

# Escuchando las voces de los niños y las niñas en la escuela

## Una consulta sobre los espacios escolares

Carmela Martín, Susana Rojas



Depositphotos

Licencia para: Consejo Escolar de Navarra

**Este artículo recoge el proceso de consulta realizado con un grupo de niñas y niños de 5.º de primaria sobre los espacios escolares en una escuela rural. Enmarcado en las prácticas de voz del alumnado, se facilitaron situaciones de análisis, diálogo, reflexión y debate. Redescubrimos los espacios escolares desde un punto de vista muy diferente al habitual: el de los niños y las niñas.**

**▣ PALABRAS CLAVE:** voz del alumnado, participación, educación inclusiva, mejora escolar, espacios escolares, reflexión compartida, democratización, consulta.

## El contexto de la experiencia

El proyecto se desarrolló en una escuela rural de Cantabria durante cuatro meses del curso escolar 2016-2017. Fue el resultado del trabajo conjunto del alumnado de 5.º de primaria y algunos docentes de la escuela que se implicaron desde su inicio, a pesar de la incertidumbre que siempre generan las nuevas formas de trabajo en las aulas o el centro.

El proceso de investigación contó con el asesoramiento del profesorado de la Universidad de Cantabria, en el marco de un trabajo fin de grado aprobado por la Comisión Ética de Ciencias Sociales de la misma universidad.

El motivo de la colaboración entre los profesionales del centro y los de la universidad estriba en el interés compartido por conocer lo que el alumnado piensa con relación a temas escolares que les afectan directamente y por buscar vías de participación.

Este interés queda explicitado en el proyecto educativo del centro, que define la escuela como inclusiva, participativa y de calidad, pero también en las declaraciones de algunos de los profesionales.

- ▶ En palabras de una de las docentes: «Tengo especial interés en saber lo que mis alumnos piensan de la clase, por si hay algo que se me escapa o puede estar flojeando». ◀

En este contexto, se inició el proyecto. Cabe destacar que, de forma paralela al desarrollo de cada una de las fases que se describen más adelante, se realizó un minucioso proceso de análisis y reflexión sobre lo que iba aconteciendo, tanto por parte del alumnado como de los docentes de la escuela y de la universidad.

## Dar la voz al alumnado

La puesta en práctica de esta experiencia es nuestro convencimiento de que el alumnado sabe y tiene muchas cosas que decir sobre la escuela y lo que en ella acontece. Esto hace necesario generar espacios y tiempos en los que niñas y niños puedan hablar sobre las cuestiones que les incumben y les preocupan, asegurando formas de comunicación más horizontales, porque «desde el mismo lugar, no vemos lo mismo» (Susinos, 2013, p. 1).

De igual modo, mediante las prácticas de voz del alumnado, estamos contribuyendo de forma eficaz a la promoción de escuelas inclusivas, esto es, escuelas en las que se asegura la presencia y la existencia de todos los niños y las niñas.

En este sentido, es necesario preguntarnos qué colectivos tienen o no voz en la escuela y en qué medida esto limita o impide que participen en la toma de decisiones relevantes para la comunidad escolar. Así, partimos del hecho de que **escuchar**

y **desvelar lo que todos los estudiantes tienen que decir permite sacar a la luz los discursos ausentes e implica reconocer a todo el alumnado** (Sapon-Shevin, 1999).

Los objetivos que nos propusimos fueron los siguientes:

1. Identificar los espacios de la escuela que el alumnado aprecia como seguros y los que no. Mediante la consulta, quisimos conocer los sitios en los que los estudiantes se sentían bien y cuáles podían ser un obstáculo para su aprendizaje y participación en la escuela.
2. Contribuir a repensar algunos de los espacios poniendo en marcha procesos de mejora escolar. Así mismo, se pretendió generar nuevas vías para la participación del alumnado en las decisiones escolares.

## Construyendo una escuela para todas y todos

Nuestra inquietud partía de la importancia que creemos que tienen los espacios escolares como unidades simbólicas productoras de sentido de lo que ocurre en la escuela y que regulan las prácti-

### EN LA PRÁCTICA

Participación

3C

*Es necesario generar espacios y tiempos en los que niñas y niños puedan hablar sobre las cuestiones que les incumben y les preocupan, asegurando formas de comunicación más horizontales*

## EN LA PRÁCTICA

*Nuestra inquietud partía de la importancia que creemos que tienen los espacios escolares como unidades simbólicas productoras de sentido de lo que ocurre en la escuela y que regulan las prácticas educativas y las relaciones entre sus miembros*

cas educativas y las relaciones entre sus miembros.

Para tener más conocimiento de causa, se desarrolló una investigación cualitativa de corte etnográfico para la que se utilizaron distintos instrumentos de recogida de información. Las técnicas empleadas fueron los diarios de campo, las entrevistas cualitativas a varios profesionales del centro, los grupos de discusión con el alumnado, la revisión de documentos de centro y las producciones visuales realizadas por los niños y las niñas.



### Fases del proyecto

#### Primera fase. Llegada al colegio: nos conocemos

Las primeras semanas en la escuela y en el aula fueron un tiempo que las personas que asesorábamos el proyecto destinamos a conocer el centro y a las personas que lo habitan. Conscientes de la importancia de facilitar procesos de participación en el alumnado y de que estos formen parte de las culturas, políticas y prácticas escolares, empezamos a trabajar sobre la propuesta con los profesionales del centro.

Tras varias reuniones y encuentros (con la tutora del aula, la orientadora y el director) en los que compartimos la ilusión por el proyecto y su valor educativo, este empezó a tomar forma.

#### Segunda fase. Significados compartidos: los espacios de la escuela, narrados por los niños y las niñas.

Con el apoyo de la orientadora nos reunimos con el grupo de 5.º de primaria en una de las sesiones de tutoría. La forma de trabajo fue la propia de los

grupos de discusión. A partir de lo que el alumnado nos relataba, buscábamos en qué medida se sentían bien en los distintos escenarios escolares y cuáles, por razones distintas, podían parecerles espacios poco amigables u hostiles.

En un primer momento, proyectamos en la pizarra imágenes de espacios ajenos a la escuela. Esas primeras imágenes nos ayudaron a considerar o valorar las condiciones que hacían de un espacio un lugar en el que nos sentíamos bien. Quisimos, así, asegurarnos de que compartíamos significados sobre los adjetivos *seguro* e *inseguro*.

Después del intercambio de opiniones y llegado el consenso de significados, se procedió a una actividad individual en la que cada alumno dibujó un espacio seguro y otro no seguro de la escuela, escribiendo alguna justificación cuando lo consideraron necesario.

*A partir de lo que el alumnado nos relataba, buscábamos en qué medida se sentían bien en los distintos escenarios escolares y cuáles, por razones distintas, podían parecerles espacios poco amigables u hostiles*

### Tercera fase. Elaboración de las propuestas de mejora

Habíamos alcanzado una construcción conjunta de significados. Después de los primeros encuentros, todos compartíamos la idea de que, para que un espacio sea seguro, debe garantizar la seguridad física, social y emocional (Gavidia, 2011).

Así, llegó el momento de establecer las prioridades y propuestas que los estudiantes consideraban necesarias para la mejora de los espacios escolares. **Dado que en la sesión anterior habían señalado los espacios que no les gustaban del colegio, era el momento de pensar en los modos de cambiarlos.** Para ello, preparamos un segundo grupo de discusión.

El alumnado se organizó en pequeños equipos y, de manera autónoma y por iniciativa propia, se distribuyeron los roles de moderador y secretario en cada grupo, dejando constancia por escrito de todos los temas tratados.

El objetivo fue llegar a un consenso sobre qué era necesario mejorar en los espacios de la escuela.

En esta fase, los adultos comenzamos siendo organizadores, enunciando el contenido y objetivo de la sesión, y terminamos siendo espectadores de la autogestión y el buen hacer del alumnado.

*Los adultos comenzamos siendo organizadores, enunciando el contenido y objetivo de la sesión, y terminamos siendo espectadores de la autogestión y el buen hacer del alumnado*

### Cuarta fase. Todas las voces cuentan: traslado de ideas y mejoras al equipo directivo

Con la intención de hacer efectivo el derecho de todas las personas a participar en la toma de decisiones del centro, los adultos propusimos trasladar las propuestas del alumnado a la dirección de la escuela, pues la implicación del alumnado había sido máxima y sentíamos el compromiso de ofrecer una respuesta a sus propuestas. Por tanto, se trataba de asumir que, **además de escuchar al alumnado, necesitamos incluir sus aportaciones en los procesos de toma de decisiones del centro.**

Las delegadas de grupo recopilaron las ideas aportadas en los grupos de discusión y se reunieron con el director de la escuela, que escuchó atentamente las propuestas, atendió a sus peticiones y reconoció la capacidad y madurez del alumnado.

### Quinta fase. Reflexionamos juntos sobre la experiencia: la evaluación

La evaluación fue una constante a lo largo de los cuatro meses en los que

se desarrolló la propuesta, aunque en este artículo la situemos al final del proceso.

Se realizó una evaluación formativa que permitió, a partir del *feedback* con el alumnado, ir introduciendo cambios a medida que el proceso de consulta iba avanzando.

Nuevamente, la evaluación final fue una vía más para que el alumnado se expresase con cuestiones como: ¿consideras útil esta experiencia?, ¿te gustaría añadir algo para las próximas sesiones?

### ¿Qué experiencias y testimonios destacan los participantes? Análisis de los resultados obtenidos

Tras la primera sesión con los niños y las niñas, llegaron los primeros datos de interés:

- Un alumno decía: «Yo creo que los lugares seguros de la escuela son en los que hay normas, así sabemos que nadie te va a hacer nada malo». Una alumna añadió esto: «También estar acompañados». ◀

Evidentemente, estaban llamando la atención sobre dos aspectos claros: la necesidad de definir unas pautas conocidas y respetadas por todas las personas que comparten un espacio y la importancia de que uno no esté solo en esos espacios.

## EN LA PRÁCTICA

Participación

3C

**EN LA PRÁCTICA**

Para nosotras, ambas afirmaciones explican por qué, sin excepción, todo el alumnado consideraba su aula como el espacio más seguro de todo el colegio, pues tienen pautas compartidas y conviven con sus tutores y los compañeros conocidos.

Asimismo, para algunos el espacio favorito era el aula y venía relatado por la proximidad relacional con algún compañero:

► «Es mi amigo, yo le defiendo y él me defiende», justificaba uno de los alumnos cuando aludía a su dibujo. ◀

Otro elemento destacable es la importancia que otorgan al cuidado estético de los espacios. Los niños y las niñas manifiesta-

*Todo el alumnado consideraba su aula como el espacio más seguro de todo el colegio, pues tienen pautas compartidas y conviven con sus tutores y los compañeros conocidos*

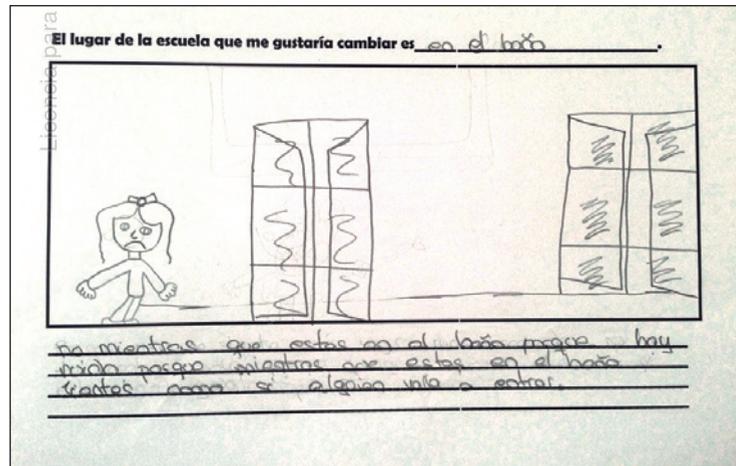
ron que les gustan los espacios cuidados, decorados, cálidos y cómodos, lo que expresa la necesidad de que los docentes atiendan a todas las dimensiones de los espacios de la escuela.

En la mayor parte de los dibujos de espacios seguros, se puede observar un elemento común y es que, sin excepción,

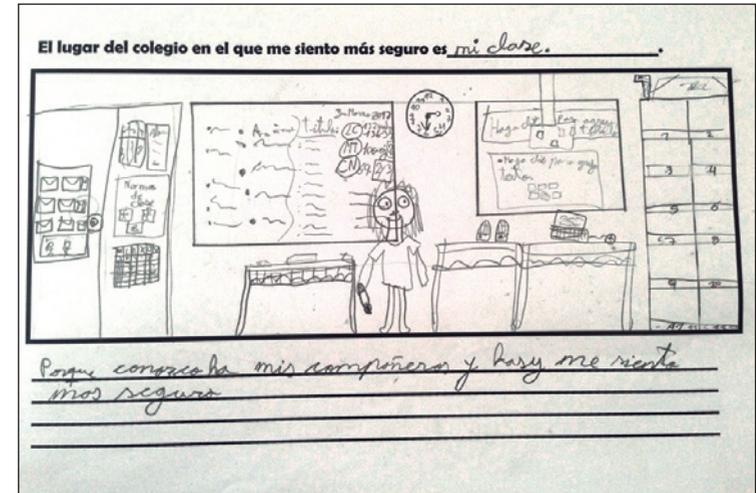
además de incluir detalles del entorno, se dibujan a sí mismos en el desempeño de una actividad o una tarea (imagen 1).

Esto nos invita a pensar que los niños y las niñas se sienten seguros en aquellos espacios donde son reconocidos y de los que se sienten parte.

Ocurre lo opuesto cuando representan espacios que perciben como poco seguros, como son las fiestas de carnaval, el patio, los baños o el aula de inglés (imagen 2). Es decir, los niños y las niñas no se representan a sí mismos, lo que podría llevarnos a pensar que posiblemente no encuentran su lugar en dichos espacios.



**Imagen 1.** El lugar de la escuela que me gustaría cambiar es... «el baño. [...] porque mientras estás en el baño hay ruido y [...] sientes como si alguien fuera a entrar»



**Imagen 2.** El lugar del colegio en el que me siento más seguro es... «Mi clase. Porque conozco a mis compañeros y hace que me sienta más segura»

Tomando en consideración las diversas aportaciones del alumnado, los docentes deberíamos reflexionar sobre varias cuestiones:

- ▶ La primera, y a pesar de su obviedad, hace referencia a la importancia que les dan a todos los espacios de la escuela. En este sentido, el espacio escolar no puede quedar circunscrito al espacio físico del aula y, por tanto, necesitamos «atrevernos a pensar que el aula es el conjunto de lugares físicos, simbólicos y virtuales en los que las personas tienen experiencias de aprendizaje y socialización» (Sancho y Hernández Hernández, 2016, p. 10).
- ▶ La segunda acotación está relacionada con los espacios como barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado. Por ejemplo, para la mayoría de los niños, los baños son un lugar donde hay conflictos entre estudiantes y, por tanto, un lugar que perciben como poco seguro.

A modo de conclusión, vemos que la respuesta del alumnado en el proyecto se tradujo en un alto nivel de madurez, implicación, compromiso y gratitud.

- ▶ En una de las sesiones, una alumna le decía a su compañera: «Coge un folio verde, que nos va a dar suerte [...] nos van a escuchar en el colegio». ◀

Así mismo, se hizo veraz el objetivo de participación de todas las niñas y los

*Los niños y las niñas manifestaron que les gustan los espacios cuidados, decorados, cálidos y cómodos, lo que expresa la necesidad de que los docentes atiendan a todas las dimensiones de los espacios de la escuela*

niños, incluidos los que habitualmente mostraban más dificultades para participar en las dinámicas cotidianas del aula.

En cuanto a las propuestas de mejora, el alumnado expresaba que la consecución de mejoras exigía también obligaciones y responsabilidades por su parte. Como señalaron varias alumnas en la reunión con el director del centro:

- ▶ «[...] sabemos que nosotros tenemos que comprometernos a cuidar los espacios y cumplir las normas». ◀

Para finalizar y retomando las palabras de uno de los profesionales implicados del centro:

- ▶ «[...] son cosas muy sencillas las que nos han pedido los alumnos y... es sorprendente, pero a veces no lo vemos hasta que no hacemos estas cosas. [...]. Creemos que lo vemos y controlamos todo, pero no es así, hay que saber escuchar a los chavales». ◀

Esto nos lleva de nuevo, sin pretenderlo, a la cita que daba comienzo a este artículo: «desde el mismo lugar, no vemos lo mismo» (Susinos, 2013, p. 1). ■

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GAVIDIA, V. (2001): «La transversalidad y la escuela promotora de salud». *Revista Española de Salud Pública*, núm. 6, pp. 505-516.
- SANCHO, J.; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2016): «Que no cambiemos para que todo permanezca igual». *Dossier Graó*, núm. 1, pp. 8-13.
- SAPON-SHEVIN, M. (1999): «Celebrar la diversidad, crear comunidad», en STAINBACK, S.; STAINBACK, W.: *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea, pp. 37-54.
- SUSINOS, T. (2013): «Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los niños como un proceso multivocal». *Revista de Investigación en Educación*, núm. 11, pp. 120-132.

#### EN LA PRÁCTICA

Participación



#### HEMOS HABLADO DE:

- Participación.
- Clima y cultura de centro.
- Educación para la convivencia.

#### AUTORAS

**Carmela Martín Quintano**  
Maestra en educación primaria

**Susana Rojas Pernia**  
Departamento de Educación. Universidad de Cantabria  
rojass@unican.es

Este artículo fue recibido en AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en octubre de 2017 y aceptado en enero de 2018 para su publicación.