

Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social

Reorganizing the school playground, a collective process for social change

Dafne Saldaña Blasco¹

Fecha de recepción: 28-03-2018 – Fecha de aceptación: 15-06-2018

Hábitat y Sociedad (ISSN 2173-125X), n.º 11, noviembre de 2018, pp. 185-199.

<http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>

Abstract

The link between spatial design, the social construction of gender and gendered spatial education becomes evident in school playgrounds, where social and cultural roles are reproduced. In many cases we can observe the segregation of boys and girls in games and hierarchies between different zones, especially between center and periphery. Taking in account the importance of the school playground as a space for learning, play and coexistence, a methodology is proposed that, based on a collective process, seeks to generate proposals that incorporate gender equality, cooperation and social inclusion. This methodology combines different techniques, from the most traditional observations and interviews to resources from the dynamics used for citizen participation. The case that is presented demonstrates how to reflect and experiment with the reorganization of space can be a starting point to achieve deeper changes, both at the educational and community level.

Key words

Education; Social change; Participatory methodologies; Social Production and Management of Habitat; Social Architecture

Resumen

El vínculo entre el diseño de los espacios, la construcción social del género y la educación espacial diferenciada por sexos se hace patente en los patios de las escuelas, donde se reproducen los roles sociales y culturales. En muchos casos podemos observar la segregación de niños y niñas en los juegos y las jerarquías entre las diferentes zonas, especialmente entre centro y periferia. Partiendo de la importancia del patio de la escuela como espacio de aprendizaje, de juego y de convivencia, se plantea una metodología que, a partir de un proceso de análisis colectivo, busca generar propuestas que trabajen sobre la igualdad de género, la cooperación y los valores inclusivos. Esta metodología combina diferentes técnicas, desde las más tradicionales observaciones y entrevistas hasta recursos extraídos de las dinámicas que se utilizan en los procesos de participación ciudadana. El caso que se presenta demuestra cómo reflexionar y experimentar con la reorganización del espacio puede ser un punto de partida para alcanzar cambios más profundos, tanto a nivel educativo como comunitario.

Palabras clave

Educación; Transformación social; Metodologías participativas; Producción y Gestión Social del Hábitat; Arquitectura social

¹ Arquitecta y doctoranda del Programa de Doctorado Interuniversitario en Estudios de Género: Culturas, Sociedades y Políticas; Cofundadora del colectivo Equal Saree. E-mail: dafnesb@gmail.com.

Introducción

¿Cómo incluimos a las criaturas en el proceso de transformación del patio de su escuela? ¿Cómo conseguimos, a partir de este proceso, un patio con usos más diversos y con unas relaciones más igualitarias entre el alumnado?

Cada vez más, se están llevando a cabo experiencias coeducativas que, partiendo de una cosmovisión feminista, intentan construir un nuevo modelo de escuela. En estos modelos la escuela se entiende como una entidad formada por una comunidad educativa amplia, compuesta por alumnado, familias, personal docente, personal no docente, vecindario o contexto social en el que se ubica la escuela y administración municipal o autonómica, en el caso de centros públicos. Su finalidad es educar a través de la adquisición de conocimientos desde la participación activa del alumnado, pero también la de prepararlo para convivir en comunidad bajo los principios de igualdad, respeto a la diversidad, cooperación y justicia. La coeducación nace de la pedagogía feminista e incluye el principio de equivalencia, sustituyendo el de igualdad. No se trata de educar a las niñas como si fueran niños, ni para que las mujeres sean como los hombres, sino de dar a niños y niñas una visión del mundo que cuente con las mujeres como ciudadanas, no como ciudadanos, más allá de estereotipos de género. Los valores, las actitudes, los currículos y las prácticas tienen un enfoque integral de género, suprimiendo algunas visiones androcéntricas y cambiándolas por panorámicas interculturales que integren, entre otras, la visión de las mujeres. En la escuela coeducativa la comunidad escolar reconoce la existencia de la jerarquía del modelo masculino sobre el femenino y el profesorado está dispuesto a intervenir para corregir esta desigualdad, ya que se reconoce como transmisor de mensajes culturales. Aunque queda reconocida la importancia del espacio en la reproducción de las desigualdades de género, este ámbito queda generalmente en un segundo plano a la hora de implementar un modelo coeducativo, muchas veces por falta de recursos económicos, pero también por desconocimiento y por falta de herramientas de acción. Muchos centros educativos del estado español siguen con las mismas estructuras y organización espacial que hace más de 50 años. Los cambios sociales no se han visto reflejados en los espacios y éstos siguen perpetuando relaciones jerárquicas. Por tanto, una escuela coeducativa tendría que, como mínimo, plantearse la reorganización de los espacios para alcanzar relaciones igualitarias.

En los últimos años están proliferando los estudios feministas en el ámbito educativo y las experiencias escolares transformadoras. Uno de los ámbitos más trabajados a nivel espacial ha sido el patio (Bonal, 2000; Carreras, 2011; Carreras, *et al.*, 2012; Rönnlund, 2015; García, *et al.*, 2017), considerado el punto negro de las desigualdades de género en la escuela. Es gracias a este proceso social de toma de conciencia sobre la importancia del diseño del espacio y sobre la necesidad de educar en arquitectura desde la infancia que he tenido la oportunidad de aportar mis conocimientos a este campo para seguir ampliando, reformulando y aplicando conceptos y metodologías desde un posicionamiento feminista. Partiendo de la importancia del patio de la escuela como espacio de aprendizaje, de juego y de convivencia, como arquitecta feminista busco generar propuestas que trabajen sobre la igualdad de género, la cooperación y los valores inclusivos.

Mi aportación con este texto es poner sobre la mesa, a partir de la presentación y el análisis de un proyecto piloto, cuestiones como el pa-

pel del diseño del espacio en el proyecto educativo, la participación activa del alumnado y las posibilidades que ofrece la reflexión y la experimentación con la reorganización del espacio como punto de partida para alcanzar cambios más profundos, tanto a nivel educativo como comunitario.

El espacio físico y el espacio social

En nuestra sociedad mujeres y hombres tienen diferente estatus en relación con el control de la propiedad, con el control del trabajo y con la participación política. La mayoría de teorías para explicar esta estratificación de género se basan en interpretaciones biológicas, económicas, psicológicas o sociales. No obstante, la comprensión de las desigualdades de género puede ser más completa si consideramos el contexto espacial donde éstas se dan.

Los espacios no son neutros, sino que son la representación física de los valores de la sociedad que los planifica, los construye, los gestiona y los habita. En ellos se reproducen las relaciones de poder y de exclusión que configuran las prácticas socio-espaciales. En una sociedad patriarcal como la nuestra, los espacios están configurados por la construcción sexuada de una cultura que privilegia un sexo sobre el otro, dando lugar a prácticas que refuerzan las diferencias de estatus entre hombres y mujeres (Weisman 1994; McDowell, 2000).

La socióloga Daphne Spain (1992) ha estudiado la relación entre la segregación espacial y la posición social de las mujeres a través del análisis de diferentes sociedades preindustriales e industriales. Según la autora, a lo largo de la historia y en todas las culturas, la distribución espacial geográfica y arquitectónica ha reforzado las diferencias de estatus entre hombres y mujeres. La forma en que los hombres y las mujeres han estado segregados ha reducido el acceso de éstas al conocimiento -prohibiéndoles el acceso a las universidades, limitando su acceso a los espacios públicos- y eso ha reforzado ese estatus inferior de las mujeres respecto de los hombres. Otras autoras, como Mónica Ceviedo (2004), defienden la hipótesis de que la diferente concepción y división de los espacios es consecuencia de la división sexual del trabajo. El espacio público y el productivo para los hombres; el espacio privado y el reproductivo para las mujeres. Esta división sexual del espacio jerarquiza los territorios y define cuáles han de ser ocupados por los hombres y prohibidos para las mujeres. Estas dicotomías espaciales que definen la superioridad masculina y la inferioridad femenina son protegidas y mantenidas por el control y la dominación territorial de los hombres (Weisman, 1994).

Los espacios gestionan la identidad personal estableciendo fronteras físicas y psicológicas entre yo y los otros, sea este yo individual o colectivo. 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). Pero no todas las personas que crecen en una sociedad patriarcal aprenden las mismas lecciones territoriales. Los niños pequeños son socializados para convertirse en los hombres que han de continuar salvaguardando la supremacía masculina. Las niñas pequeñas son socializadas para convertirse en las mujeres que los apoyarán. Los niños son educados en nuestra sociedad para ser espacialmente dominantes. Los animamos a ser aventureros, a descubrir y explorar su entorno. Aprenden a reclamar más espacio a través de su

postura corporal, de su asertividad verbal, etc. Las niñas son educadas para esperar y aceptar limitaciones espaciales. Desde la infancia restringimos su movilidad a los entornos cercanos y protegidos. Son educadas para ocupar pero no para controlar el espacio. Aprenden a mantener sus fronteras espaciales permeables y a tolerar frecuentes irrupciones. Según Leslie Weisman (1994), la finalidad del comportamiento territorial es poner y mantener a las personas, literal y simbólicamente, en sus lugares sociales.

El androcentrismo en la escuela y su impacto en el uso del espacio

La escuela actúa como un mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Dentro de las pautas de reproducción se encuentran también las de carácter patriarcal, propias de nuestra cultura androcéntrica (Santos, 2010). Los estudios de género de las últimas décadas describen patrones sexistas en la socialización escolar. En los años 70, numerosos estudios señalaban desigualdades de género en el acceso y en los éxitos educativos, así como diferencias en el acceso al mundo laboral para hombres y mujeres con el mismo nivel educativo. En los años 80 se focalizó en la interacción entre profesorado y alumnado y en los textos y el material didáctico. A partir de 1990 cobró relevancia el estudio del contenido curricular y los métodos pedagógicos, así como las interacciones entre género, clase, racialización y sexualidad en los ámbitos educativos. Cuestiones que, todavía a día de hoy, siguen siendo motivo de desigualdad. La escuela mixta facilitó a las alumnas el acceso a unos contenidos tradicionalmente reservados a los hombres. Pero éstos seguían priorizando los saberes necesarios para la vida pública y excluyendo todo aquello que es útil para la vida privada, tradicionalmente atribuida a las mujeres. Esta jerarquización androcéntrica de los saberes difundidos por la escuela mixta supuso la desaparición de los aprendizajes antes impartidos a las niñas que fueron desvalorizados precisamente por ser asociados a “saberes de mujeres” (Graña, 2006). La escuela mixta, como espacio educativo donde todas las criaturas tienen acceso a los mismos contenidos pedagógicos, a los mismos docentes y a los mismos materiales didácticos, causa un efecto de igualdad que en realidad no es tal, contribuyendo a camuflar las formas reales de discriminación socioeconómica, racial y sexual que los sistemas educativos no reconocen institucionalmente. Esta desigualdad real encubierta facilita su interiorización volviéndola “normal” y aceptable. Un aspecto central de esta interiorización son los estereotipos de género. En la infancia es cuando se consolida la identidad de género de las personas, que se refleja en las conductas y en las expectativas sociales sobre ellos y ellas. El ámbito educativo no tiene una estructura tan visible como la familia, pero reproduce pautas patriarcales que construyen de forma diferente la identidad de niñas y niños, definiendo roles diferenciados en función del género (Subirats Martòri, 1994; Tomé, 2008). En la escuela niños y niñas son tratados como dos grupos diferentes, clasificados según su sexo a lo largo de la jornada escolar, y aprenden que ciertas aptitudes son indisociables de su género. No obstante, el profesorado generalmente no discrimina de manera consciente e intencional. Lo más habitual es que consideren que están actuando de manera igualitaria y muestren resistencia a aceptar lo contrario. Diferentes estudios (Graña, 2006; Santos, 2010; Carreras, 2011) muestran que las

percepciones del profesorado sobre las niñas y los niños están atravesadas por estereotipos de género. Los niños son percibidos como independientes, expansivos, traviesos, violentos y seguros. Las niñas como dependientes, pasivas, detallistas, pacientes, tranquilas e inseguras. Los niños se hacen más visibles que las niñas y concentran la atención y las preocupaciones del profesorado debido a que suelen presentar más problemas de disciplina que las niñas. Por otro lado, si las personas educadoras favorecen las situaciones de cooperación entre el alumnado por encima de las de competencia, las niñas obtienen mejores resultados. En mi trabajo de investigación-acción en una escuela de Granelles, Barcelona (Saldaña Blasco, 2015), pude comprobar cómo se repetían estos patrones. A partir de entrevistas individuales y grupales con el claustro, conocí como el profesorado era capaz de detectar las situaciones de jerarquía y violencia, pero, sin embargo, y a pesar de reconocer que existían diferencias entre niños y niñas, tendían a ocultar y/o negar la influencia del género en las desigualdades. La mayor parte del tiempo de gestión lo dedicaban a resolver los conflictos entre niños, ya que eran los que presentaban más agresividad y violencia física. Los estereotipos sexistas más frecuentes aparecían en relación a las cualidades físicas o psíquicas de los niños y las niñas, que se construían en base a las dicotomías fuerza/fragilidad, agresividad/tranquilidad, explícito/implícito, impulso/control. El profesorado naturalizaba estas diferencias justificando la violencia física ejercida por los niños y atribuyendo a las niñas una mayor capacidad para la manipulación psicológica. Algunos hechos relacionados con el espacio, como las diferencias en la ocupación y el uso del patio, también se presentaban como consecuencias derivadas de estas tendencias 'naturales'. De este modo se invisibilizan otros tipos de situaciones de desigualdad que no implican violencia física o todas aquellas situaciones de desigualdad que no generan conflictos visibles debido a que son socialmente aceptadas o asumidas.

En las últimas décadas en Cataluña se han sucedido los estudios que analizan cómo y por qué el patio de la escuela funciona como un espacio de reproducción de las desigualdades por motivos de género. Estas investigaciones demuestran que, dentro de los centros educativos, el patio es donde más se visibilizan estas desigualdades (Bonal, 2000; Carreras, 2011; Carreras, *et al.*, 2012). Las aulas son espacios con usos más delimitados y normas más rígidas. El patio es el espacio donde el profesorado acostumbra a intervenir menos y da más libertad a las criaturas. De esta forma se percibe de manera más clara la imposición de los roles sociales y culturales (Rönnlund, 2015). Como se recoge en diferentes trabajos (Bonal, 2000; Tomé, 2008; Carreras *et al.*, 2012; Saldaña Blasco, 2015), en el patio se reproduce el comportamiento territorial. Los niños suelen ocupar siempre los mismos espacios realizando el mismo tipo de actividades. Cuando una zona queda asociada a una actividad determinada se establece un control territorial que impide o dificulta que se desarrollen otros juegos, así como que ese espacio sea ocupado por otros grupos. Además, éstas suelen ser las zonas centrales del patio. La proporción de espacio que ocupan respecto del total del patio es mucho mayor que la proporción que ocupan las niñas. Generalmente, las modalidades de juego que escogen son invasivas con las actividades de las demás personas y con los espacios adyacentes. Las niñas suelen ocupar rincones y espacios periféricos, variando más de zona y de actividad. De esta manera, las niñas ocupan el espacio, pero no lo controlan. Las modalidades de juego que desarrollan son en ma-

por medida actividades estáticas y no invasivas como el juego simbólico, hablar o estar sentadas.

Nuevas formas de ver y de entender el mundo

El llamado urbanismo de género —concepto también aplicable a la arquitectura— parte de la idea de que la apropiación del espacio, es decir, el proceso por el cual nos identificamos y nos posicionamos en el mismo, es un acto político y que, por tanto, cualquier acción o proceso que modifique su uso o su distribución está inherentemente relacionado con el cambio social. Planificar las ciudades y los edificios con criterios de género quiere decir reconocer la interrelación entre la estructura de los espacios y de la sociedad, entendiendo que los lugares configuran nuestra forma de vivir y de relacionarnos. Significa reconocer que si planificamos en términos ‘neutros’ estamos priorizando las experiencias y los criterios de la minoría masculina hegemónica. Por otro lado, la arquitectura feminista supera el concepto de igualdad de derechos y busca la igualdad en la diferencia, recuperando los valores orientados hacia el bienestar de las personas y, por tanto, hacia las actividades de cuidado y de gestión de la vida cotidiana (Bofill Levi, 2008). En la aproximación feminista al proyecto de diseño espacial es imprescindible tener en cuenta la experiencia de las personas, especialmente la de las mujeres, ya que ha sido invisibilizada a lo largo de la historia. Para recoger y dar respuesta a estas experiencias diversas es imprescindible trabajar conjuntamente con la ciudadanía, a partir de procesos de participación colectiva donde las mujeres de todas las edades tengan un papel activo.

Las geografías de la infancia son otra perspectiva que ha favorecido la visibilización de colectivos tradicionalmente neutralizados por la identidad masculina hegemónica. Esta perspectiva pone de relieve que, generalmente, la identidad de las criaturas se construye en oposición a la etapa adulta y no en relación a ellas mismas. Igual que pasa con el binomio hombre/mujer, la infancia se define en términos dicotómicos y opuestos con la adultez. Mientras las personas adultas son seres sexuados, responsables y con capacidad de decisión, las criaturas son seres asexuados, irresponsables y vulnerables (Ortiz, 2007). Esta concepción de la infancia refuerza la segregación espacial de las criaturas y justifica la relación jerárquica entre ellas y las personas adultas (Valentine, 2003). Las geografías de la infancia estudian los espacios ocupados, imaginados y deseados por las criaturas; los espacios donde son excluidas o marginadas, los espacios donde juegan, forman y construyen sus identidades (Phillips, 2001). El trabajo de investigación-acción que se presenta en este texto recoge y aplica los principios de estas dos perspectivas.

Metodologías participativas para el cambio social

Este trabajo de investigación-acción-participativa (IAP) parte de la evidencia, ya demostrada en otros estudios previos, de que existen desigualdades de género en el patio y de que el diseño del espacio tiene un papel clave en su reproducción. Por lo tanto se centra más en proponer y validar mecanismos para la toma de conciencia y la generación de soluciones a través de procesos colectivos. La IAP se está realizando utilizando un recurso metodológico desarrollado por la autora

(Saldaña Blasco *et al.*, 2018) a partir de una investigación-acción previa (Saldaña Blasco, 2015) y adaptado en colaboración con un equipo de arquitectas. Esta guía plantea un recorrido de actividades para acompañar a los centros educativos, a lo largo de un curso escolar, en el análisis colectivo del patio desde una perspectiva de género y en la posterior elaboración de propuestas de cambio. Las actividades se basan en el estudio de las diferentes cualidades espaciales y cómo estas influyen en los usos que tienen lugar en el patio y en las relaciones que se establecen entre el alumnado. Las 5 cualidades de estudio son: diversidad, flexibilidad, interrelación, confort y representatividad. La diversidad se define como la variedad de elementos y espacios y de sus características. Por flexibilidad se entiende su capacidad para adaptarse a diferentes situaciones y usos. Para estudiar la interrelación se tendrán en cuenta las distancias, los límites, las proporciones o la visibilidad. El confort tiene que ver con el bienestar de las personas y el desarrollo de las actividades en condiciones óptimas. La representatividad está relacionada con el reconocimiento y la visibilidad real y simbólica de las mujeres y los hombres, pero también de su participación en la toma de decisiones. Un sistema de valoración cualitativo nos permite reconocer en qué medida el patio integra estas cualidades, poniendo en relación los resultados obtenidos en la etapa de análisis con las estrategias a tener en cuenta a la hora de diseñar las futuras intervenciones. A pesar de que la guía está diseñada para un uso autónomo y utiliza un lenguaje sencillo y didáctico, se recomienda incluir la participación de personas no pertenecientes a la comunidad, en aquellos momentos del proceso en que es oportuna una mirada crítica externa o cuando se requieren conocimientos técnicos o específicos, como se ha hecho en esta investigación.

Un proyecto para repensar el uso de los patios escolares

El primer proyecto piloto bajo las directrices de la metodología presentada anteriormente y que forma parte de esta IAP está impulsado por el ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona) en colaboración con el colectivo de arquitectas del que formo parte. Este proyecto es un proceso de transformación colaborativa del patio que se ha iniciado en enero de 2018 en 5 escuelas del municipio y que se está desarrollando a lo largo de este curso escolar.

El formato para la selección de escuelas fue un concurso con llamado abierto. Se presentaron un total de 12 centros educativos y se seleccionaron 5. Los criterios de selección preestablecidos tenían en cuenta el tipo de implicación de la comunidad educativa, especialmente del alumnado, el trabajo previo sobre igualdad de género en la escuela y las motivaciones para participar en el proyecto.

Fueron seleccionadas las escuelas Fray Luis de León, Jaume Salvatella, Lluís Millet, Miguel de Unamuno y Mercè Rodoreda. Los 5 centros se ubican en barrios diferentes del municipio, tienen patios de diversos tamaños y características y la forma en que participa el alumnado también varía. Cada escuela ha decidido el número de personas participantes en el proyecto según sus intereses y disponibilidades. Fray Luis de León y Miguel de Unamuno son centros educativos de dos líneas (aproximadamente 450 alumnos/as), con grandes patios de cemento. En la escuela Fray Luis de León participan todos los cursos en el pro-

yecto, organizados a través de una asamblea de representantes de aula. En cambio, en la Miguel de Unamuno, solamente participan los cursos de 1.º a 3.º de primaria, ya que tienen patios independientes según grupos de edad y solamente quieren trabajar la zona que utilizan dichos cursos. Mercè Rodoreda también es un centro de dos líneas pero que se compone de dos edificios en altura entre medianeras y un patio en el interior de manzana. Este patio cuenta con algunas zonas de tierra y césped artificial, además de la pista. Participan los cursos de P5 a 6.º de primaria. Lluís Millet es una escuela de una sola línea y tiene el patio más pequeño de entre las escuelas participantes. La mitad del patio se encuentra cubierto por un gran porche de acceso al edificio y la parte descubierta es mayoritariamente de tierra. Participan en el proyecto todos los cursos, desde infantil a 6.º de primaria. Por último, Jaume Salvatella es una escuela de 2 líneas ubicada en un edificio aislado con un gran patio que combina pistas con zonas de tierra. Participa el alumnado de 4º de primaria. Las diferencias entre las escuelas participantes en el proyecto nos permitirán probar y validar si la metodología funciona y es adaptable a realidades diversas, a la vez que nos permitirán analizar y comparar los resultados obtenidos y las soluciones generadas en los diferentes casos.

El proyecto está programado en 3 fases: Entendamos el patio (enero-marzo 2018), Imaginemos el patio (abril-junio 2018) y Transformemos el patio (julio y agosto 2018). Por lo tanto, las actividades y los resultados que se presentan en este artículo son los referentes a la primera etapa del proyecto, que consiste en el análisis colectivo del patio desde una perspectiva de género.

La forma en que se está aplicando la metodología de análisis e intervención en este proyecto es un híbrido que combina la realización de actividades de manera autónoma por parte de los centros educativos, con unas capacitaciones metodológicas previas, y otras actividades en las que he participado como formadora o dinamizadora. Para ello se han formado unas comisiones de seguimiento, integradas por miembros de los equipos directivos, profesorado y familias, que reciben las capacitaciones y coordinan el desarrollo del proyecto en cada centro educativo. Estas comisiones se encargan de trasladar los resultados de las actividades a nuestro equipo técnico y de comunicar los retornos al resto de participantes a través de encuentros con ambas partes. A lo largo del proceso he realizado visitas frecuentes a las escuelas y he establecido una relación de confianza con las personas integrantes de las comisiones de seguimiento de las diferentes escuelas.

La primera capacitación metodológica consistió en una formación sobre el uso de la guía de análisis e intervención del patio, de la que se entregó una copia en papel a cada centro educativo. La sesión se centró en la primera fase del proceso, el análisis del patio. Se explicaron detalladamente las actividades a realizar por los diferentes agentes implicados y se entregó el material necesario para llevarlas a cabo. Después de la primera capacitación metodológica, en las diferentes escuelas se realizaron observaciones del patio y el alumnado representó sus vivencias y percepciones y discutió sobre los conflictos y las desigualdades en el patio. También se reflexionó sobre las características del patio en relación a los parámetros descritos anteriormente (diversidad, flexibilidad, interrelación, confort y representatividad). Finalmente se establecieron los temas prioritarios a trabajar en la fase de propuestas para el rediseño del patio. En la **Figura 1** podemos ver el alumnado realizando una de las actividades de análisis del patio.



Figura 1: Alumnado observando el patio. Fuente: Elaboración propia.

Durante este proceso, nuestro equipo técnico dinamizó dos actividades en cada escuela. La primera actividad se realizó con el claustro al inicio del proceso para reflexionar sobre el género y los usos del patio. La segunda actividad se realizó con el alumnado y sirvió para resumir los principales conflictos y para priorizar las necesidades y los deseos de mejora. El resto de actividades las realizaron las diferentes escuelas de forma autónoma, a partir de las capacitaciones y con el apoyo de la guía metodológica. El procedimiento y los resultados de cada actividad se han compartido con nuestro equipo técnico y con el resto de las escuelas a través de un servicio de almacenamiento de archivos *online*, en los encuentros de capacitación que realizamos mensualmente y en nuestras visitas a las escuelas.

Hacia unos patios más coeducativos

Menos fútbol, más espacios de intimidad

El proceso del alumnado consistió en un primer análisis del patio a partir de la observación de sus características, una posterior reflexión y debate sobre las percepciones y vivencias individuales, y una puesta en común y priorización de las principales problemáticas a resolver durante la fase de propuestas y diseño. La **Figura 2** muestra un momento durante el desarrollo de la actividad de priorización de problemá-

ticas en una de las escuelas. A pesar de que las escuelas tienen patios con tamaños y características muy diversos y de que el número y edad de alumnos y alumnas participantes también varía, comprobamos que existen unos temas comunes que preocupan a las criaturas y que son los que priorizan a la hora de mejorar su patio. Estos temas son los siguientes:

- La ocupación de la mayor parte del patio por la pista y los juegos con pelota, especialmente el fútbol. Este conflicto apareció como prioritario en 4 de las 5 escuelas participantes. Aunque en algunas ya se ha restringido el uso de la pelota a algunos días de la semana, ésta sigue siendo un foco de conflictos en el recreo. En algunos casos hubo oposición del alumnado que desarrolla actividades con pelota (generalmente niños que juegan a fútbol) pero finalmente aceptaron que lo más justo sería equilibrar el espacio que actualmente ocupa esta actividad, bien compartiendo el espacio de pista con otros usos o bien cambiando de actividades a lo largo de la semana. En este caso, la observación del patio y el posterior debate permitió al alumnado reconocer que existían situaciones injustas y aprender a reclamar o a ceder espacio.
- La falta de espacios de intimidad en el patio, donde poder sentarse, hablar o leer. Este requerimiento ha aparecido en todas las escuelas participantes, especialmente por parte de los niños y niñas más pequeños, de primer ciclo de primaria. A partir del análisis del patio, tanto el alumnado como el profesorado ha tomado conciencia de que, en general, no existen espacios de intimidad. Por tanto, las criaturas que desean realizar actividades de baja intensidad motriz o, simplemente, charlar, no encuentran su lugar en el patio.
- La falta de color. El alumnado de 4 de las 5 escuelas considera que sus patios son muy grises y quieren más color en las paredes y el suelo, con murales, juegos pintados o espacios de pizarra para dibujar. Este reclamo es prioritario en los patios que están conformados por grandes superficies de cemento rodeadas de muros y vallas. Es importante que el recreo sea un espacio acogedor, lo que requiere que nos preocupemos por su embellecimiento y que potenciemos la corresponsabilidad en su cuidado.
- La falta de vegetación en el patio: más árboles, plantas y flores. En 4 de las 5 escuelas también se ha priorizado solucionar la falta de verde en el patio, incluyendo más árboles, plantas y flores. Hay que tener en cuenta que se trata en todos los casos de escuelas urbanas y que 3 de los 5 centros son edificios entre medianeras con patios que ocupan el interior de manzana. El verde, además, permite crear zonas de sombra y puede cumplir una función educativa.
- La poca variedad de juegos que se desarrollan y la insuficiencia de elementos de juego. En 3 de las 5 escuelas el alumnado reconoció que se desarrollaban siempre los mismos juegos en el patio y que les gustaría jugar a más cosas distintas. Para eso, creen que necesitan tener en el patio más variedad de elementos que fomenten distintas modalidades de juego, ya sean estructuras fijas o piezas móviles.
- La necesidad de consensuar unas normas de convivencia y de uso de las diferentes zonas del patio y de tener un juego más compartido entre niñas y niños de diferentes edades. En todas las escue-

las se identificó la segregación de las zonas del patio por edades y por géneros. En algunas de ellas existen normas que asignan los espacios a los diferentes cursos o ciclos. Pero existan o no esas normas, generalmente los espacios privilegiados son ocupados por los niños de mayor edad. En 3 de las 5 escuelas, el alumnado afirma que le gustaría poder utilizar las diferentes zonas del patio independientemente de su edad y también acordar normas de uso de los diferentes espacios para que no se produzca invasión por parte de las actividades más expansivas.

Otra cuestión destacada por las criaturas ha sido la falta de mantenimiento y el mal estado de las infraestructuras.

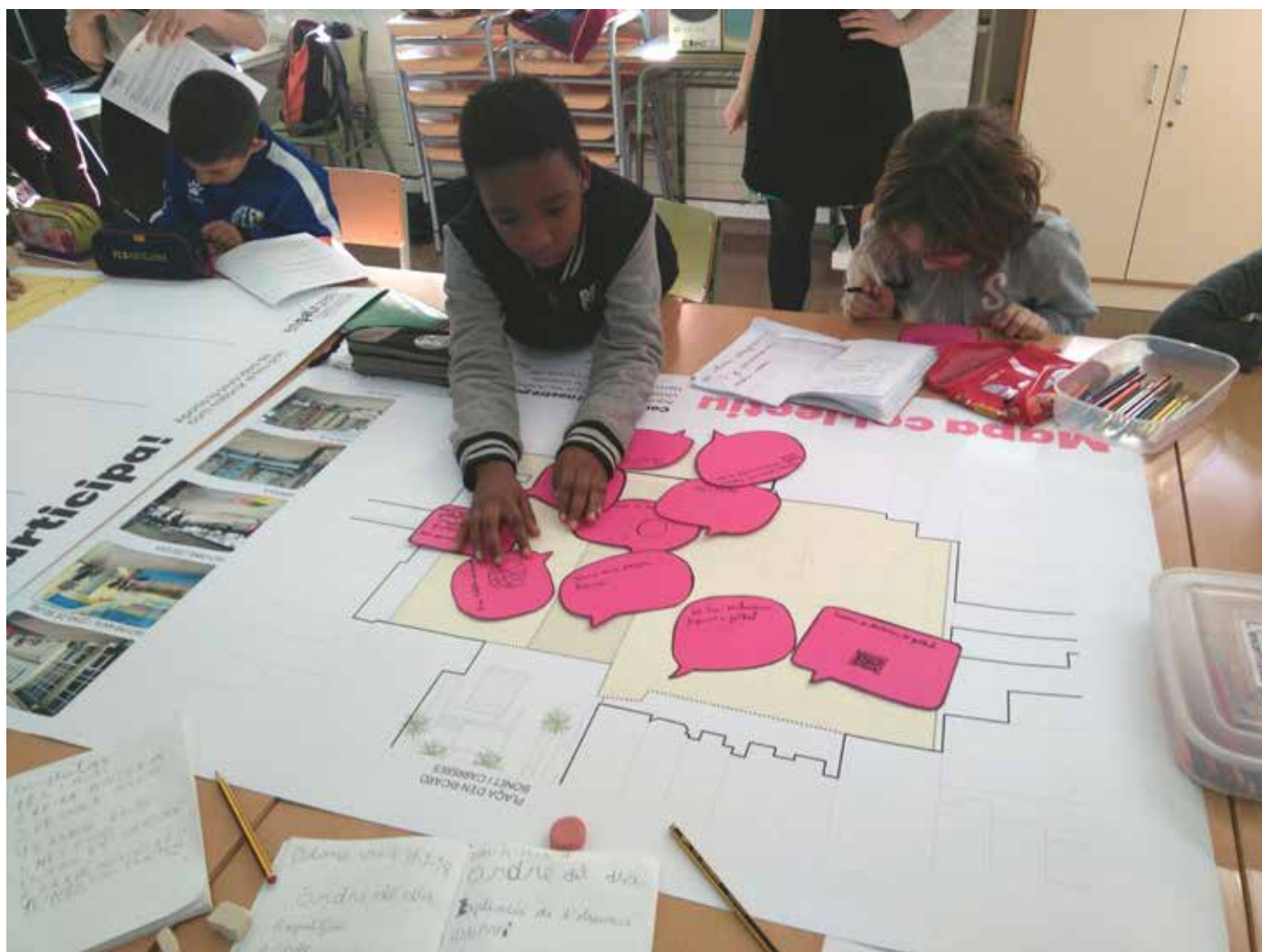


Figura 2: Priorizando las necesidades con el alumnado. Fuente: Elaboración propia.

El cambio de mirada del profesorado

Paralelamente, las personas adultas, coordinadas por la comisión de seguimiento, realizaron su propio proceso de análisis y de reflexión. El profesorado y, en algunas escuelas, también las familias realizaron observaciones del patio. Las observaciones pusieron el foco en el uso del espacio por géneros y la segregación según el tipo de juegos. Los profesores y profesoras contestaron a un cuestionario sobre temas relacionados con su percepción sobre las desigualdades de género en la escuela. El objetivo principal era que reflexionaran

sobre su práctica educativa y que detectaran las posibles creencias o prácticas sexistas que tenían normalizadas o interiorizadas. Después de este primer análisis individual, realizamos una entrevista grupal con el claustro de cada centro sobre el uso del patio y las desigualdades de género. Los temas más relevantes que aparecieron durante las entrevistas fueron la segregación y la exclusión en la ocupación del espacio, las percepciones del profesorado y los estereotipos de género y los conflictos en el juego. En general, el profesorado observa que las actividades con pelota son un foco de conflictos y que ocupan la mayor parte del espacio del patio. Algunos centros ya han tomado medidas permitiendo el uso de pelota solo algunos días de la semana. También detectan un juego segregado de niños y niñas excepto en las zonas de juego más imaginativo como los areneros o los días sin pelota cuando se desarrollan una mayor diversidad de juegos en el patio. Aunque se observan diferencias entre niños y niñas en el tipo juego y en la ocupación del espacio hay algunas reticencias a aceptar que esto tiene que ver con la socialización diferenciada y el sistema patriarcal. Otros factores de desigualdad, como la edad, son más fácilmente reconocidos y aceptados.

Las valoraciones de los diferentes parámetros espaciales variaron en cada escuela, siendo el confort el parámetro más desfavorable de promedio. La representatividad ha sido valorada como el parámetro más favorable. Puesto que este parámetro está relacionado con las prácticas y las características más simbólicas de los espacios es posible que haya sido difícil de reconocer y, por tanto, de valorar.

Una vez terminados los procesos de análisis del alumnado y el profesorado, nos reunimos para definir las estrategias de cambio con las comisiones de seguimiento de cada escuela. Encontramos muchas similitudes en las transformaciones deseadas por los diferentes centros, que tomaron en cuenta los resultados de sus análisis y las conclusiones del alumnado. Estos son los acuerdos más destacados:

- En todos los casos se ha decidido reducir el espacio destinado a la/s pista/s hasta una proporción aproximada del 50%. Algunos centros incluso han decidido conservar únicamente media pista. Esta decisión tiene que ver con el proceso de cambio que se está gestando también en las áreas de educación física, donde los deportes de equipo, basados en la competición, dejan de ser los únicos protagonistas para trabajar de manera más amplia las habilidades corporales y los juegos cooperativos. Esta decisión no solo potenciará un juego más diverso y más compartido entre niños y niñas sino que evitará la dominación de las zonas centrales del patio por una única actividad, realizada mayoritariamente por los niños de más edad, repartiendo así el patio de manera más equitativa.
- También todas las comisiones han decidido destinar una zona del patio a espacios de tranquilidad e intimidad donde poder sentarse, almorzar, hablar, leer, dibujar, etc. Estas zonas pueden incorporar vegetación, para generar sombra o como elemento educativo. Los espacios que permiten a las criaturas tener contacto con plantas y animales, y poder observar el paso de las estaciones, les otorgan una mejora en su desarrollo físico y cognitivo, favorecen el juego imaginativo y estimulan la empatía (Herrington *et al.*, 2007). Además, las criaturas que crecen en patios más silenciosos, están menos estresadas. Y, al contrario, cuando jue-

gan en entornos más ruidosos, como acostumbran a ser los patios tradicionales, sufren mayores niveles de estrés.

- Otra necesidad de 4 de las 5 escuelas ha sido conservar un espacio libre de elementos donde poder realizar eventos y festivales en los que participan las familias y, por tanto, donde se reúne una gran cantidad de personas.
- También en 4 de las 5 escuelas se ha propuesto aprovechar la dimensión vertical, utilizando muros, rejas y desniveles para incluir juegos, gradas, murales o vegetación. Esta decisión, además de potenciar un uso más eficiente del espacio y de sumar diversidad a las opciones de juego, tiene que ver con su embellecimiento. Decorar y disimular los muros altos y las rejas tiene la voluntad de dar una mayor sensación de confort psicológico al alumnado.
- Una voluntad generalizada es incluir otro tipo de juegos motrices en el patio, para que las criaturas desarrollen habilidades como el equilibrio y la coordinación. De esta manera, por un lado se dará protagonismo a las actividades más realizadas comúnmente por las niñas y, por otro lado, se potenciará que todo el alumnado desarrolle actividades hasta ahora consideradas ‘femeninas’, como bailar, patinar o jugar a juegos tradicionales.

Todos los centros tienen en cuenta que se necesita un trabajo de gestión paralelo a la transformación espacial. Este proceso tiene que contemplar la participación del alumnado en la elaboración de normas de uso y de convivencia en el patio y establecer medidas para trabajar la diversidad de juegos, la corresponsabilidad en el cuidado de los espacios y los elementos de juego y para combatir los estereotipos de género.

El diseño de todas estas propuestas se trabajará con el alumnado durante los meses de abril y mayo de 2018 para llegar a definir los elementos, los materiales y la ubicación específica de cada actuación. En los meses de julio y agosto, aprovechando que el patio no se utiliza, se realizarán las obras de implementación.

Reflexiones finales

Después de finalizar la etapa de análisis colectivo del patio satisfactoriamente en 5 escuelas, con características distintas y con la participación de alumnado de diferentes cursos de primaria, podemos afirmar que la metodología planteada, y cuya sistematización se recoge en la guía, funciona. Después de un cuestionario de valoración realizado por las 5 escuelas participantes, la puntuación media para la parte de análisis de la metodología ha sido de 4 sobre 5. Por otro lado, han dejado patente que se necesita mejorar las instrucciones de las actividades y el lenguaje para hacerla más didáctica. Algunas escuelas han adaptado las actividades para hacerlas más adecuadas a las diferentes edades del alumnado participante. Refiriéndose específicamente al calendario del proyecto piloto, consideran que los tiempos han sido demasiado ajustados y que les hubiera gustado poder profundizar más en las actividades.

Esta fase del proyecto piloto nos ha permitido comprobar que la guía puede utilizarse y ser aplicada de manera autónoma por los centros educativos pero que es necesaria una capacitación previa, que en este caso se ha realizado mediante 2 sesiones de formación (durante la fase de análisis), y un acompañamiento técnico a lo largo del proceso.

En esta fase de observación y reflexión es especialmente importante garantizar que se tiene en cuenta la perspectiva de género tanto en los resultados como en los procedimientos.

Como persona externa a la comunidad educativa he podido comprobar que, aunque los resultados del análisis muestran una reflexión sobre el uso del espacio y buscan una organización más equitativa y la promoción de otros valores, durante el proceso se han seguido reproduciendo roles de género, que no solo tienen que ver con la cantidad de espacio físico que se ocupa sino también con el simbólico (Weisman, 1994). Por poner un ejemplo, en una de las actividades que realizamos con el alumnado les pedimos que trabajaran por grupos de cuatro, 2 niños y 2 niñas. Al final de la dinámica, una persona tenía que hacer de portavoz mientras otra tenía que escribir los acuerdos. En todos los grupos, en total 5, el portavoz elegido fue un niño, mientras que las que tuvieron la tarea de escribir fueron niñas en todos los casos. Aquí vemos como las niñas asumen una mayor carga de trabajo invisibilizado mientras los niños ocupan los lugares de visibilidad y reconocimiento social. En otra ocasión, trabajamos con la asamblea de representantes. Esta asamblea, integrada por un representante de cada aula, se encarga de defender los intereses de sus compañeros y compañeras y de generar acuerdos transversales a toda la escuela. Cada año escolar, las aulas eligen a sus representantes. Este curso, de un total de 13 miembros, 9 son niños y solo 4 son niñas. ¿Cómo es posible que existan estas diferencias tan evidentes y, sin embargo, tan normalizadas? Si nos fijamos en los equipos docentes de las escuelas participantes la proporción de maestros es solamente del 10% frente al 90% de maestras. En cambio, de las 5 escuelas participantes, 2 de ellas cuentan con directores hombres. Aquí la proporción equivale al 40% de ocupación del cargo de director por hombres frente a un 60% de mujeres. De esto podemos deducir que, de los pocos varones que se dedican a la enseñanza infantil y primaria, muchos de ellos ocupan los cargos superiores, contrastando con la gran mayoría de mujeres que se dedican a esta profesión. Si nos fijamos en el personal no docente, limpiadoras, conserjes, cocineras o monitoras, también observamos que estos puestos, considerados de menor rango, están ocupados en su gran mayoría por mujeres. Estos ejemplos nos ponen sobre aviso de que las desigualdades de género y los roles jerárquicos están todavía muy integrados en nuestra sociedad y se reproducen de manera inconsciente desde la infancia. Retomando las palabras de Weisman (1994), hemos de reconocer que el espacio social y el espacio físico están relacionados y que se construyen mutuamente. Si deseamos una sociedad más justa e igualitaria es necesario garantizar desde la escuela la presencia de las niñas en los espacios de visibilidad, ya sean estos físicos o simbólicos. La escuela no es el único ámbito donde se transmiten los valores sociales, pero, contando la cantidad de horas que las criaturas pasan en este lugar, no podemos obviar su gran potencial como activador de cambios. La educación en arquitectura, que es una parte esencial de los procesos de transformación colectiva de los espacios, es una herramienta imprescindible para tomar consciencia de cómo se articulan las desigualdades de género y poder emprender las acciones necesarias para erradicarlas.

Referencias

- Bofill Levi, A. (2008). *Guía per al planejament urbanístic i l'ordenació urbanística amb la incorporació de criteris de gènere*. Barcelona: Institut Català de les Dones.
- Bonal, X. (2000). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carreras, A. (2011). *La construcció dels gèneres des del bressol: recerca sobre la construcció de les identitats de gènere a la primera infància*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Carreras, A., Subirats Martòri, M. y Tomé, A. (2012). La construcción de los géneros en la etapa 0-3: primeras exploraciones. En García, J. y Gómez, M. B. (eds.), *Diálogos en la cultura de la paridad: reflexiones sobre feminismo, socialización y poder*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 35-56.
- Cavedio, M. (2004). *Arquitectura y género*. Barcelona: Icaria.
- García Serrano, P. Leal Laredo, P. y Urda Peña, L. (2017). *Guía de diseño de entornos escolares*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. Recuperado el 29 de agosto de 2018, de: http://www.madridsalud.es/pdf/guia_diseno_entornos_escolares_opt.pdf.
- Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX(23), 63-75. Recuperado el 28 de agosto de 2018, de: <https://www.co-libri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/6755>.
- Herrington, S., Lesmeister, C., Nicholls, J. et. Al. (2007). *7 Cs: An Informational Guide to Young Children's Outdoor Play Spaces*. Vancouver: Westcoast Childcare Resource Centre.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Cátedra.
- Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo "nuevas formas" de ver y de entender el mundo. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 49, 197-216. Recuperado el 29 de agosto de 2018, de: <https://ddd.uab.cat/record/24080>.
- Phillips, R. (2001). Geographies of childhood: introduction. *Area*, 33(2), 117-118.
- Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a "children's place". *Childhood*, 22(1), 85-100. DOI: <https://www.doi.org/10.1177/0907568213512693>.
- Saldaña Blasco, D. (2015). *El Pati de l'Escola en Igualtat: Diagnòstic i intervenció de gènere a l'espai d'esbarjo* (Trabajo Fin de Máster). Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere, Barcelona. Recuperado el 6 de septiembre de 2018, de: <https://archive.org/details/elpatidelescolaengualtat>.
- Saldaña Blasco, D., Goula Mejón, J. y Cardona Tamayo, H. (2018). *El pati de l'escola en igualtat. Guia de diagnosi i d'intervenció amb perspectiva de gènere*. Barcelona: Ajuntament de Santa Coloma de Gramenet. Recuperado el 6 de septiembre de 2018, de: https://ia600607.us.archive.org/25/items/EIPatiDeLescolaEnIgualtatEqualSaree/Guia_formatDigital.pdf.
- Santos, M.A. (2010). *Currículum oculto y construcción del género en la escuela*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Spain, D. (1992). *Gendered Spaces*. Chapel Hill, North Carolina: The University of North Carolina Press.
- Subirats Martòri, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de educación*, 6, 49-78.
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas. "Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres"*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Valentine, G. (2003). Boundary crossings: transitions from childhood to adulthood. *Children's Geographies*, 1(1), 37-52. DOI: 10.1080/14733280302186.
- Weisman, L. (1994). *Discrimination by Design. A Feminist Critique of the Man-Made Environment*. Illinois: University of Illinois Press.

Saldaña Blasco, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, 11, 185-199.

<<http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>>



