



### *O PÁTIO ESCOLAR COMO ESPAÇO COEDUCATIVO*

### *EL PATIO ESCOLAR COMO ESPACIO COEDUCATIVO*

### *THE SCHOOLYARD AS A COEDUCATIONAL SPACE*

*Ainhoa Resa Ocio*<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

O modelo escolar que a sociedade demanda e que valoriza a igualdade de gênero e o desenvolvimento dos alunos além dos estereótipos tradicionais de gênero é o modelo co-educacional. O pátio da escola não tem sido considerado um espaço educacional. Da perspectiva de gênero, é possível considerar (1) se o pátio de recreio é um espaço de valor pedagógico, (2) que tipo de interação ocorren nele e (3) de que maneira pode -e deve- ser abordada a coeducação nele. A análise teórica realizada mostra como o pátio de recreio da escola é um espaço não regulamentado, no qual existem interações muito representativas das relações sociais fora da escola e nas quais as mesmas desigualdades são reproduzidas. Conclui-se a necessidade de transformar os pátios, apresenta-se a maneira ideal de fazer a mudança e exponen-se exemplos de centros que seguiram esse processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Coeducação. Pátio escolar. Igualdade de gênero.

#### **RESUMEN**

El modelo de escuela que demanda la sociedad y que pone en valor la igualdad de género y el desarrollo del alumnado fuera de los estereotipos de género tradicionales es el coeducativo. Desde esta perspectiva cabe considerar, entre otros, (1) el valor pedagógico del patio escolar, (2) las interacciones que se generan y (3) de qué manera puede -y debe- abordarse la coeducación en él. El análisis teórico realizado muestra cómo el patio de juegos es un contexto no regulado en el que se dan interacciones muy

<sup>1</sup>Doctoranda en Educación. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

representativas de las relaciones sociales fuera de la escuela y en el que se reproducen desigualdades. Se concluye la necesidad de transformar este espacio, se presenta la manera óptima de realizar el cambio y se exponen ejemplos de centros que han seguido este proceso.

**PALABRAS-CLAVE:** Coeducación. Patio escolar. Igualdad de género.

### **ABSTRACT**

The coeducational model values gender equality and the students' development outside of traditional gender stereotypes. The school schoolyard has not been considered as an educational space. From a gender perspective it is needed to consider (1) if the playground is a space of pedagogical value, (2) what kind of interactions occur in it and (3) in what way can co-education in it be addressed? The theoretical analysis carried out shows how the school playground is an unregulated space in which there are very representative interactions of social relations and inequalities outside the school. The need to transform the yards is concluded. Some examples of centers that have change their schoolyards are presented as an example.

**KEYWORDS:** Coeducation. Schoolyard. Gender equality.

\* \* \*

### **Introducción**

Bajo la premisa de la libertad de elección y la calidad en términos de excelencia educativa entendida ésta como la obtención de altas calificaciones-, las políticas neoliberales actualmente tienden a mantener una visión de la escuela como un entorno neutral en el cual no se debe educar, sino formar a fin de cumplir con una función de producción en un marco capitalista.

Sin embargo, en España en este momento, la legislación demanda la inclusión de una serie de valores y principios en el currículum. Entre ellos se encuentra la igualdad y, más concretamente, la igualdad de género para una práctica democrática y una ciudadanía responsable. Como defiende Heredero de Pedro (2019), los valores democráticos tienen que extenderse a todos los ámbitos, eliminando la visión capitalista que existe sobre la educación. También la sociedad apunta hacia la igualdad real y no únicamente formal, como ha puesto de manifiesto la polémica por la eliminación de asignaturas como Filosofía, Ética o Educación para la Ciudadanía.

Décadas antes de este debate, ya se excluyeron del currículum de la educación formal ciertas disciplinas. Desde la aplicación de la educación mixta en España, se han desprestigiado las asignaturas que formaban parte del currículum de las mujeres y, con ello, se han denigrado las actitudes y maneras de sentir que a éstas se les han atribuido

históricamente. El currículum de la escuela mixta no surgió a partir de la unión de los dos currículos, sino que se integró a las niñas en el plan de estudios que se creó para los niños (BALLARÍN, 2008). Con ello, los aprendizajes impartidos a las niñas fueron desvalorizados precisamente por ser saberes de mujeres (GRAÑA, 2006). Así, los cuidados o las responsabilidades domésticas, es decir, los roles tradicionalmente asociados a la feminidad se devaluaron y quedó patente su inutilidad e invalidez.

Paralelamente, la escuela ha mantenido y reproducido estereotipos en función del género. Los patrones de conducta, moralidad o identidad son culturales y se ven reforzados por las estructuras sociales, los medios de educación y las instituciones educativas (WEISMAN, 1994). A las niñas se les socializa para que “desarrollen su rol reproductivo y se hagan cargo de las tareas de cuidado y atención personal” (ÁLVAREZ; CREMADES Y SAINZ DE VICUÑA, 2003, p. 14) mientras que los niños son educados hacia “el control del mundo, el espacio exterior y las mujeres” (REVUELTA, 2017, p. 77). Según la Guía de Formación para la Incorporación de la Igualdad en la Administración Pública (2015), el estereotipo masculino se caracteriza por una necesidad de dominio, agresión y realización mientras que el femenino por una necesidad de dependencia, cuidados y afiliación. A través de la imitación y el refuerzo o no de las conductas y pensamientos, en función de si lo realiza uno u otro género, se asumen los estereotipos de género. La interiorización de estas diferencias tiene unas consecuencias educativas muy importantes ya que delimita las formas de pensamiento, entendimiento e interacción de las personas (BRAVO; MORENO, 2007).

En este contexto, resulta fundamental atender a la coeducación como modelo que, a partir de una educación mixta, ofrezca una educación libre de estereotipos de género y en la que se eduque en base a los valores democráticos e igualitarios que han de sustentar la sociedad.

### **El coeducativo: un modelo de igualdad**

La implantación del modelo de educación mixta permitió al alumnado un acceso igualitario al espacio y el currículum. Sin embargo, tal y como muestran las investigaciones que se han venido realizando desde los años 90, en la escuela mixta todavía subyacen formas de discriminación más sutiles y cambiantes. Subirats (1994) expone la necesidad de aplicar la coeducación para eliminar las resistencias que todavía existen en los contextos educativos y que reproducen desigualdades y estereotipos a

través del uso del lenguaje, el currículum oculto, la ocupación del espacio o la representación de las mujeres en los libros de texto.

A pesar de que el concepto de coeducación haya sufrido variaciones a lo largo de la historia, actualmente nos referimos a la escuela coeducativa como aquella en la cual el género es una variable clave a trabajar en las escuelas a través del reconocimiento e inclusión en el currículum de los valores y acciones tradicionalmente asociados a las mujeres. En este modelo, se pretende eliminar los estereotipos, las jerarquías y las desigualdades de género, mientras que la igualdad se construye en base a las diferencias individuales (REBOLLO, 2006). El Colectivo Feminario de Alicante (1987) añade la idea de que la escuela coeducativa no solo educa para el ámbito público, sino también para el privado. Esto requiere de la introducción de conocimientos sobre cultura, economía doméstica, emociones y educación afectivo-sexual. Además, educa para la crítica, la convivencia, el compromiso, la creatividad y la justicia.

Queda patente cómo resulta fundamental, en este momento, entrelazar los roles asignados tradicionalmente a los géneros de modo que cada cual decida sus propios roles, identidades y prácticas sexuales (BUTLER, 1999). Por ello, en la escuela, no solamente hay que introducir la coeducación en el currículum, sino que también hay que atender a los métodos pedagógicos, las interacciones entre género, clase, racialización y sexualidad en función del espacio en el que se desarrollen (SALDAÑA, 2018).

Sobre la organización y uso del espacio y tiempo en los centros escolares, las investigaciones realizadas han puesto de manifiesto la necesidad de atender a los contextos menos regulados por el profesorado como son el aula, el gimnasio o el patio de juegos. Éstos se han considerado lugares críticos en la reproducción de desigualdades de género por las interacciones que se dan en ellos. En la escuela, la interacción con otras personas genera en el alumnado la difusión e interiorización de códigos, llegando a configurar estereotipos de género que determinan reglas sociales, pautas de conducta e interacción social (FLECHA, 2000; JATOYIGLESIAS, 2003; TOMÉ; RAMBLA, 2001). Así, se establece el significado de lo que se considera masculino y femenino y se establecen los espacios de desarrollo personal de hombres y mujeres a través de una división desigual y discriminatoria de los espacios (GARCÍA; MARTÍNEZ, 2003). A través de la apropiación masculina de los espacios públicos se desarrollan violencias simbólicas (BORDIEU; PASSERON, 2001) que afectan de manera directa sobre la construcción de identidades y el aprendizaje de roles y estereotipos (BONAL, 2000; SUBIRATS; TOMÉ, 2010).

Desde las pedagogías feministas se busca terminar con estas discriminaciones a través de la despatriarcalización de la educación. Se buscan las contra-pedagogías de la crueldad, la eliminación de la inercia inherente a las desigualdades (SEGATO, 2018) para terminar con la complicidad no voluntaria ni intencionada a la que se ven sometidas las mujeres en las sociedades patriarcales (FERREIRO, 2017) a través de cuestionar prácticas, espacios y tiempos. Cabe preguntarse desde esta perspectiva:

¿cómo ocupamos los espacios? ¿Quién aparece en primeras posiciones, quién toma la palabra, quién toma decisiones... y, por el contrario, a quién se silencia, quién no aparece? ¿Usamos los espacios para reproducir o transformar las desigualdades? (MARTÍNEZ, 2018, p. 360).

### **El patio escolar como un espacio clave para la coeducación**

En España, muchos de los centros educativos de educación primaria y secundaria mantienen la misma infraestructura y organización espacial que tenían hace medio siglo. Los avances sociales no se han visto reflejados en este espacio, lo que favorece que se perpetúen relaciones jerárquicas y desiguales. La Asociación Internacional por el Derecho de los Niños y Niñas a Jugar (s.f., p.11) defiende que, “a pesar de la evolución, crecimiento y adaptación de la escuela a las necesidades educativas actuales, algunos de sus espacios de aprendizaje se mantienen todavía en el pasado”. Éstos fueron configurados en base a una cultura que privilegia un sexo sobre el otro, dando lugar a prácticas que refuerzan las diferencias entre mujeres y hombres. Los ganadores en la sociedad son aquellos “capaces de conquistar el espacio, invadir y adquirir el de los demás y defender el propio” (WEISMAN, 1994, p. 24). Esta afirmación se refleja en el uso y reparto del espacio del patio de juegos.

En el recreo escolar no se ejercen los controles exhaustivos a los que acostumbra la escuela y en él se manifiestan las estructuras sociales. A pesar de ello, el profesorado tiende a mantener una visión del patio como un lugar secundario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Autoras como Rönnlund (2015) explican esta percepción del patio escolar como una aplicación de la dicotomización clásica entre lo intelectual y lo corporal que en este caso se manifiesta como la tarea y el tiempo libre. Por esta razón, el patio es, generalmente, un lugar desprovisto de diseños, espacios y herramientas de valor educativo.

Las teorías que aluden a los patios como espacios naturales capaces de estimular y favorecer los aprendizajes a través del juego (FRÖEBEL; MONTESSORI) resultan todavía innovadoras. El patio tiene un gran potencial como espacio de crecimiento en relación con la convivencia, la sociabilidad, la investigación y la creatividad, pero no se han exprimido sus posibilidades pedagógicas, que son altamente relevantes. Aquí, se permite a las niñas y a los niños jugar en un espacio temporal, físico y simbólico adecuados para ello. El juego alberga identidad y cultura, y favorece las relaciones interpersonales y el desarrollo de las identidades. Marín (2013, p. 88) apunta hacia el desarrollo de competencias básicas entre las que destacan “el desarrollo personal: autoestima, gestión emocional, autoconocimiento, toma de decisiones, motivación para la relación y el entendimiento con los demás, etc.; y la convivencia con las otras personas: respeto a las normas y hábitos cívicos, resolución de conflictos a través del diálogo, asunción de obligaciones y responsabilidades, etc.”.

En la escuela, la interacción entre las personas se rige bajo una red de significados (GEERTZ, 1992). Cada espacio, cada momento y cada situación está regulada por unos códigos que los niños y las niñas irán normalizando a través de sus prácticas (PARBELÁS, 1988; SUTTON-SMITH, 1997). La interacción con las otras personas es lo que les hace integrarse en un contexto cultural (BRUNER, 1978; VIGOTSKY, 1986), con lo que el alumnado va socializándose “en la construcción del sistema de género (división por sexos, formas de acción propias de cada género, regulación de interacciones entre las personas del propio género y las del otro, prácticas y usos corporales...)” (RODRÍGUEZ; GARCÍA, 2008, p.60).

Como consecuencia de esta socialización diferenciada, en múltiples trabajos se ha comprobado cómo existen un uso y ocupación desiguales del espacio del patio escolar en función del género (CANTÓ; RUIZ, 2005; GEERTZ, 1992; MARTÍNEZ; GARCÍA, 1997). Los niños tradicionalmente se han distribuido en grandes espacios en los que realizan los juegos más prestigiosos según los códigos establecidos: los deportes. Tienden a ocupar siempre los mismos lugares y a realizar el mismo tipo de actividades, lo cual establece un control territorial que impide que ese espacio sea ocupado por las niñas o que se desarrollen otras actividades en ellos. Además, se trata, normalmente, de zonas centrales del patio de recreo y de prácticas invasivas. Los chicos, al haber sido preparados para el espacio público y para mostrar y defender su competencia y dominio, necesitan de “espacios amplios, una intervención más libre y mayor competitividad” (RODRÍGUEZ; GARCÍA, 2008, p. 65-66). Las chicas, por otra

parte, ocupan espacios periféricos, pequeños e íntimos en los que desarrollan actividades “estáticas y no invasivas como el juego simbólico, hablar o estar sentadas” (SALDAÑA, 2018, p. 189). Al estudiar los diferentes momentos, Rodríguez y García (2008) observan cómo en las filas también las niñas utilizan ejercicios más ordenados y de menor expansión (crear figuras con lanas o palmas) mientras que los niños emplean mayor incursión y movimiento (pillapilla, dar patadas al balón, empujones).

No solo se realiza un uso diferente en función del género, sino también de la edad. Las diferencias en la ocupación del espacio y la selección de juegos se acentúan con el paso de los cursos. En los cursos inferiores se da una distribución del espacio más equitativa (BADINTER, 1992; RODRÍGUEZ; GARCÍA, 2008; SUBIRATS; TOMÉ, 2010; VILLAR, 2018). Es a partir de tercero de primaria cuando niños y niñas se separan en espacios diferentes y dejan de compartir actividades. La estructura del espacio determina el uso que se hace de él (CALVO; RODRÍGUEZ, 2012), lo cual plantea la necesidad de que el profesorado intervenga de manera que se modifiquen las interacciones y las jerarquías.

En múltiples centros se ha atendido ya a esta necesidad y se han introducido propuestas tales como el Banco de la Amistad o los Días sin Balón. La iniciativa del Banco de la Amistad surgió en Florida, Estados Unidos, en el año 2012 a raíz de la sugerencia de una niña de diez años. Recientemente, otra alumna de nueve años ha sugerido a su centro en Burgos que se tomara en cuenta esta propuesta. Esta situación pone de manifiesto cómo el alumnado es consciente de las situaciones de discriminación y ha de tener la oportunidad de manifestar sus preocupaciones y proposiciones. El Gobierno Vasco, por otra parte, ha introducido los Días sin Balón en el patio en su plan de coeducación en el que participan cincuenta centros voluntarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

### **Intervención para el cambio**

Los apartados anteriores ilustran la relevancia del patio escolar en relación con el desarrollo del alumnado y la igualdad de género. Una vez analizada la literatura a este respecto, y basándose en ella, cabe cuestionarse cuál ha de ser el proceso de modificación de este espacio para cumplir con los principios coeducativos en las escuelas. A continuación, en base a la reflexión y recuperación de las propuestas de

diferentes autoras y autores, se especifican las actuaciones óptimas para el cambio y mejora de este espacio con el objetivo último de alcanzar la igualdad de género.

Para introducir de manera efectiva la coeducación en el patio de juegos, en primer lugar, el profesorado ha de situarse en un nivel de sensibilización suficiente para comprender las diferentes formas que adquiere el sexismo en la escuela. Resulta fundamental que las y los docentes sean capaces de observar e identificar desigualdades y jerarquías para la posterior realización de propuestas. Para ello, se considera la formación inicial del profesorado como “un momento prioritario para sensibilizar y visibilizar las desigualdades de género normalizadas a través de la educación; y para poner de manifiesto la necesidad de transformación de lo individual y lo colectivo” (MARTÍNEZ Y RAMÍREZ, 2017, p. 87). Asimismo, el profesorado es el encargado de guiar el proceso de transformación, por lo que debe ser no solo responsable, sino también capaz de entender el machismo y sus manifestaciones, desde las más obvias hasta las más sutiles. Sin embargo, no se requiere únicamente de la sensibilización para la modificación de los espacios y estructuras. Esta nueva visión ha de dirigirse hacia un cambio de las prácticas tradicionales. También las familias, alumnado y otros agentes educativos deben participar en esta primera fase de sensibilización y formación en relación con la igualdad de género ya que los estereotipos de género se adquieren y refuerzan en los contextos sociales más inmediatos, entre los que destacan la familia y la escuela (GONZÁLEZ, 1999).

En segundo lugar, se ha de proceder a la realización de un diagnóstico del patio. Esto supone atender a su infraestructura y sus recursos, la distribución espacial, los juegos a los que se juega, los espacios que ocupa cada uno, las personas que participan en ellos, las interacciones que se dan, los conflictos que producen, la respuesta que se da a los conflictos, etc. Este diagnóstico puede realizarse como parte del proceso de sensibilización de la comunidad educativa puesto que a través de él se muestran las relaciones jerárquicas y discriminatorias que se producen no solo en función del género, sino también de la diversidad funcional, el origen o la diversidad sexual, “al considerar que no existe una sola causa de discriminación, sino una maraña de interrelaciones que conforman las experiencias complejas de las personas y de las estructuras sociales que organizan nuestras vidas” (GRABHAM; COOPER; KRISHNADAS; HERMAN, 2009, p. 1). Este análisis del patio de recreo permitirá contar con una base sobre la cual diseñar propuestas y pautas a seguir.

Una vez realizado el diagnóstico, se procederá a la elaboración de propuestas y su valoración y aprobación. El proceso puede ser abierto e incluir a toda la comunidad educativa o puede realizarse a través de un Grupo Motor que la represente. Algunas autoras hablan de la importancia de llevar a cabo un proceso asambleario o de debate mientras que otros apuntan a los problemas asociados a la utilización de este método: “la dificultad está en introducir negociación donde nunca la ha habido y en concienciar a los niños de que su situación de privilegio no es justa” (BONAL, 1998, p. 67). Lo que es seguro es que atender a las desigualdades de manera conjunta genera propuestas y visiones nuevas sobre el uso y reparto del patio escolar, aunque se puedan crear conflictos. Gracias a los debates, las niñas se hacen conscientes de su situación de discriminación mientras que los niños pueden comprender su situación de privilegio. En esta fase se plantean preguntas tales como: ¿qué tipo de interacciones queremos que se den en nuestro patio?, ¿cómo queremos que se juegue? o ¿quiénes queremos que participen? Con este tipo de preguntas en mente podremos debatir sobre cuestiones como el tamaño y reparto del patio, la variedad de elementos, la accesibilidad a ellos en función del género, la recuperación de la naturaleza, los juegos que se promueven, etc. (MARÍN, 2016). El profesorado no ha de imponer una visión que el alumnado deba tener sobre el espacio del patio, sino que le acompañará en el proceso de conocer y criticar la marginación y desigualdad existentes ya que es el propio alumnado el que, mediante su participación en el ámbito educativo y social, se convierte en sujeto indispensable para liberarse la realidad social jerarquizada en la que se encuentra (FREIRE, 1994).

Los debates que se abren en este momento surgen de la detección de las desigualdades en el entorno escolar y permiten observarlas en sí mismas cuando los diferentes agentes manifiestan sus necesidades y perspectivas. Por ello, este tipo de intervenciones “suponen un cambio cultural relativo, tanto en la vida del alumnado como del profesorado” (BONAL, 1998, p.55). Aunque pueda ser costoso y conflictivo, este momento puede resultar muy enriquecedor a nivel educativo, el debate invita, además, al acto de reflexionarlo cual es imprescindible para desarrollar la independencia y la autonomía (LAGARDE, 2001).

Por otra parte, para la elaboración de propuestas, se ha de partir de la atención a distintas áreas en las que se desarrollan diferentes competencias y aprendizajes. Es preciso atender al movimiento y la psicomotricidad, la tranquilidad, la intimidad, la

experimentación y la naturaleza (MARÍN, 2016). De esta forma, autoras como Subirats y Tomé (2010, p. 147) proponen cambiar la configuración de los patios, “creando en un mismo espacio diferentes ambientes: jardines, pistas de deporte, espacios lúgubres, huertos, espacios abiertos, rincones especiales”. Esto permitirá que cada niño y cada niña desarrolle su imaginación y escoja sus juegos en función de sus intereses y permitirá una oferta de aprendizajes más amplia. Los jardines, por ejemplo, son espacios en los que el alumnado puede desarrollar la responsabilidad, el conocimiento de la naturaleza o los aprendizajes científico y estético.

A pesar de nuestros deseos y sugerencias, en este momento de elaboración de propuestas es necesario atender no solo al valor pedagógico de las mismas, sino también a su viabilidad en términos económicos, materiales, legales y de seguridad. A este respecto, las familias y el alumnado pueden proponer jornadas de recaudación de dinero (mercadillo de libros de segunda mano, fiesta solidaria, crowdfunding), mientras que el equipo directivo del centro puede consultar y solicitar las ayudas disponibles.

Una vez se ha sensibilizado a la comunidad educativa, se ha estudiado el patio escolar y sus dinámicas y se han elaborado propuestas coeducativas, se puede pasar a la fase de transformación del espacio del patio. Tanto las familias como el alumnado y el profesorado han de ser partícipes del proceso de transformación que culmina con la modificación física del espacio. A través de un día o semana de trabajo colaborativo, todas las personas de la comunidad educativa pueden participar en el montaje de estructuras, la creación de murales en las paredes u otras tareas de mayor exigencia, en base a su edad y capacidades.

En último lugar, una vez implementados los cambios, es fundamental para mejorar y comprender el alcance de estos, realizar una evaluación. Ésta tiene que realizarse después de un período de tiempo suficiente para que se hayan asentado las modificaciones introducidas, el cual puede variar entre 6 meses y un año (SUBIRATS; TOMÉ, 2010). La evaluación, a pesar de suponer una gran dificultad por su aplicación sobre el sistema escolar al completo (SAAVEDRA; BASCÓN; PRADOS; SABUCO, 2013) pone en relieve nuevas formas de discriminación y permitirá introducir nuevas propuestas. El proceso de mejora de los espacios educativos es cíclico; siempre hay lugar para la mejora.

## Experiencias de transformación del patio de juegos

Con el objetivo de ilustrar y ejemplificar el proceso de transformación del patio de juegos, se exponen a continuación las experiencias de tres centros escolares situados en España. El primero es el Centro Educativo de Infantil y Primaria (CEIP) Atalaya. Se trata de un colegio bilingüe situado en Cartagena, Murcia. El segundo es el caso de los colegios Nuestra señora de la Paloma y Santa María, situados en el barrio de Malasaña en Madrid.

El CEIP Atalaya ha realizado una transformación de su patio escolar con el objetivo de contribuir con el desarrollo de los objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas. Se pretende crear un patio con espacios más inclusivos, creativos, que fomenten la convivencia escolar, la sostenibilidad y la relación con la naturaleza. A través de un proceso de formación continua. El centro considera que la educación que se ofrece en él ha de mejorarse de manera permanente, por lo que reciben formación, visitan otros centros, emplean la investigación activa, etc.

El centro ha contado con la participación de toda la comunidad educativa. En primer lugar, los propios niños y niñas se encargaron de preparar encuestas, entrevistas y debates con el fin de conocer las necesidades del alumnado. Posteriormente, junto con la ayuda del profesorado, las alumnas y alumnos de sexto de primaria escribieron cartas a la concejalía de educación exponiendo las necesidades detectadas. Las familias también fueron claves en este proceso de transformación y realizaron propuestas muy diversas, tales como instalar lugares con sombra o utilizar materiales reciclados y sostenibles. El profesorado también realizó sugerencias relacionadas con la seguridad del patio escolar, el desarrollo de aprendizajes diversos y la creación de ambientes diferenciados. Además, el centro ha contado con la colaboración de la administración educativa.

A continuación, una vez realizadas las propuestas, se diseñaron diferentes planos y se estudió su viabilidad. Con vistas a la financiación del proyecto, no solo el equipo directivo se acogió a las ayudas disponibles y presentó la propuesta a diferentes administraciones, sino que también las familias recogieron firmas y propusieron actividades para recaudar fondos. Teniendo en cuenta las necesidades y viabilidad de las sugerencias, el centro dio prioridad a las más asequibles sin olvidar el resto de las propuestas.

Con esto, se pretendía crear espacios en los que las niñas y niños interactúen de manera horizontal y en los que no se reproduzcan dinámicas sexistas y discriminatorias. Así, además de crear una asamblea en la que se pueda reunir toda la comunidad, también se crearon espacios en los que cupieran diferentes tipos de juegos: descansar y relajarse, ambientes más sombríos, un área de juego simbólico, lógico-matemático, artístico, sensorio-musical, de mesa, teatral, un lugar donde se realicen experimentos científicos..., siempre que fuera posible con la utilización de materiales reciclados y con la introducción de elementos naturales (árboles, hierba, tierra, terrenos elevados, flores, etc.).

Los colegios de Educación Infantil y Primaria Nuestra señora de la Paloma y Santa María de Madrid siguieron en el año 2017 un proceso similar, dado que desarrollaron su transformación a través de la Red de Patios Inclusivos y Sostenibles, formada por una cooperativa de comunicación y género, un estudio de arquitectura y la colaboración de urbanistas feministas. Estos proyectos cuentan con la financiación de la Obra Social la Caixa y la Junta Municipal de Distrito Centro los pilares fundamentales de este proyecto son: la participación, la sostenibilidad, la igualdad de género y la educación transformadora.

El proceso de transformación de este centro surgió de la iniciativa del profesorado junto con la preocupación manifestada por las madres y padres. En este cambio colaboró toda la comunidad: profesorado, familias, alumnado..., sin embargo, para dinamizar y articular el trabajo que se llevó a cabo constituyeron un Grupo Motor. A continuación, todos los agentes realizaron un diagnóstico participativo a través del cual identificaron necesidades. Para ello, las niñas y niños de todas las edades desarrollaron talleres para entender cuál era el punto de partida y cuáles eran sus necesidades. A partir de este diagnóstico elaboraron propuestas sobre cómo querían que fuera su patio, realizaron lluvias de ideas y debates y construyeron maquetas y prototipos. En este momento se priorizó el uso de materiales reciclados y sostenibles.

Con estas ideas se elaboró un proyecto de micro-transformaciones del patio y, finalmente, en una semana intensiva de trabajo colectivo, familias, profesorado y alumnado trabajaron conjuntamente para conseguir el patio que habían planteado. Ahora el patio contiene lugares muy diferentes como un arenero, una zona de bancos, un espacio menos iluminado, plantas, un rocódromo, murales, etc. Sin embargo, la transformación no terminó ahí. El Grupo Motor realizó una evaluación a nivel interno después de cada fase y una evaluación final a partir de la cual surgieron nuevas

propuestas como el fortalecimiento de las relaciones con la comunidad o la creación de una pared musical.

## Conclusiones

A partir del análisis de la literatura existente en relación con los patios escolares, se puede observar cómo éstos suponen un ambiente esencial para el desarrollo integral del alumnado. El juego es una actividad de gran utilidad a nivel pedagógico: las niñas y los niños aprenden sobre su identidad, la interacción con las y los otros en una cultura específica, los códigos de significados, el lenguaje, su rol y lugar en el espacio, etc. Cuando nos referimos al juego, hablamos de la “dimensión lúdica de las acciones que cambian al mundo y a nuestras maneras de estar en él. Es el juego en el que nos jugamos, intentando quitarnos máscaras, reaprender la risa, transformar una lágrima en una fuente de encuentros” (KOROL, 2007, p. 20). Sin embargo, el patio, hoy en día, se mantiene como un ambiente no planificado; no se ha pensado en su potencialidad educativa. Por el contrario, se trata de un contexto en el que se reproducen interacciones desiguales y jerárquicas. Si el profesorado no actúa, los niños tienden a ocupar espacios más amplios y a realizar juegos más prestigiosos como son los deportes (RODRÍGUEZ; GARCÍA, 2009).

La sociedad y la legislación demandan la necesidad de atender a la igualdad de género en todos los ámbitos y, de manera concreta, en la escuela, para lo que es preciso comprender y actuar frente a las diferentes manifestaciones del sexismo y la desigualdad. Empoderar a las mujeres y niñas ayuda a expandir el crecimiento económico, promover el desarrollo social y establecer sociedades más estables y justas (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, s.f.). Así, los colegios tienen que implicarse con la coeducación y transformar, entre otras cosas, los patios de recreo. Las familias y el alumnado también son claves a este respecto. Las fases óptimas para la transformación del patio son las siguientes: (1) sensibilización de la comunidad educativa, (2) análisis del espacio, (3) realización de propuestas, (4) estudio de las propuestas y de su viabilidad, (5) transformación física y (6) evaluación de los cambios implementados.

Sólo con el compromiso personal e institucional de los centros se podrá alcanzar la igualdad de género en el entorno educativo. El profesorado ha de formarse, adquirir una perspectiva de género y cambiar sus dinámicas para evitar el androcentrismo y el

sexismo que todavía, hoy en día, subyacen a las interacciones e impregnan la realidad de las escuelas.

## Referencias

ÁLVAREZ, Cristina; CREMADES, Ángeles; SAINZ DE VICUÑA, Paloma. (2003). **Coeducar para la conciliación de la vida familiar y laboral: Manual didáctico para el profesorado de Educación Infantil (3-6º años)**. Disponible en: [https://www.fucomi.com/redxana/documentos/Mat\\_180\\_manual\\_conciliacion\\_infantil.pdf](https://www.fucomi.com/redxana/documentos/Mat_180_manual_conciliacion_infantil.pdf). Acceso el: 07 nov. 2019.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL POR EL DERECHO DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS A JUGAR (IPA España). **Estatutos de la Asociación internacional por el derecho del niño a jugar de España (IPA España)**. Disponible en: <http://www.ipaspain.org/estatutos1.htm>. Acceso el: 16 ene. 2020.

BADINTER, Elisabeth. (1992). **XY: La identidad masculina**. Madrid. 256 p.

BALLARÍN, Pilar. (2008). **Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres**. Consejería de Educación: Junta de Andalucía. Disponible en: [https://www.oei.es/historico/genero/documentos/esp/GuiaBuenasPracticas\\_FavorIgualdad\\_Andalucia.pdf](https://www.oei.es/historico/genero/documentos/esp/GuiaBuenasPracticas_FavorIgualdad_Andalucia.pdf). Acceso el: 02 nov. 2019

BONAL, Xavier. (2000). **Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos**. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona. 80 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**, p. 13-85, 2001.

BRAVO, Pilar; MORENO, Patricia. V. La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. **Revista de investigación educativa**, v. 25, n. 1, p. 35-38, 2007.

BRUNER, Jerome S., et al. **The child's conception of language**. The role of dialogue in language acquisition, p. 214-256, 1978.

CALVO, Adelina; RODRÍGUEZ-HOYOS, Carlos. Aportaciones de los estudios de las mujeres y del género a la organización escolar. Estado de la cuestión en España. **Educación XX**, v. 15, n. 1, p. 43-60, 2012.

CANTÓ, Ramón.; RUIZ, Luis Miguel. Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. RICYDE. **Revista Internacional de Ciencias del Deporte**, v. 1, n. 1, p. 28-45, 2005.

COLECTIVO FEMINARIO DE ALICANTE. (1987). **Elementos para la educación no sexista**. Víctor Orenge, Editores: Valencia. 224 p.

DE EXTREMADURA, E. D. A. P. (2015). **Guía de formación para la incorporación de la igualdad en la administración pública**. Consejería de Administración Pública y Hacienda Junta de Extremadura. Mérida. Disponible en: [http://eap.gobex.es/external/guia\\_formacion\\_igualdad/guia.pdf](http://eap.gobex.es/external/guia_formacion_igualdad/guia.pdf) Acceso el: 06 nov. 2019.

FERREIRO, Lola. (Co)Educación afectivo-emocional y sexual, para despatriarcalizar la escuela y caminar hacia la igualdad. **ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas**, v.2, n. 1, p. 134-165, 2017. Disponible en: [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21853/At1%c3%a1nticas\\_2\\_2017\\_7.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/21853/At1%c3%a1nticas_2_2017_7.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acceso el: 27 ene. 2020.

FLECHA, Consuelo. La mujer en el magisterio. **Tavira: Revista de ciencias de la educación**, v. 26, p. 273-295, 2010.

FREIRE, Paulo. (1994). **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI. 250 p.

KISHIMOTO, Tizuko. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da faculdade de educação**, v. 22, n. 1, p. 145-167, 1996.

GEERTZ, Clifford. (1992). **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa. 387 p.

GONZÁLEZ, Blanca. Los estereotipos como factor de socialización en el género **Comunicar**, n. 12, p. 79-88, 1999.

GRABHAM, Emily; COOPER, Davina; KRISHNADAS, Jane; HERMAN, Didi (eds.). (2009). **Intersectionality and Beyond: Law, Power, and the Politics of Location**. Londres: Routledge Cavendish. 400 p.

GRAÑA, Francois. Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. **Revista de Ciencias Sociales**, XIX, v. 23, p. 67-75, 2006.

HEREDERO DE PEDRO, Carmen. (2019). **Género y coeducación**. Madrid: Morata. 150 p.

JATO, Elisa; IGLESIAS, Lucía. (2003). **Xénero e educación social**. Santiago de Compostela: Laiovento-Ensaio. 316 p.

KOROL, Claudia. (2007). **Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular**. Buenos Aires: Editorial El Colectivo. 256 p.

LAGARDE, Marcela. (2001). **Claves feministas para la autoestima de las mujeres**. Madrid: Horas y horas. 200 p.

MARÍN, Inma. Los patios escolares: espacios de oportunidades educativas. **Rayuela**, n. 8, p. 88, 2013.

MARTÍNEZ, Lucio; GARCÍA, Alfonso. (1997). **Educación Física y Género: una mirada al cuerpo en la escuela.** Persona, Género y Educación. Amarú: Salamanca, p. 31-71.

MARTÍNEZ, Irene. Pedagogías feministas: estrategias una educación emancipadora y de colonial. **Momento: diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 350-365, 2018.

MARTÍNEZ, Irene; RAMÍREZ, Gema. Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación: Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, p. 82-95, 2017. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8593/8948>. Acceso el: 26 ene. 2020.

PARLEBÁS, Pierre. (1988). **Elementos de sociología del deporte.** Málaga: Un sport. 251 p.

REBOLLO, María José. El currículum en la escuela coeducativa. **La educación de las mujeres y niñas en Iberoamérica**, p.151-174, 2006. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/ca/dam/jcr:e319f6b5-cc88-449c-a302-ff5f49433ede/emni-pdf>. Acceso el: 26 oct. 2019.

REVUELTA, Guillermina. De la educación patriarcal a la coeducación. **Libre pensamiento**, n. 89, p. 77-84, 2017. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5990131>. Acceso el: 28 oct.2019.

RODRÍGUEZ, Henar; GARCÍA, Alfonso. Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, v. 23, n. 1, p. 59-72, 2008. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/41576316.pdf>. Acceso el: 28. oct. 2019.

RÖNNUND, M. Schoolyard stories: Processes of gender identity in a “children’s place”. **Childhood**, v. 22, n. 1, p. 85-100, 2015. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568213512693>. Acceso el: 29 nov. 2019.

ROSETE, María. (2013). Los juegos en la primera infancia: una mirada desde la perspectiva de género. **Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos**, v. 4, n. 8, p. 9-17, 2013. Disponible en: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/los-juegos-en-la-primera-infancia-una-mirada-desde-la-perspectiva-de-g%C3%A9nero>. Acceso el: 01 dic. 2019

SAAVEDRA, Francisco Javier; BASCÓN, Miguel Jesús; PRADOS, María del Mar; SABUCO I CANTÓ, Assumpta. Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas. Una propuesta innovadora. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 17, n. 1, p. 201-220, 2013. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350013.pdf>. Acceso el: 27 ene. 2020.

SALDAÑA, Dafne. Reorganizar el patio de la escuela: un proceso colectivo para la transformación social. **Hábitat y Sociedad**, v. 11, p. 185-199, 2018. Disponible en <https://revistascientificas.us.es/index.php/HyS/article/viewFile/5136/6032>. Acceso el 26 oct. 2019.

SUBIRATS, Marina. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. **Revista iberoamericana de educación**, v. 6, n. 1, p. 49-78, 1994. Disponible en: <http://www.academia.edu/download/38682823/rie06a02.pdf>. Acceso el: 26 oct. 2019.

SUBIRATS, Marina; TOMÉ, Amparo. (2010). **Balones fuera**: reconstruir los espacios desde la coeducación. Octaedro: Barcelona. 168 p.

SUTTON-SMITH, Brian. (1997). **The ambiguity of play**. Cambridge, M.A.: Harvard University Press. 288 p.

TOMÉ, Amparo; RAMBLA, Xavier (eds.). (2001). **Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela**. Síntesis. 160 p.

VILLAR, Alicia. **Coeducación en el juego de los recreos escolares**. 2018. Trabajo Fin de Grado – Grado en Educación Primaria, Universidad de Sevilla, 2018.

VYGOTSKY, Lev. (1986). **Thought and language**. Massachussets: MIT. 392 p.

WEISMAN, Leslie. (1994). **Discrimination by Design: A Feminist Critique of the Man-Made Environment**. Illinois: University of Illinois Press. 190 p.

Recebido em Dezembro de 2019.

Aprovado em Janeiro de 2020.