clave acerca de su propio juego (Ceballos & Susinos, 2019; Snow et al., 2019). Y, además, que los usos son desiguales atendiendo a los colectivos que los habitan, destacando la ausencia de atención en el diseño de los espacios de patio a los grupos no hegemónicos, como las niñas (Paechter & Clark 2007; Dymont & O’connell, 2013) o los estudiantes con más dificultades de relación y competencia (Brown, 2017). Destacan igualmente las “microgeografías de género” (Karsten, 2003) que apuntan un predominio de los niños en los patios, pues son quienes usan y ocupan la mayor parte de los mismos al desarrollar deportes en grupo (Snow et al., 2019).

Junto a los estudios sobre el patio escolar, prevalecen las investigaciones en torno al aula (Catlin, 2005). Kellock y Sexton (2018), defienden que las dimensiones que configuran la experiencia espacial del alumnado en la escuela tienen un profundo impacto sobre los estudiantes y sobre la forma en que perciben sus experiencias vividas dentro del mundo (Watkins, 2005). Estas dimensiones son: los materiales; los agrupamientos del alumnado y el uso de los espacios atendiendo a los mismos; lo que se exhibe en las paredes; la forma en la que se organizan las zonas, el ruido del aula, la temperatura, o la transitabilidad por las mismas (Blundell, 2016; Barrett et al., 2015; Pickett & Fraser, 2010). En consecuencia, el análisis de los aspectos físicos del aula desvela conclusiones sobre las interacciones, la naturaleza del proceso de enseñanza y aprendizaje, el comportamiento y rol del alumnado o las actividades que prevalecen (Hutchison, 2004).

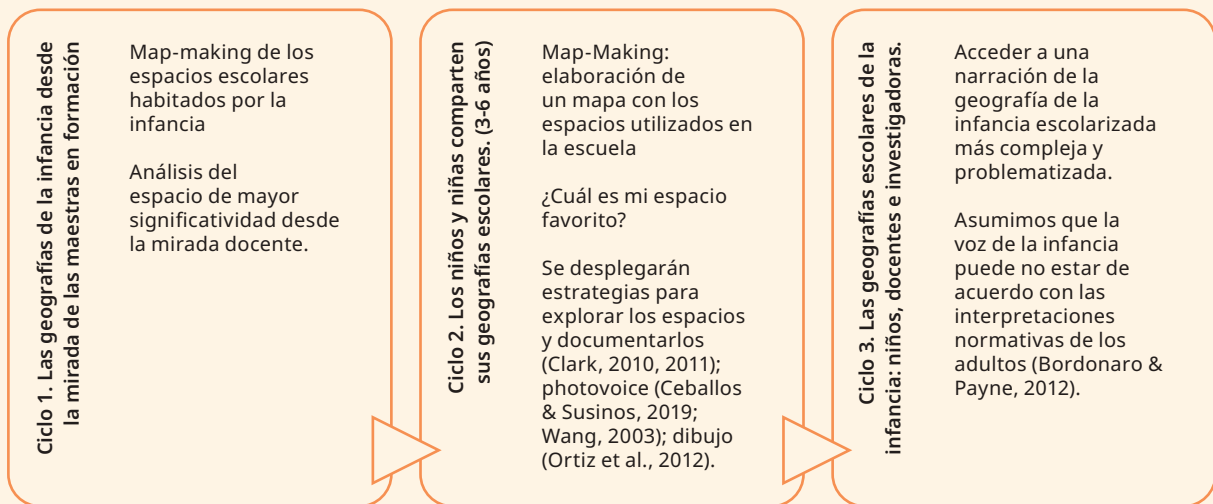
Resulta llamativo, sin embargo, que siendo el aula ese espacio donde se escenifica el aprendizaje y se desarrolla el currículo formal, no sea un lugar significativo para la infancia. Destaca, por ejemplo, que en el trabajo de Ceballos y Susinos (2019), ninguno de los estudiantes fotografió su aula como su espacio preferido de la escuela, aunque éste fuera el lugar físico en el que permanecían una mayor parte de su jornada. Las autoras señalan que podría explicarse por el tipo de actividades que allí se desarrollan, más formales, dirigidas y de orientación académica, y también por las normas

que regulan el aula, que dificultan que los alumnos se adueñen del mismo. Otros autores apuntan a que el alumnado considera que ese espacio es “propiedad” del docente (Catlin, 2005), pues tradicionalmente se considera que las aulas son espacios que reflejan la planificación y los principios de los adultos.

Marco metodológico

En coherencia con el campo de estudio, esta investigación se enmarca en la tradición cualitativa, pues tiene por objeto comprender de manera profunda y situada el fenómeno social investigado (Flick, 2018), valorando los puntos de vista y las experiencias subjetivas de las personas participantes. Si bien consideramos fundamental priorizar las voces del alumnado desde las geografías infantiles, esto no significa, sin embargo, que debamos presentarlos como omniscientes. Hay otros actores que también son capaces de dar cuenta de sus vidas (padres, educadores o aspirantes a maestros, políticos, etc.) y que tienen el poder de moldear, o ser moldeados por la vida de los niños (Holt et al., 2015). Por eso, en nuestra investigación participan también los maestros en formación que habitan las escuelas durante su período de practicum. Concretamente, se trata de un estudio que despliega tres ciclos investigadores que tratan de escuchar a diferentes agentes con un papel preponderante en la vida de la escuela:

FIGURA 1
CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN



Fuente: Elaboración propia.

En este artículo abordamos el primer ciclo de la investigación, que se ha desarrollado entre el año 2018 y el 2020. Los participantes fueron 47 maestros en formación (de entre 19 y 22 años) del Grado de Educación Infantil impartido en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. La investigación se enmarca en el practicum, es decir, en el periodo de formación docente, integrado en el plan general de la titulación, que los alumnos desarrollan en centros educativos y cuyo objetivo es la reflexión y el aprendizaje en situaciones con carácter de realidad. En este marco, se les encomienda la tarea de realizar un mapa de los diferentes espacios que utilizan los niños y niñas (de 2 a 6 años) durante el tiempo que dura la su estancia en los centros (entre 2-4 meses). Tras la construcción del mapa, se inicia un proceso de análisis sobre los espacios más utilizados por el alumnado y aquellos otros menos utilizados o prohibidos, así como el tipo de actividades y las relaciones más frecuentes que se observan en ellos. Estas prácticas se llevaron a cabo en diferentes centros educativos de Cantabria (España), lo que nos ha permitido tener acceso a una heterogeneidad grande de escuelas: ubicadas en

diversos lugares geográficos, rurales y urbanas y de titularidad pública y concertada, dando lugar a una pluralidad también elevada de alumnado en cuanto a nivel social, cultural y económico.

Técnicas de producción de información

Creación de mapas (map making)

Investigar sobre las geografías de la infancia requiere inspirar la imaginación metodológica para considerar diversos lenguajes expresivos dentro del proceso de investigación (Clark, 2011; Sanders, 2019). Por ello, desde las geografías de la infancia se ha recurrido con frecuencia a métodos visuales que permiten representar ideas y espacios y dinamizar posteriormente los procesos de reflexión (Ortiz, 2007). Tradicionalmente estos métodos se han utilizado con niños por su alto poder motivador y por la capacidad de conectar con las afinidades expresivas. No obstante, las mismas virtualidades pueden extraerse de su utilización con adultos. Existe una variedad grande de métodos sustentados en el lenguaje visual, si bien en nuestra investigación hemos hecho uso de la elaboración de mapas (Andrews, 2012; Cosgrove, 2008). La creación de mapas proporciona una representación visual del espacio sin pretensión de ser una imagen cartográficamente precisa. Su valor reside en aproximarnos a la percepción y comprensión de los espacios que detentan (Rixon et al., 2019).

Para el desarrollo de esta estrategia, y atendiendo a la propuesta de Clark (2011), se decretó la consigna de que inicialmente realizaran un recorrido por todos los espacios e instalaciones de la escuela, incluyendo las zonas ocupadas habitualmente por el alumnado, así como los espacios menos transitados o conocidos. Para facilitar la posterior elaboración del mapa y el análisis, se sugirió la utilidad de tomar fotografías de los espacios explorados. Todos los estudiantes tenían smartphones con cámara fotográfica y estaban familiarizados con su utilización, por lo que no fue precisa la provisión de medios o formación sobre su uso. El map making fue diseñado como una actividad individual para que cada uno, tras este periodo de exploración de estancia en las escuelas, construyera “el mapa de los espacios escolares usados por los niños y niñas” basado en sus observaciones y sus fotografías. Esta creación era libre, pues no se suministraron directrices sobre la forma que tenía que tener el mapa o sobre cuántos espacios debían incluirse.

Esto dio lugar a una gama muy heterogénea de representaciones, que difirieron sustancialmente en el formato utilizado. Acompañando a estas representaciones visuales, se solicitó a los alumnos que realizaran algunos comentarios escritos que aportaran información sobre las siguientes cuestiones:

- Los espacios más y menos utilizados por los niños y niñas (aspectos físicos y materiales).
- El tipo de actividades que los niños y niñas realizaban en esos espacios (significatividad de la acción).
- El tipo de relaciones que se producen en ellos (relaciones).

La actividad de creación de mapas sirvió de base para favorecer el intercambio de significados en un gran grupo y alcanzar algunas conclusiones comunes. Los resultados de este diálogo común ofrecieron orientación para la segunda actividad de reflexión –también técnica de producción de datos–.

Análisis de un espacio significativo para la infancia

Una vez mapeados los espacios escolares, se solicitó a las participantes que seleccionaran aquel espacio que consideraran de mayor significación para sus estudiantes. Las investigadoras no establecimos criterios apriorísticos en la selección de dicho espacio. Las participantes se sirvieron de las notas de campo realizadas durante las observaciones a lo largo de su estancia en las escuelas.

Una vez seleccionado el espacio, se procedió a analizarlo. Para ello se realizó un seminario con las participantes donde se presentaron diferentes índices de análisis de espacios: la Escala ECERS-R Lera & Oliver (2002), Trueba (2017) y Ceballos et al. (2018) y se configuró una rúbrica de análisis sustentada fundamentalmente en la propuesta de Trueba (2017). A continuación, presentamos las categorías de análisis surgidas y la definición de cada una de ellas:

TABLA 1
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LOS ESPACIOS

Categorías	Descripción
Habitabilidad	La combinación de la atmósfera, luz, sonidos, materiales y cromatismo presentes en el espacio ofrece una experiencia de calma y confort.
Significatividad	Los espacios y materiales conectan con otros lugares y experiencias conocidos por las criaturas.
Estética	Los espacios y materiales que se ofrecen son armoniosos, bellos, estéticos y favorecen el deleite sensorial.
Identidad	Los espacios y los elementos presentes en ellos favorecen el desarrollo identitario de cada alumno en particular (identidad individual), pero también del grupo y de la escuela (identidad colectiva).
Autonomía	La organización del espacio y los elementos presentes en él permiten a los niños/as desarrollar actividades de manera autónoma.
Comunicación e interacción	Existencia de oportunidades en los espacios de intercambio interpersonal (por ejemplo, asamblea) así como objetos de comunicación (fotografías, textos, buzones, etc.).
Diversidad	Los espacios se organizan en ambientes que ofrecen diversas posibilidades de aprendizaje y juego y los materiales y objetos dispuestos en ellos se caracterizan por su diversidad.
Complejidad	Los espacios y sus elementos configuran propuestas pedagógicas complejas favorecedoras del cuestionamiento, la experimentación y las soluciones diversas.

Fuente: Trueba (2017).

Análisis de la información y rigor metodológico

Para realizar la interpretación de la información obtenida desarrollamos un proceso de codificación temática partiendo del esquema anterior de categorías (Flick, 2018). Los mapas sirvieron para visualizar las narraciones escritas sobre los espacios utilizados por la infancia y para describir el contexto de los datos de las narraciones.

En relación al rigor metodológico del estudio, hemos incorporado varias estrategias que lo garantizan. En primer lugar, hemos seleccionado una muestra con acceso a centros educativos de características muy heterogéneas, es decir, rica en información. Por otro lado, la utilización de diversas fuentes de datos (mapas, narraciones escritas y observaciones) y la participación de dos investigadoras en el proceso de codificación e interpretación ha permitido triangular puntos de vista (Aguilar & Barroso, 2015) y asegurar la credibilidad del estudio.

Resultados

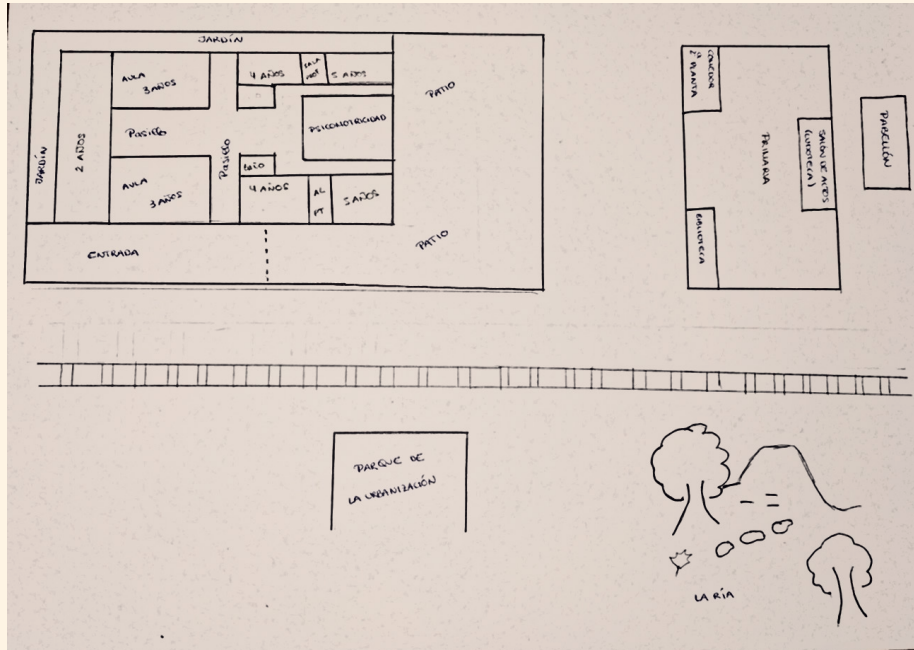
A continuación, presentamos los resultados sobre los lugares y prácticas escolares que definen la experiencia educativa de la infancia.

Espacios habitados y espacios prohibidos o invisibles

Tras el análisis de los 47 mapas, encontramos que la infancia encuentra espacios comunes que les son permitidos habitar y otros prohibidos. Esta experiencia es compartida, independientemente de la titularidad del centro (pública o concertada), de la edad (2-6 años), y del proyecto educativo.

Hallamos que, en un número reducido de mapas, aparecen lugares que están reservados para los alumnos de mayor edad y que los niños/as más pequeños no pueden utilizar: las aulas, plantas, pasillos o el patio del alumnado de Educación Primaria (6-12 años).

FIGURA 2
MAPA 12 (EDUCACIÓN PRIMARIA)



Fuente: Elaborado por la participante G.

Los niños de Educación Infantil conocen la existencia de estos espacios, pero no pueden utilizarlos. Esto da lugar a que se conciben como “espacios imaginados” sobre los que los más pequeños elaboran teorías sobre cómo son o qué ocurre en ellos.

Les hace ilusión cuando pasamos por la zona de primaria, ven a los mayores, las aulas... (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Algunas participantes relatan experiencias en las que los alumnos de Educación Primaria acuden a las aulas de infantil (nunca a la inversa) para realizar actividades como cuentacuentos, tocar un instrumento, etc. Si bien estas acciones son limitadas, marcan una desigual oportunidad para usar los espacios de unos y otros.

A veces los alumnos de primaria, sobre todas las chicas, vienen en la hora de su recreo a estar con los niños de infantil, les cuentan cuentos, juegan... en verdad son los únicos momentos en los que se relacionan. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Por otro lado, encontramos en la totalidad de los mapas espacios que existen en todas las escuelas pero que no son representados: la sala de profesores, los despachos de dirección o la secretaría. Estos son concebidos para el uso exclusivo de los adultos e, incluso, existe la prohibición expresa de acudir a ellos. De este modo, estos lugares cuyo uso excluye a los niños/as (Phillips, 2001) se convierten en invisibles

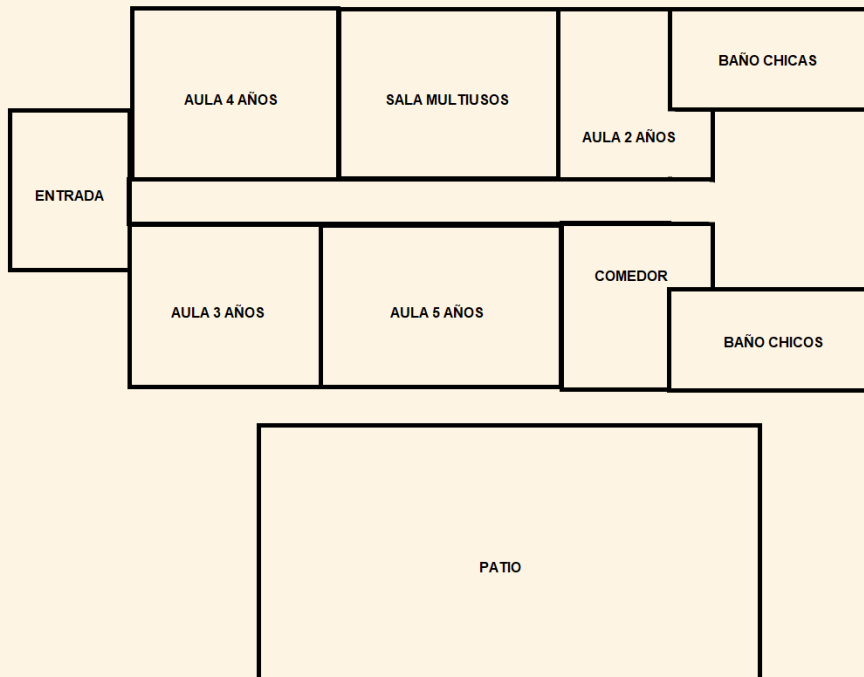
para estos, llegando en algunos casos a desconocer su existencia. Esto armoniza con investigaciones previas sobre el desigual poder, uso y autonomía a las que han tenido y tienen acceso los niños y niñas (Ceballos & Susinos, 2019; Matthews & Limb, 1999; Ortiz, 2007).

En contraposición, hallamos espacios comunes, con diferentes grados de uso y presencia, que son utilizados por la infancia y que podemos agrupar atendiendo a las experiencias que acogen: espacios vinculados al aprendizaje, espacios de juego libre y lugares de tránsito.

Espacios de aprendizaje

En la totalidad de los mapas analizados aparece el aula asignada al grupo-clase como un espacio de uso habitual por parte de la infancia. Las participantes interpretan que es un espacio de gran significatividad para los niños/as, atendiendo al prolongado tiempo que pasan en él y a su configuración como escenario de aprendizaje y de desarrollo curricular. Esto contrasta con investigaciones previas en que las aulas no son seleccionadas por los niños/as como lugar preferido (Catlin, 2005; Ceballos & Susinos, 2019; Kellock & Sexton, 2018).

FIGURA 3
MAPA 35 (AULAS DE EDUCACIÓN INFANTIL)



Fuente: Elaborado por la participante A.

Son reducidas las experiencias relatadas en las que los alumnos hacen uso de las diversas aulas y, en dicho caso, se utilizan desde propuestas puntuales y pautadas por las maestras, limitando su uso al aula asignada a su grupo.

A veces se juntaban todos los grupos en una clase y hacían actividades juntos. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Igualmente, hallamos, en un número significativo de mapas, las aulas-materia: inglés, psicomotricidad, informática o música. El sentido de las mismas es una organización y utilización de los espacios escolares en los que aulas pertenecen a los docentes especialistas en una materia, y no al alumnado. En esta investigación, destaca la complementariedad entre el aula-grupo de referencia,

donde las criaturas permanecen la mayor parte de la jornada escolar, y las aulas-materia, a las que acuden a actividades específicas.

FIGURA 4
MAPA 2 (AULA MATERIA)



Fuente: Elaborado por la participante B.

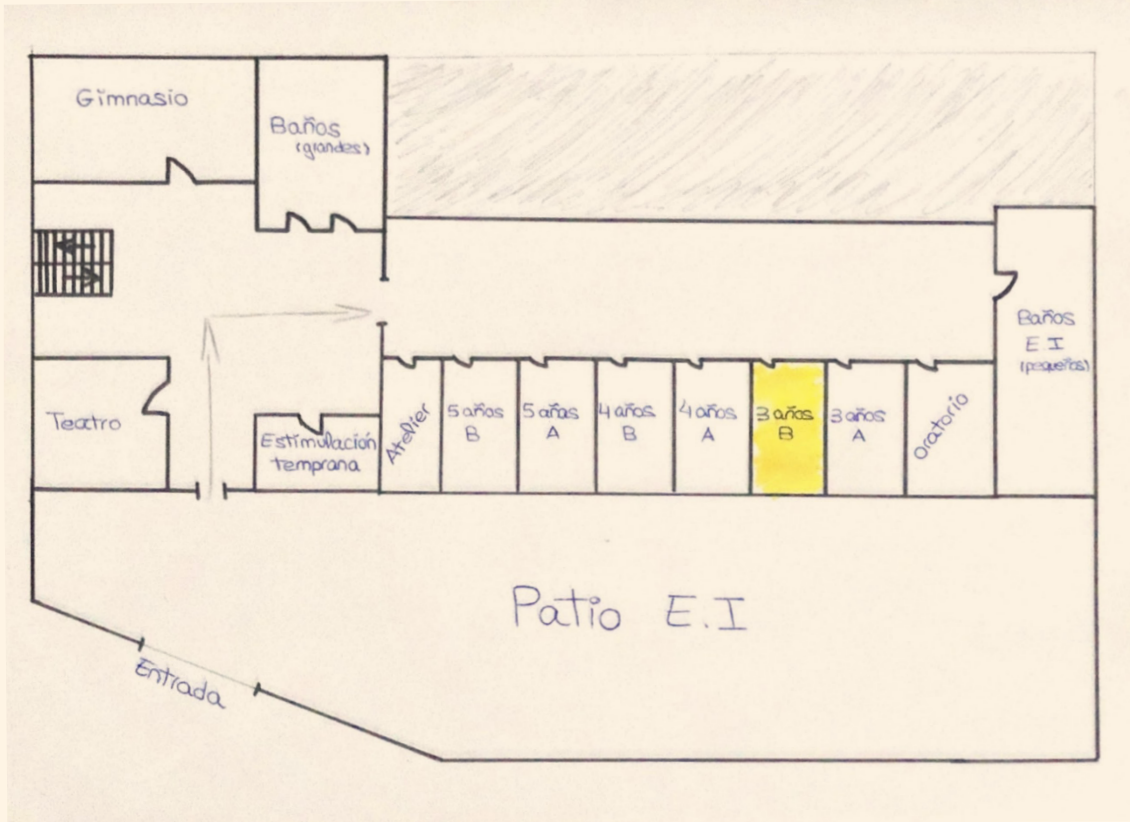
La presencia de estas aulas-materia podría invitarnos a pensar que en ellas se producen relaciones y actividades de diferente naturaleza a las que acontecen en las aulas de referencia. Sin embargo, hallamos que comparten la misma organización espacial y similar tipo de actividades.

El aula de música es amplia, con mesas grandes, llena de instrumentos que tienen prohibido tocar.
(Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Por ejemplo, el aula de música es un espacio que comparten todos los niños/as de la escuela (2-12 años). Sin embargo, su organización temporal provoca que cada grupo tenga un tiempo estipulado, evitando el encuentro entre alumnado de diferentes edades. Del mismo modo, lo que sucede varía dependiendo de la edad. Mientras el alumnado de primaria puede hacer uso de los instrumentos presentes, el alumnado de menor edad tiene prohibida su utilización.

Por último, encontramos espacios de aprendizaje, en los que la infancia tiene una presencia limitada y restringida, por ejemplo, la biblioteca. Este espacio está presente en todas las escuelas, sin embargo no aparece en todos los mapas.

FIGURA 5
MAPA 5 (SIN BIBLIOTECA)



Fuente: Elaborado por la participante L.

Cuando aparece, se relata un uso restringido en cuanto al tiempo de estancia, las oportunidades de uso y las acciones a llevar a cabo en ella.

Venían cuando se organizaban pequeños teatros de marionetas o realizaban actividades vinculadas con los cuentos. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

En conclusión, los diversos espacios educativos, considerados por las participantes como lugares propios de la infancia, son diseñados, configurados y organizados desde parámetros adultos y las experiencias que tienen lugar en ellos se definen por su alto grado de directividad y control adulto, limitando las oportunidades de acción y relación.

Espacios de juego libre

Los mapas aluden a un segundo grupo de espacios configurados como lugares de juego libre: patio de recreo, al aire libre o cubierto, que ofrecen oportunidades de acción no viables en otros espacios (Ndhlovu & Varea, 2018).

Si bien el patio está presente en todos los mapas como lugar cotidiano, destaca la escasa consideración que para los maestros posee y, por ende, la prácticamente inexistente tarea de diseño.

Hallamos un grupo mayoritario de patios que se definen por la inexistencia de elementos que inviten al juego o que se reducen al dibujo sobre el asfalto de campos de fútbol o baloncesto.

Es un patio de asfalto, sin elementos naturales ni de juego, aunque pueden sacar algunos materiales. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Otros espacios de juego se caracterizan por ser lugares acotados dentro del patio más amplio y su uso se limita al alumnado de Educación Infantil. Encontramos la mirada adultocéntrica de las necesidades de juegos de los niños/as en la elección de los elementos que ponen a su disposición y la prevalencia de los criterios de seguridad frente a la oportunidad de asumir riesgos.

Es un espacio abierto y delimitado que lo hace seguro para que los niños puedan jugar sin peligro. Es un parque con una caseta, un tobogán, balancines, sobre un suelo de corcho. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Sin embargo, su diseño no es resultado de un proceso de reflexión pedagógica. Un ejemplo de ello lo encontramos en la aceptación de cualquier lugar como oportuno.

Un patio improvisado para los días en los que llueve. Se encuentra entre 2 pasillos y no está pensado para el juego. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Nos planteamos, junto a Tranter y Malone (2004), si el patio es tan relevante para los niños y niñas, qué provoca que los docentes sigamos considerándolo no pedagógico y, por ende, desatendamos por completo su diseño (Catlin, 2005; Ceballos & Susinos, 2019).

Si analizamos las relaciones que se producen en estos espacios de juego libre, encontramos que ofrecen oportunidades para el encuentro de alumnado de diferentes edades con el fin de convivir, relacionarse y jugar juntos, aunque con limitaciones: solo se comparte el tiempo de recreo con los compañeros de la etapa, a excepción de los más pequeños (2 años), y nunca con los de Primaria.

El patio es compartido con Primaria, pero no coinciden. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Analizando las actividades que se producen, encontramos que los niños/as ajustan sus juegos a los (escasos) recursos a su alcance. Ante patios sin elementos provocadores de acción, la actividad principal es motórica: "juegan a correr" (Mapa 6). Asimismo, es recurrente que aparezcan algunos juegos simbólicos que les permiten emular escenas y actuar "como si fuesen ...".

El juego simbólico es lo más recurrente en este espacio jugando a papás y mamás mayoritariamente. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

En relación con lo encontrado en investigaciones previas sobre el diferente uso y poder que de este espacio realizan niños y niñas (Paechter & Clark, 2007; Dymont & O'Connell 2013), señalan que:

Los campos de fútbol y baloncesto son usados por los niños relegando a las niñas a una esquina pequeña en la que juegan a la comba, la goma, balón-tiro o simplemente se quedan hablando. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Frente a este diseño que limita las oportunidades de acción, de exploración y de relación, encontramos ejemplos en que los niños y niñas elaboran prácticas de resistencia y reapropiación (Ceballos & Susinos, 2019).

Había una pequeña zona verde que las docentes no les permitían usar por el riesgo de mancharse cuando llueve. Se colaban y jugaban con la tierra y las hojas. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Los diferentes mapas muestran estas zonas, pero únicamente como elementos estructurales que vertebran el plano:

Los pasillos son reguladores del tránsito, no están diseñados y concebidos como espacio académico. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Sin embargo, en ellos ocurren momentos de encuentro o de juego que no pueden desarrollarse en otros lugares de la escuela.

En los bancos del pasillo esperan a la salida. A la entrada mantienen pequeñas conversaciones o hacen juegos con las palmas niñas de diferentes aulas. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Estos lugares que no son atendidos por la mirada adulta se convierten en espacios de transgresión, oportunidades para encontrarse y jugar con otros niños/as a los que no ven a lo largo de la jornada escolar.

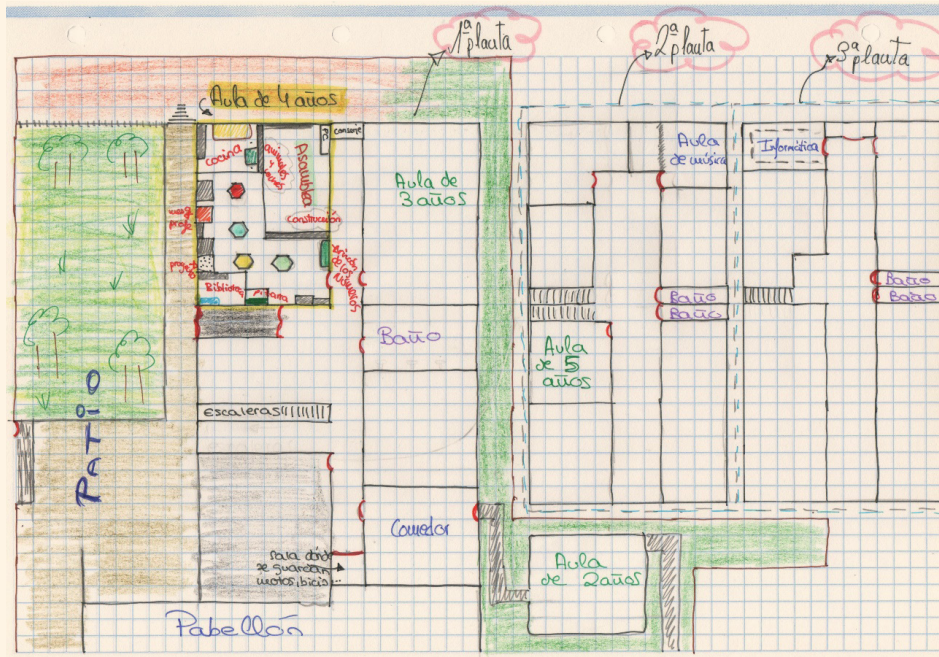
Las aulas: espacios elegidos como más significativos

En este apartado analizamos los espacios que las futuras maestras han elegido como más significativos: las aulas de referencia (únicamente 2 de las 47 participantes escogieron otros lugares). Esto contraviene investigaciones que consultan al alumnado (Ceballos & Susinos, 2019; Tranter & Malone, 2004), que señalan al patio escolar como lugar de mayor relevancia. Las aulas son el espacio donde niños y docentes comparten más tiempo y donde se escenifica la actividad educativa; quizá esto explica su elección y la adulterada percepción de que los niños la valoran en la misma medida.

Encontramos que todas las aulas analizadas se configuran espacialmente atendiendo a 3 tópicos comunes: un espacio central ocupado por las mesas de los niños/as, una organización periférica alrededor de éstas donde se ubican los rincones de trabajo, y un espacio delimitado por la alfombra destinado a la realización de la asamblea.

El centro de la clase lo ocupan las mesas y sillas de los niños y a su alrededor se reserva el espacio para el juego libre, las estanterías de juguetes y libros. El espacio destinado a la asamblea posee un fondo elaborado por la profesora. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

FIGURA 8
MAPA 3 (ORGANIZACIÓN AULA)



Fuente: Elaborado por la participante P.

Lejos de ser considerada una organización neutral, nos informa sobre la cultura escolar, sobre la persistencia de un imaginario pedagógico que, si bien ha sido analizado y respondido en el ámbito teórico, no ha experimentado cambios en las prácticas educativas cotidianas. Asimismo, esta organización espacial delimita y establece las acciones y relaciones que pueden llevarse a cabo: la parte central del aula la ocupan las mesas compuestas por grupos de 4-5 niños y las actividades que predominan están vinculadas con el aprendizaje académico y, más concretamente, con la realización individual de fichas.

La mayor parte de la jornada consistía en explicar la ficha y hacerla. Cuando terminaban podrían ir a jugar. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

En esta línea, prevalecen las interacciones entre los niños y niñas que conforman una mesa, bien porque pasan la mayor parte de la jornada en ella, o bien porque las agrupaciones se mantienen en otros espacios, por ejemplo, los rincones. Estas agrupaciones son decididas por los docentes, negando a los niños/as la posibilidad de elegir.

Los alumnos de 4 años se encuentran divididos en grupos de 5 y 6 personas. Para todas las actividades se usan estos grupos. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Análisis de las aulas de Educación Infantil

A continuación, presentamos los resultados del análisis de los espacios-aula siguiendo los criterios definidos por Trueba (2017).

Habitabilidad

Esta cualidad refiere a la necesidad de que los espacios escolares posibiliten el bienestar de la infancia, proporcionando calma, satisfacción y tranquilidad. Se alcanza fundamentalmente generando espacios cálidos y con continuidad o similitud al hogar (con materiales cotidianos y naturales), y que brinden igualmente la posibilidad de encontrar zonas de intimidad y otras de exploración.

En las aulas analizadas descubrimos que persisten unas condiciones de habitabilidad que distan mucho de las deseables. Por ejemplo, las aulas están pintadas con colores estridentes y con una sobrecarga de decoración. Además, gran parte de los materiales son de plástico y comprados y, en menor medida, provienen del medio natural o del hogar, lo que dificulta establecer lazos de conexión.

Este espacio no es similar al hogar de los niños. Nadie en su casa tiene las paredes de colores amarillo y rojo chillón. Tampoco materiales naturales, pues éstos eran todos de plástico y provenientes del mercado. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

En pocos casos se hallan zonas (techos bajos, pequeñas cabañuelas...) que proporcionen un espacio para la intimidad (y cuando los encuentran, parecen adolecer de falta de confortabilidad), siendo más habituales los espacios abiertos al socaire del control docente.

No hay gran variedad de espacios que permitan tener intimidad, solamente la casita de plástico. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

FIGURA 9
HABITABILIDAD



Fuente: Elaborado por la participante Pa.

En compensación, observamos una omnipresencia de “grandes ventanales” que procuran una buena y acogedora iluminación que puede graduarse gracias a cortinas o estores. Igualmente, se sortean las incomodidades de algunos suelos de azulejo (especialmente fríos) colocando grandes alfombras o “sillones y cojines”, que aportan calidez y permiten el esparcimiento de los niños/as más allá de las mesas y sillas.

FIGURA 10
HABITABILIDAD 2



Fuente: Elaborado por la participante N.

Significatividad

Los espacios escolares resultan significativos cuando conectan con lugares próximos o familiares a la vida de los niños y con sus intereses e ideas previas, al engazar con su estructura cognitiva y posibilitar nuevas conexiones. Para ello los espacios deben plantear interrogantes que impulsen la experimentación y el descubrimiento. Probablemente, los rincones de trabajo son las propuestas que más predominan con esta orientación. Sin embargo, las participantes muestran cómo las acciones que en ellos se desarrollan responden a tiempos limitados y no centrales de la jornada escolar, así como a actividades pautadas.

Cada rincón está pensado para una única actividad y únicamente se usaban en el tiempo libre.
(Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Por otro lado, los rincones debieran constituir una oportunidad para que los niños/as establezcan relaciones con otros compañeros, más allá de su grupo mesa. Sin embargo, son estos mismos agrupamientos los que se mantienen en los rincones generando que existan “*escasos espacios y oportunidades de encuentro*”.

Igualmente, predominan los espacios estandarizados sin atención a la idiosincrasia del grupo, colmados de materiales uniformadores como los juguetes comprados (los mismos en todas las aulas) o las fichas de trabajo y, en general, articulados sin tomar en cuenta las preferencias de los niños.

Los únicos elementos que podían conectar con sus intereses eran los juguetes comprados, pues podrían tenerlos en sus casas. Pero había más o menos lo mismo en todas las aulas. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Excepcionalmente, cuatro participantes reconocen posibilidades de que los alumnos generen aprendizajes y nuevas conexiones en el aula, impelidas por propuestas que utilizan elementos de la naturaleza.

Sobre todo, destaco propuestas diseñadas para provocar conexiones con la naturaleza. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Estética

El sentido estético de las propuestas es una condición recurrentemente reconocida en Educación Infantil que persigue el deleite sensorial a partir de espacios y propuestas cuidadas, bellas, ordenadas, armoniosas y provocadoras. La presencia de elementos de arte o de creaciones artísticas del propio alumnado, las imágenes y soportes de calidad alejados de la clásica iconografía escolar (imágenes estereotipadas, infantilizadas, pobres) o los materiales atractivos y sugerentes coadyuvan a convertir los espacios escolares en propuestas estéticas y estimulantes.

Hallamos que la mayor parte de las aulas han sido diseñadas con una intención estética que responde a

Había imágenes estereotipadas (dibujos animados, de la editorial), pero también diferentes objetos y esculturas realizados por los niños. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

En cualquier caso, descubrimos unanimidad al describir espacios en los que predomina el orden y el equilibrio.

Se trata de un espacio con equilibrio lleno-vacío, caracterizado por el orden y la armonía. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

FIGURA 11
ESTÉTICA



Fuente: Elaborado por la participante M.

Finalmente, sorprende que ninguna maestra en formación haya identificado elementos estéticos y decorativos relacionados con el arte más allá de “*las creaciones artísticas de los alumnos*”.

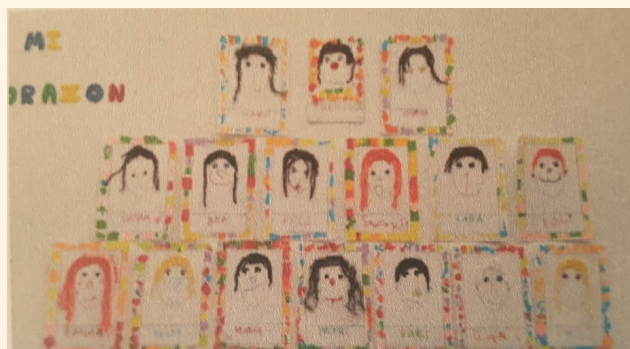
Identidad

La identidad se refiere al conjunto de características o rasgos que definen a una persona o grupo, pero también al espacio y al tiempo, haciéndolo diferente a los demás. Los espacios, en tal sentido, no son inocuos, y pueden contribuir intensamente a forjar las características que los niños hacen suyas como señas definitorias de su yo.

Con este horizonte, todas las participantes encuentran elementos orientados a desarrollar y fortalecer las identidades, especialmente las individuales, a través de las fotografías o retratos.

Para la identidad individual, en los percheros tienen su foto. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

FIGURA 12
IDENTIDAD



Fuente: Elaborado por la participante Ma.

También es habitual, aunque no tan frecuente, la presencia de objetos “como juguetes importantes para ellos” que posibilitan proyectar la identidad emocional y que representan lo diferente de cada uno y también de su hogar.

Más escasas son las referencias al aula como espacio que acoge a un grupo de referencia (identidad grupal), exceptuando algunos símbolos como mascotas definidos externamente (por la editorial de trabajo), o denominaciones (clase de los delfines), que se encuentran alejados de la identidad grupal creada por los niños y niñas.

Hay varios elementos que les identifican como clase. Se trata de la clase de los búhos y esto la diferencia de las otras y hay decoración relacionada con esto. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Por otra parte, nos referíamos además a la identidad de los tiempos, que recurrentemente se aborda con elementos cotidianos, como el reloj o el calendario para los tiempos objetivos, pero también a partir de elementos de tiempo extraordinario que permiten aproximarse a los tiempos que son subjetivos y significativos para los alumnos, como los cumpleaños y otras celebraciones.

Identidad de tiempo la logran con un reloj grande en la pared. Además, en la zona de la asamblea hay un calendario con el que diariamente se trabajan fechas. También hay sucesos extraordinarios como celebraciones de cumpleaños y visitas de padres. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Finalmente, los propios espacios dentro del aula también deberían poseer identidad y hablar sobre la propuesta educativa. Algunas participantes perciben identidades de cada zona del aula, a partir de materiales, imágenes y símbolos definitorios de cada espacio, pero no así rasgos de la filosofía educativa de la escuela, del equipo educativo o de los procesos de los alumnos.

Cada zona posee identidad propia: los rincones con materiales específicos para el juego; la alfombra con imágenes de números...

Se trabajaba la identidad individual y de grupo, pero no la del espacio. Quizá sí en los rincones, pero no en los espacios de encuentro, ni nada sobre la identidad de los espacios, ni sobre la escuela. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Autonomía

Lograr que las criaturas puedan realizar por sí mismas las actividades, desenvolviéndose satisfactoriamente en distintos entornos sin la necesidad de la intervención del adulto, se alza en

objetivo prioritario en la etapa de Infantil. A este respecto, resulta fundamental organizar los ambientes y espacios para que puedan moverse libremente, investigar el entorno y tomar decisiones según sus necesidades y preferencias.

Resulta imperativo, para tal fin, que los materiales y objetos cotidianos estén al alcance de los niños para adquirirlos y para guardarlos. Esta condición es identificada prácticamente en todas las aulas.

Todos los materiales están al alcance de los alumnos, el mobiliario está a su medida y pueden acceder a ellos sin necesidad de ayuda del maestro. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Se reconocen, no obstante, algunas excepciones que responden a limitaciones en la arquitectura de las aulas, pero que tienen repercusiones trascendentes para el desarrollo de la autonomía en ámbitos tan significativos como la higiene personal.

Casi todo estaba al alcance menos los váteres, pues no alcanzan a tirar de la cadena. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Observamos, de otra parte, que la disposición del mobiliario dificulta de manera frecuente el movimiento de los niños/as por el aula y la transición entre actividades.

La disposición de las mesas en ocasiones dificultaba el juego libre. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

FIGURA 13
AUTONOMÍA



Fuente: Elaborado por la participante Pa.

Además de esta autonomía física, hemos de preguntarnos en qué medida el entorno favorece la toma de decisiones sobre asuntos de carácter común. En un número relevante de aulas, en el espacio de la asamblea, se visibilizan carteles con la distribución de responsabilidades y las normas de convivencia. Ambas son acciones que contribuyen al compromiso con el lugar propio y con el común.

Observé autonomía en acciones como: repartir las pinturas a sus compañeros, recoger las mesas, normas creadas junto con la maestra. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Por último, advertimos la ausencia de propuestas dispuestas para ser abordadas autónomamente sin la presencia del adulto pues, en general, la intervención y dirección de las maestras es grande y la toma de decisiones sobre qué hacer en cada momento descansa perseverantemente en el adulto.

Interacción y comunicación

Otro asunto significativo alude a los procesos de interacción y comunicación que los espacios pueden facilitar, restringir o limitar, pero, sobre todo, condicionar.

Las participantes convienen en señalar la asamblea como principal espacio destinado a la comunicación de sentimientos, preocupaciones e inquietudes. Es común en todas las aulas la presencia de un espacio físico destinado a este fin, el cual propende a celebrarse en el suelo, sobre una alfombra en la que todos se disponen en corro, muy próximos los unos a los otros.

La asamblea es donde se producen conversaciones entre alumnado y maestra, que se celebraba en la alfombra

FIGURA 14
INTERACCIÓN Y COMUNICACIÓN



Fuente: Elaborado por la participante Mo.

La prevalencia del uso del aula de referencia evidencia la escasa permeabilidad de las aulas para el encuentro entre niños de diferentes edades y adultos. Respecto a estos últimos, predomina el trabajo individual de cada docente en su aula/grupo reforzado por la organización celular por aulas, franqueadas por muros y puertas (normalmente cerradas) opacas que compartimentalizan los espacios, lo que favorece esta balcanización del trabajo y de las interacciones.

La interacción entre docentes no es muy grande, aunque en ocasiones entran a otras aulas.
(Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Diversidad

La heterogeneidad en la oferta de espacios, imágenes, materiales o lenguajes amplía las posibilidades de crear un aula y una escuela más acogedoras e inclusivas, permitiendo dar respuesta a las diferentes características y potencialidades de quienes la habitan.

En este análisis, comprobamos que generalmente se utilizan diversos espacios físicos, a pesar de que *“no sacaban partido a estos espacios”*, para articular propuestas educativas múltiples.

Sin embargo, la heterogeneidad en la iconografía y en los lenguajes expresivos resulta más tibia. Es extenso el uso de las creaciones artísticas de los niños, pero no de otras representaciones del mundo del arte o de las diferentes culturas, espacios naturales o sociales. Igualmente, de la variedad de lenguajes posible que podrían ocupar el espacio (plástico, gestual, corporal, motriz, lingüístico, sensorial, emocional) se priorizan propuestas de *“dibujo, sensoriales y motrices”*.

La selección de materiales tampoco se destaca por su heterogeneidad, prevaleciendo aquellos comprados, de plástico, artificiales y, consecuentemente, con una única posibilidad de uso predeterminada, por encima de los provenientes de la vida cotidiana y del medio natural, que resultan abiertos a múltiples acciones.

Apenas había variedad de materiales, casi todos eran de plástico (no había materiales naturales, ni para la investigación y exploración...). (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Finalmente, se destacan algunos conatos de aprovechar la diversidad en el uso del plano, más allá de las mesas de trabajo: en el suelo (planos inclinados, texturizados), en los techos (espejos, móviles, telas), en los muros (texturas, transparencias, cristales).

El suelo era uniforme, a excepción de alfombra en una esquina. De los techos colgaban decoraciones hechas por ellos. En las paredes había un espejo y gran ventanal. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Complejidad

La complejidad se destaca como pieza fundamental sobre la que deben orquestarse las propuestas pedagógicas. Antes de aprender a separar todo, las criaturas perciben naturalmente los vínculos entre los objetos y, en lugar de rehuir esta complejidad inherente al mundo, saben permanecer en ella con placer y alegría (Riera & Hoyuelos, 2015). Un último análisis sobre los espacios y elementos de las aulas potenciadoras de la complejidad que favorecen la incertidumbre, las preguntas no triviales, la experimentación y las soluciones diversas, muestra que las propuestas pedagógicas no resultan especialmente sugerentes y provocadoras, salvo excepciones.

Había un espejo colgado de la pared, juegos de mesa y espacios simbólicos, luz natural y espacios de penumbra y dibujos y collages en las paredes. (Fragmento de la transcripción del diálogo de análisis)

Estos elementos recurrentes constituyen una fuente de complejidad y de conocimiento alentada por la exploración y el descubrimiento. No obstante, normalmente no se articulan como el centro de las propuestas y estos espacios suelen disponerse una vez se ha acometido el trabajo “académico”.

Conclusiones

Este estudio ha tenido como propósito contribuir al debate sobre geografías escolares invitando a la reflexión a los maestros en formación de Educación Infantil. Trabajamos sobre su experiencia de prácticas en las escuelas y proponemos una indagación que pivota en torno a dos grandes objetivos: identificar los espacios más utilizados por la infancia y aquellos otros menos utilizados o “prohibidos” y analizar críticamente dichos espacios a partir de los criterios de análisis de Trueba (2017).

Respecto al primer objetivo, encontramos que el aula y el patio se presentan como los espacios más relevantes atendiendo al tiempo de uso durante la jornada escolar. Sin embargo, adquieren significados diferentes, considerando el tipo de actividades y relaciones que acaecen en ellos. Así, mientras las aulas se conciben como los espacios de aprendizaje ilimitado y de relación del grupo clase y la docente, el patio es definido como el lugar de juego libre y de encuentro con alumnos de otras aulas. Esto entra en relación con estudios previos que señalan cómo los niños y niñas aprenden a asociar determinadas actividades y tiempos con los diferentes espacios escolares (Catlin, 2005).

Otros lugares, como las plantas, los pasillos o el patio del alumnado, aparecen, pero son escasamente utilizados por los alumnos de Infantil y, finalmente, existen otros prohibidos, como la sala de profesores, los despachos de dirección o la secretaría, que son concebidos exclusivamente para el uso de los adultos (Ceballos & Susinos, 2019; Matthews & Limb, 1999; Ortiz, 2007).

Por otra parte, la mayoría de participantes eligió el aula como el lugar más significativo para el alumnado, contraviniendo los resultados de otras investigaciones (Ceballos & Susinos, 2019; Tranter & Malone, 2004), que señalan que el patio es el espacio de mayor relevancia. Esta elección entronca con la abundante concepción del patio como lugar no pedagógico, lo que da lugar a que no se atiende a su diseño a pesar de la importancia que reviste para la infancia (Catlin, 2005).

En relación al análisis de las aulas, encontramos en general un diseño adultocéntrico poco orientado por las necesidades y características de las criaturas, menudeando los ambientes estandarizados preconfigurados por elementos y materiales de las editoriales. De este modo, si bien se reconoce una intención estética y en favor del confort, abundan estereotipificaciones e infantilizaciones que convierten a las propuestas pedagógicas que se promueven en poco estimulantes.

Prospectivamente nos parece imprescindible continuar el estudio invitando a participar a los propios niños/as del análisis de sus espacios con objeto de conocer cómo los mismos los comprenden y los vivencian. Indudablemente la investigación en este campo tendrá que fracturar las inclinaciones verticalistas que sitúan al investigador como experto y engendrar formas de escuchar genuinamente a la infancia a partir de propuestas de carácter colaborativo.

Referencias

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Andrews, H. (2012). Mapping my way: Map-making and analysis in participant observation. In L. Roberts (Ed.), *Mapping cultures: Place, practice, performance* (pp. 216-236). Palgrave Macmillan.
- Barrett, P., Davis, F., Zhang, Y., & Barret, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
- Baylina, M., & Prats, M. (2012). The second international conference on geographies of children, youth and families, Barcelona 2009: A report. *Children's Geographies*, 8(4), 437-440.
- Baylina, M., Ortiz, A., & Prats, M. (2006). Geografía de la infancia: Espacios de juego en ciudades medias de Cataluña. *Geographicalia*, 50, 5-26.
- Blatchford, P., Creaser, R., & Mooney, A. (1990). Playground games and playtime: The children's view. *Educational Research*, 32(3), 163-174.
- Blundell, D. (2016). *Rethinking children's spaces and places*. Bloomsbury Publishing.
- Bordonaro, L. I., & Payne, R. (2012). Ambiguous agency: Critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies*, 10(4).
- Brown, C. (2017). 'Favourite places in school' for lower-set 'ability' pupils: School groupings practices and children's spatial orientations. *Children's Geographies*, 15(4), 399-412.
- Catling, S. (2005). Children's personal geographies and the English primary school geography curriculum. *Children's Geographies*, 3(3), 325-344.
- Ceballos, N., & Susinos, T. (2019). Me gusta "la selva" porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder: El uso de la fotografía participativa en las geografías de la infancia. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 65(1), 43-67.
- Ceballos, N., Susinos, T., & García, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 117-135.

- Ceballos, N., Susinos, T., & Saiz, Á. (2016). How can we improve through pupil participation? An infant school experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 583-586.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. Routledge.
- Clark, A. (2011). Multimodal map making with young children: Exploring ethnographic and participatory methods. *Qualitative Research*, 11(3), 311-330.
- Cosgrove, D. (2008). Cultural cartography: Maps and mapping in cultural geography. *Annales de Géographie*, 2-3(660-661), 159-178.
- Dillon, P., Vesala, P., & Suero, C. (2015). Young people's engagement with their school grounds expressed through colour, symbol and lexical associations: A Finnish-British comparative study. *Children's Geographies*, 13(5), 518-536.
- Dyment, J., & O'Connell, T. (2013). The impact of playground design on play choices and behaviors of pre-school children. *Children's Geographies*, 11(3), 263-280.
- Fernandez, M. L., & Lopes, J. M. (2018). Apresentação dossiê geografias das infâncias: Fronteiras e conexões. *Educação em Foco*, 23(3), 661-676.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (1989). *Convención internacional sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- Harcourt, D. (2011). An encounter with children: Seeking meaning and understanding about childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 331-343.
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Unicef.
- Holloway, S. (2014). Changing children's geographies. *Children's Geographies*, 12(4), 377-392.
- Holloway, S., & Valentine, G. (2004). *Children's geographies: Playing, living, learning*. Routledge.
- Holt, N., Lee, H., Millar, C., & Spence, J. (2015). "Eyes on where children play": A retrospective study of active free play. *Children's Geographies*, 13(1), 73-88.
- Horton, J., & Kraftl, P. (2006). What else? Some more ways of thinking and doing "Children's Geographies". *Children's Geographies*, 4(1), 69-95.
- Horton, J., Kraftl, P., & Tucker, F. (2008). The Challenges of "Children's Geographies": A reaffirmation. *Children's Geographies*, 6(4), 335-48.
- Hutchison, D. C. (2004). *A natural history of place in education*. Teachers College Press.
- James, A., & Prout, A. (2015). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge.
- Karsten, L. (2003). Children's use of public space: The gendered world of the playground. *Childhood*, 10(4), 457-473.
- Kellock, A., & Sexton, J. (2018). Whose space is it anyway? Learning about space to make space to learn. *Children's Geographies*, 16(2), 115-127.
- Kraftl, P., Horton, J., & Tucker, F. (2014). *Children's geographies*. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199791231/obo-9780199791231-0080.xml>
- Lera, M. J. & Oliver, R. (2002). *La escala ECERS-R, versión española*. Documento interno del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. España.
- Lopes, J. M. (2013). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: As contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Contexto & Educação*, 23(79), 65-82. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.65-82>
- Malatesta, S., & Granados, J. (2017). La contribución de la geografía de los niños y de las niñas a la enseñanza de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 631-640.
- Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: Review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23(1), 61-90.

- Ndhlovu, S., & Varea, V. (2018). Primary school playgrounds as spaces of inclusion/exclusion in New South Wales, Australia. *Education 3-13, 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(5), 494-505.
- Newman, M., Woodcock, A., & Dunham, P. (2007). 'We change lives in here': Environments for 'nurturing' in UK primary schools. *Built Environment*, 33, 430-440.
- Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia: Descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49, 197-216.
- Ortiz, A., Prats, M., & Baylina, M. (2012). Métodos visuales y geografías de la infancia: Dibujando el entorno cotidiano. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 16(387-423).
- Paechter, C., & Clark, S. (2007). Learning gender in primary school playgrounds: Findings from the tomboy identities study. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 317-331.
- Phillips, R. (2001). Politics of reading: Decolonizing children's geographies. *Ecumene*, 8(2), 125-150.
- Pickett, L., & Fraser, B. (2010). Creating and assessing positive classroom learning environments. *Childhood Education*, 86(5), 321-326.
- Riera, M., & Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro.
- Rixon, A., Lomax, H., & O'Dell, L. (2019). Childhoods past and present: Anxiety and idyll in reminiscences of childhood outdoor play and contemporary parenting practices. *Children's Geographies*, 17(5), 618-629.
- Sanders, C. (2019). Cartographers of disrupted belonging: Sudanese mothers drawing maps of Portsmouth (UK). *Journal of International Women's Studies*, 20(4), 5-23.
- Schmidt, S. J. (2013). Claiming our turf: Students' civic negotiation of the public space of school. *Theory & Research in Social Education*, 41(4), 535-551.
- Snow, D., Bundy, A., Tranter, P., Wyver, S., Naughton, G., Ragen, J., & Engelen, L. (2019). Girls' perspectives on the ideal school playground experience: An exploratory study of four Australian primary schools. *Children's Geographies*, 17(2), 148-161.
- Templeton, T. N. (2020). "That street is taking us to home": Young children's photographs of public spaces. *Children's Geographies*, 18(1), 1-15.
- Thomson, S. (2005). "Territorialising" the primary school playground: Deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies*, 3(1), 63-78.
- Tranter, P., & Malone, K. (2004). Geographies of environmental learning: An exploration of children's use of school grounds. *Children's Geographies*, 2(1), 131-155.
- Trueba, B. (2017). Guía para el análisis y la evaluación de los espacios escolares. Propuesta desde un paradigma constructivo en contextos de interacción y coparticipación. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 166, 4-10.
- Wang, C. (2003). Using photovoice as a participatory assessment and issue selection tool: A case study with the homeless in Ann Arbor. In M. Minkler, & N. Wallerstein (Eds.), *Community-based participatory research for health* (pp. 179-196). Jossey-Bass.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities: What's in it for Schools?*. Routledge.
- Wyness, M. (2003). Children's space and interests: Constructing an agenda for student voice. *Children's Geographies*, 1(2), 223-239.

Nota sobre la autoría

Las autoras de este artículo han participado de manera equitativa tanto en el proceso investigador como en la elaboración del artículo.

Disponibilidad de datos

Al tratarse de un estudio cualitativo, los datos (transcripciones y diarios de campo) recogen un número importante de detalles ligados al contexto y a los participantes. Es por ello que no pueden publicarse, pues incumpliríamos el compromiso adquirido con los participantes en relación al anonimato. Si retiramos dicha información, los datos publicados no tendrían valor para otros investigadores.

Cómo citar este artículo

Saiz Linares, Á., & Ceballos López, N. (2021). "Nadie tiene las paredes de rojo": Investigar las geografías escolares de la infancia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07921.
<https://doi.org/10.1590/198053147921>

Recibido el: 30 OCTUBRE 2020 | Aprobado para publicación el: 17 AGOSTO 2021



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons, tipo BY-NC.