

PATIOS VIVOS

PATIOS COEDUCATIVOS



Patios vivos, patios coeducativos



DEDICATORIA

Este libro está especialmente dedicado a todas aquellas personas con poder en la toma de decisiones respecto de cómo son y cómo deben ser los patios dentro de los centros educativos.

También va dedicado a profesionales de infraestructuras educativas, equipos de proyectistas y estudios de arquitectura que definen y crean diariamente, preservando todas las medidas de seguridad necesarias, los patios de los centros educativos de la Comunidad Valenciana. A personas capaces de repensar y conseguir que los patios sean espacios privilegiados para practicar la igualdad de oportunidades. A profesionales que puedan redactar normativas para que los patios del futuro dispongan de zonas más verdes, estén dotados de más sombras naturales, que incluyan más opciones de juego y diversión, con mayor respeto hacia las diferencias individuales, con zonas promotoras de la actividad física y la reducción del sedentarismo infantil y, por supuesto, patios más coeducativos que promuevan su uso y disfrute de forma igualitaria por parte de todo el alumnado.

A todas estas personas, muchas gracias por iniciar la lectura de este libro.

También está especialmente dedicado a quienes trabajan como docentes y que, por ello, disfrutan enseñando y ostentan el privilegio de seguir aprendiendo cada jornada lectiva. Porque con total seguridad, son personas que ofrecen la mejor versión de sí mismas al entrar cada día en un centro educativo. Superhéroes y superheroínas que, con grandes dosis de imaginación y creatividad, comparten con su alumnado la idea de que un mundo mejor es posible. A todas ellas para que sigan pensando que un patio mejor, también es posible.

Y, finalmente, este libro está dedicado a Greta y Nil, mis personas favoritas.

AGRADECIMIENTOS

A Natalia Enguix Martínez, vicepresidenta primera y diputada delegada de Igualdad de la Diputació de València, por confiar y creer en la necesidad de este libro.

A Marina Subirats por escribir un prólogo tan acertado y conmovedor, por su disponibilidad y generosidad.

A mi tribu: Paco Maluenda, Mónica Fayos, M^a José Martínez, Dani Marzal, Carmen Muñoz, Raquel Aigrot, Rafa Canut, Vicent Ordaz, Juan Fernando Lancero y Javier Marzal, por el tiempo prestado conversando, leyendo o reflexionando conmigo temas relacionados con los patios y la coeducación.

Finalmente, muchas gracias a todos los centros educativos que han participado en este libro compartiendo su cotidianidad a través de fotos, entrevistas o textos.



ÍNDICE

Prólogo de Marina Subirats	8
Decálogo de un patio feliz	11
CAPÍTULO 1	
Si se conceptualiza bien, se piensa mejor	13
1.1. Introducción	13
1.2. Sobre el sexo, el género y la expresión de género	14
1.3. La socialización diferencial	18
1.4. El impacto del androcentrismo a nivel educativo	20
1.5. Las gafas de la coeducación	22
1.6. Diferencias entre un centro educativo mixto y un centro educativo coeducativo	24
1.6.1. Diferencias entre igualdad y equidad de género	27
CAPÍTULO 2	
El currículum oculto del patio	30
2.1. Previamente	30
2.2. Problemas de convivencia, o problemas de coeducación	32
2.3. Cómo suelen ser los patios escolares	37
2.3.1. La especial relación del patio con el fútbol	42
CAPÍTULO 3	
Opciones interesantes a considerar en los patios	46
3.1. La importancia de radiografiar la situación del patio	50
CAPÍTULO 4	
Iniciar un proceso de cocreación en el patio	57
4.1. Definición y justificación	57
4.2. Transformación de espacios y medidas de seguridad	60

CAPÍTULO 5	
Pacios verdes y saludables	63
5.1. Sobre la necesidad de conocer la naturaleza	63
5.2. Intervención para la naturalización de espacios. El caso del CEIP Ausiàs March (Alzira)	66
CAPÍTULO 6	
Ejemplos de escuelas de educación infantil con intervenciones en sus patios	73
6.1. Ejemplos de centros educativos de educación infantil 0-3	73
CAPÍTULO 7	
Ejemplos de escuelas de educación infantil y primaria con intervenciones en sus patios	84
7.1. Un estudio de casos: el CEIP Víctor Oroval (Carcaixent)	84
7.2. Ejemplos de intervenciones en otros centros de educación infantil y primaria	89
CAPÍTULO 8	
Un estudio de casos de intervención en patios de educación secundaria: IES Clot del Moro (Sagunt)	100
CAPÍTULO 9	
Reflexión última sobre el patio: generando retos en contextos de aprendizaje	109
9.1. Nuevos retos a emprender en el patio	112
Bibliografía	117

El patio es mío, la calle es mía, el mundo es mío

Inmersas como estamos, en estos tiempos, en el horror casi cotidiano de asesinatos de mujeres, de violaciones, de chantajes para obtener favores sexuales, de relaciones dolorosas exigidas a niñas apenas adolescentes, las vemos debatirse entre dos extremos: «cuidado, la calle es peligrosa, la noche es peligrosa, protégete, no salgas» y al mismo tiempo: «¡sé fuerte, empodérate, tienes derecho a salir, la calle también es tuya!». Incierto resultado de tanta contradicción, en la que se debaten las niñas, las chicas, las mujeres, las madres, sin saber ya muy bien qué hacer ni cómo actuar.

Y es que, todavía hoy, la calle no es de las mujeres; y hemos accedido a la libertad sexual, casi como un requisito generacional, sin que nada estuviese preparado para ello. Bendita libertad sexual, por supuesto, pero antes había que cambiar la cultura, acabar con el machismo, con el androcentrismo. Con todas las pautas milenarias que hacen que les digamos a los niños que el mundo es suyo y hay que atreverse a conquistarlo, y, a las niñas, les digamos lo que les digamos, les mostramos que no, que el mundo no es suyo, y que llegaron a él para adornar y hacer más feliz la vida del hombre, rey indiscutido de la creación.

Mirad, sino, qué ocurre en las escuelas, en los patios. ¿Cómo no van las niñas a sentir temor en las calles, cuando en los patios de las escuelas han aprendido que el espacio público no es suyo, cuando son conscientes de que si cruzan por esa pista van a recibir un balonazo o un golpe? ¿Cuándo sus espacios de juego se han restringido tanto que casi desaparecieron los juegos de niñas: los corros, las gomas, los juegos al escondite, las rayuelas, las muñecas...? Las pistas deportivas lo invadieron todo, como si de un gran avance se tratara, olvidando lo que tienen los juegos de imaginación, creatividad, desarrollo del lenguaje, invención de situaciones... ¿para qué, si ya tenemos el fútbol, el baloncesto, el deporte como diversión máxima?

No se trata de demonizar los deportes, que aportan beneficios importantes a la salud y a la educación; se trata de darles la dimensión adecuada en relación al tiempo, al espacio, a la educación, para que no expulsen otros juegos, otros beneficios, otras personas que no se sienten especialmente motivadas a competir. La igualdad consistió en poder jugar a lo que juga-

ban los niños... sólo que... tampoco era totalmente verdad. Algunas niñas pueden jugar al fútbol, pero menos tiempo, sólo cuando los niños ya no juegan. Un reflejo del mundo adulto: ya tenemos equipos femeninos, pero ni en dinero ni en atención son considerados del mismo modo que los masculinos. Y a cambio de ello, fueron limitados los espacios y tiempos que ocupaban las niñas con sus juegos.

Así que, a los 4, a los 7, a los 11, a los 15, las niñas aprendieron que no pueden disponer libremente de los espacios públicos, que no fueron dispuestos para ellas; y aprendieron a quedarse quietas, a ocupar los rincones, a interiorizar el orden androcéntrico que sigue presidiendo nuestra vida colectiva. Y aprendieron que, si transgreden este orden, puede pasar cualquier horror, pero la culpa es suya, por haber infringido la norma patriarcal. Y ya no vieron que este orden fuera injusto: está ahí desde siempre, así es la vida. Y es normal que quien intenta romperlo, sufra el castigo previsto.

Pero este orden es profundamente injusto; si queremos vivir en igualdad tenemos que dejar atrás esta concepción androcéntrica, tenemos, entre tantas otras cosas, que observar qué ocurre en los patios, y cambiar el orden que los preside. E instalar un orden distinto, en el que las niñas puedan jugar al fútbol en igualdad de condiciones con los niños, si así lo desean, y en que en otros espacios tratados con igual mimo puedan las niñas jugar a muñecas, o a los juegos que quieran; y también los niños sean llamados a jugar con ellas y a practicar sus juegos, preciosos, porque miman el cuidado, la conversación, los intercambios, el aprendizaje de roles diversos. Es decir, avancemos en la eliminación de los géneros, que cierran las posibilidades de unos y de otras, y abramos todo el horizonte de la imaginación y del aprendizaje sin distinciones de sexo. Pero recuperando o reinventando los juegos de las niñas, si no queremos una humanidad mutilada en sus posibilidades e incluso en sus necesidades de cuidado y de supervivencia.

Para mi sorpresa, —casi parecía imposible ante la universalidad del fútbol como actividad lúdica prevalente en nuestro mundo— la sociedad se está dando cuenta del error que significa valorar sólo el deporte, y múltiples escuelas en España están repensando y rehaciendo sus espacios lúdicos, y, a través de este proceso, entendiendo el cambio cultural indispensable para una humanidad igualitaria: nada de corsés de género, que niños y niñas escojan sus aficiones, sus juegos, sus proyectos de futuro con toda libertad,

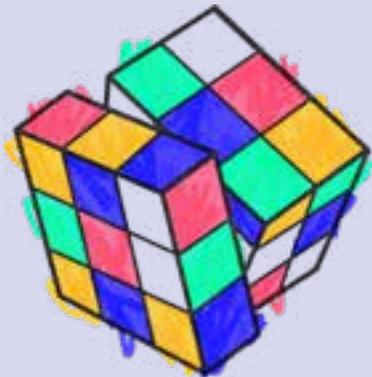
sin modelos de género obsoletos, con todas las posibilidades abiertas ante ellas y ellos. Pero queda aún mucho trabajo por hacer: ¿cómo construimos patios verdaderamente coeducativos? ¿Cómo construimos una educación realmente igualitaria?

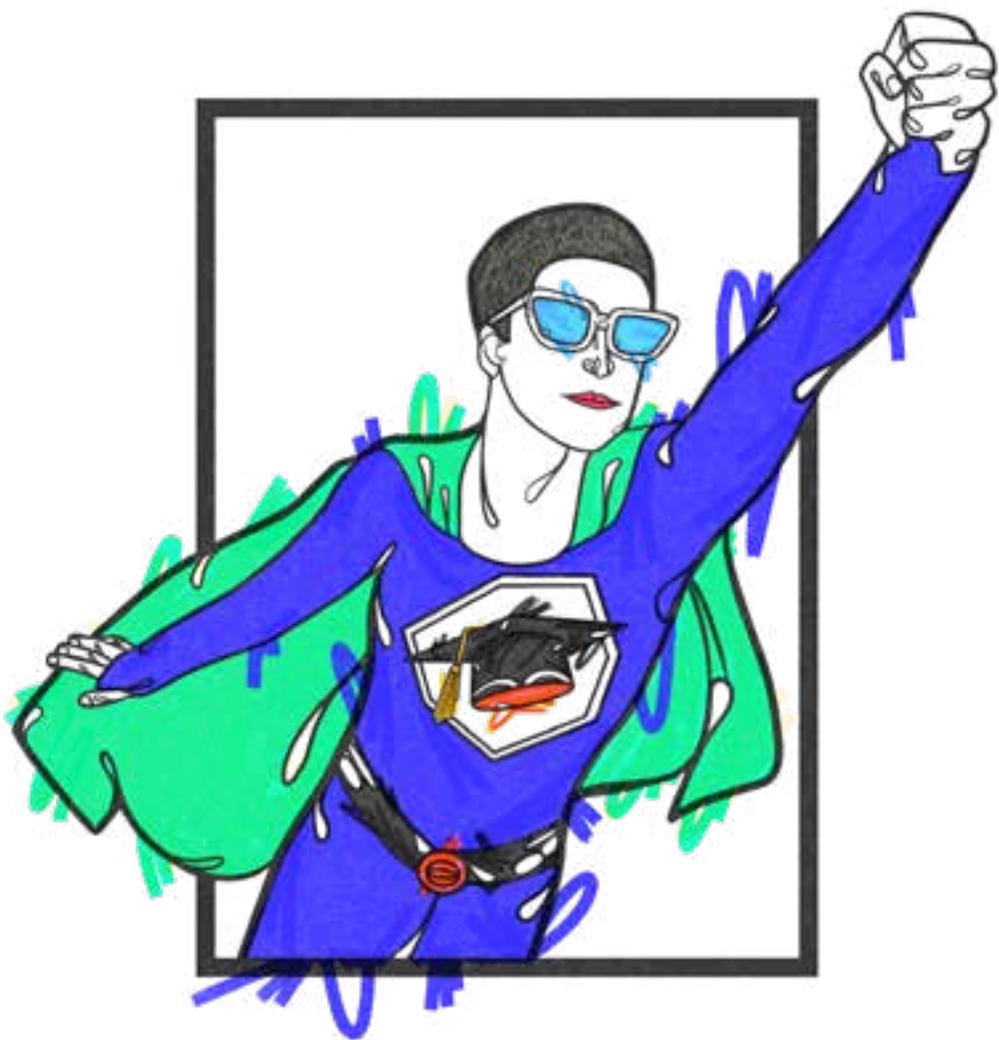
Sandra Molines, que desde hace años se ha volcado con pasión sobre este tema, nos ofrece en este libro una extraordinaria reflexión y un conjunto de ideas y sugerencias que, estoy segura de ello, ayudarán al profesorado a avanzar por este camino, a entender que no se trata sólo de sustituir unos juegos por otros, o de cambiar las dinámicas de los patios, sino de romper de una vez con una jerarquía de géneros que hoy es extraordinariamente dañina para las mujeres, y, más aún, para los hombres, aunque a menudo sus privilegios les impidan darse cuenta de ello. Pero que apenas percibimos, tanto es su arraigo en nuestra cultura patriarcal. Queda mucho por hacer, por supuesto; pero lo que puedo aseguraros, porque he visto ya muchos procesos de este tipo, es que el descubrimiento de la injusticia en los pequeños gestos cotidianos, el borrado de la desigualdad y la invención de formas igualitarias es tan interesante, tan potente, que puede convertirse en una pasión para el profesorado que se adentra en estos cambios. Y aquí está este libro, un buen instrumento para ello.

Marina Subirats

DECÁLOGO DE UN PATIO FELIZ

1. Coeducativo (el sexismo y el androcentrismo no están presentes)
2. Disfrutable para todas las personas
3. Naturalizado (sombra en verano y sol en invierno)
4. Polivalente y flexible
5. Reflexionado por toda la comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado)
6. Aula exterior o Laboratorio: utilizado por todas las materias curriculares
7. Requiere ser cuidado
8. Saludable y promotor de la actividad física
9. Inclusivo, respetuoso con las diferencias individuales
10. Seguro con los riesgos





1

Si se conceptualiza bien, se piensa mejor

1.1. INTRODUCCIÓN

Este libro empieza con una conceptualización básica e imprescindible para poder entender mejor lo que ocurre cada día en los patios escolares y desde la perspectiva de género. Se tratarán conceptos e ideas siempre directamente relacionadas con la coeducación, puesto que esta es una de las principales herramientas de trabajo que tiene el feminismo a nivel educativo.

En este capítulo no vas a encontrar reflexiones especialmente relacionadas con la diversidad afectiva y sexual. Tampoco se trata este de un manual especialmente dirigido al alumnado que presenta especiales dificultades de inclusión por alguna circunstancia (no quiera decir con ello, que esto no sea importante y necesario).

Puede que existan una gran cantidad de niñas y niños que no presenten especiales dificultades para la convivencia, sin embargo, no dudes de que todo el alumnado está absorbiendo y alimentándose de especiales dificultades que tienen que ver con el aprendizaje del género, del sexismo y del machismo que existe en la sociedad actual.

La coeducación ayuda a tomar conciencia de esta realidad y a poner el foco en sus posibles soluciones. Saber de coeducación, por ello, se configura como el elemento clave para realizar una intervención exitosa en el patio escolar. Tal vez eres muy consciente y sensible a los temas relacionados con la convivencia y con la inclusión, pero también puede ser que no tengas conocimientos previos sobre coeducación, puesto que las gafas que nos ayudan a analizar cada uno de estos valores, son distintas. Te lo iré contando poco a poco.

Este libro te invita a una lectura que afecta a todas las personas que, en el ámbito educativo, están asumiendo desde el nacimiento, el aprendizaje

del género. Los contenidos de este libro, por ello, se dirigen muy especialmente a toda la comunidad educativa, al alumnado, al profesorado y, como no, a las familias. También puede resultar interesante para responsables de ayuntamientos y dirigentes con poder de toma de decisiones en infraestructuras educativas.

Entre todas podemos repensar los patios que tenemos en la actualidad e imaginar patios más vivos, activos, seguros, inclusivos y atravesando todas y cada una de estas características, más coeducativos.

1.2. SOBRE EL SEXO, EL GÉNERO Y LA EXPRESIÓN DE GÉNERO

Nacemos con un sexo y aprendemos y se nos educa en base a un género, el que viene determinado en la época y contexto social en el que nacemos y vivimos. El arquetipo o prototipo de hombre y mujer que existe en un momento cultural dado es fácil de identificar y caracterizar (los medios de comunicación y redes sociales brindan, con mucha facilidad, este tipo de información), y tiene una estrecha vinculación con el aprendizaje del género.

El sexo viene condicionado por la biología, por las hormonas, por la genética, hasta aquí fácil de explicar y de entender. Los órganos sexuales, color de ojos, altura o talla de pie, han sido determinados por todos los integrantes biológicos que mediaron y siguen mediando en el desarrollo vital de una persona. Cabe decir, no obstante, que la percepción de los mismos y la satisfacción que se pueda experimentar con todas y cada una de las características corporales, está íntimamente afectada por el contexto social en el que cada sujeto vive y se relaciona. La familia, entorno de amistades, redes sociales, modas, etc. condicionan y afectan el grado de bienestar que cada individuo muestra con todas y cada una de sus características corporales.

Hasta aquí parece bastante sencillo de comprender, incluso alumnado de educación infantil puede llegar a asimilar, sin demasiada complicación, de que se está hablando cuando el tema es la diferencia sexual entre las personas. Hombres y mujeres nacen siendo diferentes sexualmente y esas diferencias son independientes a la cultura, la etnia, el lugar de nacimiento o el nivel socioeconómico del grupo de procedencia. También existen personas intersexuales, pero su aprendizaje del género no tiene por qué ser distinto por una cuestión meramente biológica al de cualquier otro individuo.

El género es más complicado de entender y requiere, por ello, de la dis-

posición de muchos ejemplos. El género se refiere a la construcción social sobre lo que es adecuado y característico para cada uno de los sexos. El género se aprende, se va interiorizando a lo largo de la vida, es dependiente del arquetipo de hombre y mujer que en ese momento impera en una sociedad concreta. El proceso a través del que se aprende el género es muy sutil y tiene que ver con lo que cada persona observa e interioriza como normal o habitual (el diferente comportamiento, características, tareas, responsabilidades, intereses, etc.) por parte de hombres y mujeres. La fuerza con la que actúa el aprendizaje del género es muy intensa y fácilmente puede llevar a engaño o confusión. Se pueden llegar a naturalizar aspectos de la vida que nada tienen que ver con lo biológico o fisiológico, así de potente puede llegar a ser la intensidad con la que se presentan estas influencias.

De esta forma, las desigualdades entre hombres y mujeres no están originadas inicialmente por una diferencia sexual natural, sino porque socialmente nos hemos encargado de sexualizar las vidas de los seres humanos en sistemas dicotómicos, como una forma específica y aparentemente equilibrada, de ordenar la sociedad (Schongut, 2012).

Según el *Diccionario ideológico feminista* de Victoria Sau (2001), las pautas de género prescriben para los individuos de cada sexo un patrón de comportamientos que se aprenden desde la cuna y se transmiten de generación en generación por los canales clásicos de que dispone la sociedad: familia, escuela y sistema de representaciones, que en su conjunto educan a la generación de relevo.

El género es una construcción social que ha ido sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo, muchas de ellas positivas y enriquecedoras para toda la humanidad. Dado que depende del contexto social, en algunos entornos o países del mundo, estos cambios positivos todavía no se han alcanzado y se sigue luchando encarecidamente para conseguirlos. Dado que responde a modas, también es sensible a los cambios sociales, políticos, económicos o empresariales (estos últimos años ha suscitado un interés inusitado para las empresas farmacéuticas).

El mercantilismo del género ha afectado especialmente a las mujeres a través de la presión ejercida, históricamente, sobre su físico y estética. Por una cuestión que tiene que ver con el género, más mujeres se intervienen físicamente para modificar su aspecto, intentan retrasar las consecuen-

cias del paso del tiempo (arrugas, canas, etc.), presentan enfermedades asociadas a su peso, o se someten a diferentes productos estrella de las empresas farmacéuticas que, de forma muchas veces falaz, prometen una mayor satisfacción con el propio cuerpo. Nada tienen que ver este tipo de influencias o tendencias con una necesidad biológica o física, sin embargo, se suelen interiorizar como tal y se interpretan desde ese prisma.

Las niñas no necesitan biológicamente llevar pendientes tras el nacimiento, sin embargo, para que estén más guapas y puedan diferenciarse de los niños, muchas familias siguen agujereando las orejitas a las recién nacidas, que no a los recién nacidos. A ellos no se les «adorna» con nada para verlos estupendos y hermosos. El impacto del género tiene una afectación distinta desde los primeros días de vida infantil. Complementar el físico de las niñas (lazos, turbantes, ganchos, etc.) desde los primeros días de vida es un signo del sexismo que aún perdura en la sociedad y que está íntimamente relacionado con la feminidad. El sexismo marca un trato diferenciador entre los sexos, y por eso es injusto e innecesario.

Los hombres no tienen ninguna necesidad biológica de pasar sus apellidos a su descendencia. No obstante, cuando se inscribe a una criatura en el registro, por una cuestión que tiene que ver con el género (efecto de la costumbre o la tradición), en la mayoría de las ocasiones resulta incuestionable cuál será el primer apellido que tendrá ese nuevo ser.

No existe ningún tipo de evidencia científica de que a los niños les guste jugar a la pelota de forma genética y de que a las niñas les gusten las muñecas y las cocinitas por un tema hormonal. Sin embargo, se siguen asociando unos determinados juguetes, objetos, gustos o preferencias a cada uno de los sexos. A esto le denominamos expresión de género. Socialmente se percibe «menos niño» a un niño al que le guste jugar con niñas, expresar sensibilidad, gustarle llevar ropa, pelo, complementos, etc. más típicos y comunes en las niñas. En este sentido, la presión social es mucho más dura en los niños que en las niñas. A las niñas se las «penaliza» menos cuando se aproximan a comportamientos típicamente o estereotipadamente masculinos que al revés. De hecho, se tiende a percibir más igualitario un ámbito cuando las niñas participan de él (por ejemplo, el fútbol), aunque no hayamos conseguido el efecto inverso en los niños (que puedan bailar y bailen sin ser expuestos a adjetivos varios sobre su orientación sexual). Esto su-

cede porque nuestra percepción también está afectada por el aprendizaje del género.

«Los chicos siguen siendo por tradición socializados escolarmente para desenvolverse de manera activa en lo público y diferenciarse todo el tiempo de todo aquello que los pueda inscribir como femeninos o como no heterosexuales» (Díez, 1015, p. 81). Que te gusten aspectos estereotipadamente femeninos (por ejemplo, que te guste bailar) o una orientación sexual homosexual te puede restar masculinidad en ciertos ambientes o contextos. En ambos casos, no sería necesario ni que fuesen reales ambas características, sino que solo con parecerlas sería suficiente para trasladar una imagen «poco masculina».

Tal y como se comentaba con anterioridad, a lo largo de toda una vida, se toman infinitas decisiones (de mayor o menor trascendencia) que no tendrán ningún tipo de explicación fisiológica y que, sin embargo, están provocadas por todo un sistema de género que condiciona de modo distinto a los seres humanos mujeres y hombres. Tomar conciencia de las limitaciones que sufre cada uno de los sexos por este tipo de influencias es un regalo que te proporciona acercarte a la coeducación.

Los cambios históricos que se han desarrollado vinculados con el género se han producido de forma más patente en las mujeres. Ellas han transgredido más su especial marca de género que ellos. Este hecho, en muchas ocasiones, se ha percibido como un hito igualitario. Que las niñas y las mujeres transgredan su marca de género y puedan desarrollar cualquier tipo de actuación u ocupar cualquier lugar o ámbito de trabajo, se percibe, y lo es, como un logro igualitario. Sin embargo, evolucionamos mucho más lentamente cuando se trata de que los hombres ocupen y desarrollen comportamientos o roles vinculados con lo estereotipadamente femenino. Esto nos puede hacer reflexionar respecto de si tiene el mismo valor, a nivel social, lo estereotipadamente masculino o lo estereotipadamente femenino y por qué.

Ante este especial panorama social, los centros educativos tienen la urgente y difícil misión de crear un mundo en donde el impacto del género sea abolido. El género reduce las posibilidades de libre expresión para ambos sexos, puesto que determina caminos distintos y perceptivamente «adecuados» para ellos y para ellas.

Un verdadero cambio social requiere eliminar la tan asumida clasificación sexista de «cosas apropiadas de chicos» o «cosas apropiadas de chicas». Ante esta afirmación, cabe un posicionamiento de:

«No existen cosas de chicos o de chicas, las cosas son, simplemente, de persona».



Es obvio decir que un chico no va a ser menos chico si juega con niñas, le gusta vestirse con ropa socialmente categorizada como «femenina», llevar el pelo largo, reclamar pendientes, etc. Del mismo modo, una niña no va a ser menos niña por disfrutar o desear experimentar comportamientos socialmente interpretados como masculinos. Es interesante no confundir este tipo de situaciones. Cabe, pues, tomar conciencia de la imagen estereotipada que existe en nuestra sociedad y que provoca que se lleven a cabo juicios de valor absolutamente desfasados y retrógrados. Cabe, pues, desenmarañar de nuestra mente la idea sobre lo que deben o no deben hacer las personas de sexo distinto; separar sexo y género ayuda a entender la base del sexismo.

1.3. LA SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL

Denominamos fruto de la socialización diferencial al hecho, por ejemplo, de que se trate de modo distinto a las niñas y a los niños sin ningún tipo de necesidad y, en muchas ocasiones, de forma totalmente inconsciente.

Comprarles juegos, juguetes o ropa que responde al estereotipo, inscribirles en actividades extraescolares totalmente diferenciadas, hablarles y

esperar de su comportamiento respuestas distintas, obedece, no lo dudes, a un mandato de género ubicado en la socialización diferencial. A nivel de rendimiento de aula, percibirlos a ellos como inteligentes y a ellas como muy trabajadoras (hormiguitas) es, simplemente, objeto de la socialización diferencial (además de extremadamente sexista e injusto).

No existe ninguna evidencia científica que muestre que los deseos de jugar muy bien al deporte, ser estrella internacional o, por el contrario, practicar patines, danza o hip-hop, estén inscritos en el ADN incluso antes del nacimiento. Sin embargo, a la mayoría de niños y de niñas no se les inscribe en las mismas actividades de ocio (te sugiero que consultes las inscripciones extraescolares de tu localidad). Dado que este deseo por practicar determinado deporte o actividad no se puede circunscribir a ningún componente fisiológico, cabe analizar todos los mecanismos e influencias sociales que están operando para que niñas y niños sueñen y deseen practicar, o ser en el futuro, cosas distintas.

Invito a las personas que estén leyendo este texto y trabajen en un centro educativo, a llevar a cabo esta pequeña investigación. Preguntad en todas y cada una de las aulas del centro:

¿Qué te gustaría ser de mayor?

Los resultados suelen ser bastante comunes: mientras que ellas quieren ser las profesiones de sus familiares, las que están de moda y maestras, ellos quieren ser las profesiones que conocen, las que están de moda y futbolistas. Estas diferentes respuestas son un ejemplo del sexismo que provoca la socialización diferencial.

El mundo no se presenta, a diario, con un ordenamiento general totalmente aleatorio respecto de las profesiones y el sexo; un claro ejemplo se observa en los centros educativos, en donde casi todo el profesorado de la etapa infantil y el personal educador de comedor son mujeres. También se puede observar, con mucha facilidad, que el profesorado de educación física (y por qué no, en dirección), suele haber un hombre. Fruto de esta situación, es muy probable que más niñas sueñen ser maestras de educación infantil y más niños se proyecten, por ejemplo, como profesores de educación física (o futbolistas, claro está). Esto sucede porque, inevitablemente,

se aprende a través del modelado y de la identificación por semejanza. Las consecuencias de esta realidad se pueden medir y observar en las aulas de ciertas titulaciones de ciclos formativos, así como de ciertos estudios universitarios.

Tal y como concluyen Sánchez-Martín, Corral-Robles, Llamas, M. C. y González-Gijón (2023) en un estudio sobre determinantes motivacionales de orientación vocacional y género, ellas se decantan principalmente por itinerarios que implican la ayuda a otras personas y con menor prestigio social, y ellos por profesiones técnicas mejor remuneradas y más valoradas socialmente. Y, sin embargo, sin una adecuada alfabetización básica, la tendencia puede llevar a pensar que, libremente, el alumnado adolescente elige estudiar o trabajar en cualquier ámbito profesional, obviando los condicionamientos sociales afectados por el género.

Hablar sobre todas estas cuestiones y alfabetizar en las aulas con terminología coeducativa es una herramienta absolutamente valiosa si se busca eliminar este tipo de limitaciones.

Ofrecer modelos y referentes diversos puede ser un gran paso si se busca que ellas puedan proyectarse con las mismas ambiciones que ellos (porque tienen la misma capacidad) y si se persigue, del mismo modo, que ellos se proyecten competentes en los cuidados al igual que ellas (porque tienen, también, la misma capacidad).

1.4. EL IMPACTO DEL ANDROCENTRISMO A NIVEL EDUCATIVO

El androcentrismo sitúa al hombre, al niño, como centro y medida de toda la realidad y parámetro de estudio. El androcentrismo provoca una especie de distorsión visual puesto que promueve el pensamiento de que lo masculino y lo universal son la misma cosa.

Un libro o texto académico es androcéntrico cuando no habla de las mujeres ni de la aportación cultural de la que ellas han sido autoras y protagonistas. La ceguera androcéntrica puede conllevar una falsa interpretación: si el libro no recoge sus aportaciones, será porque no estaban diciendo o haciendo nada, o porque sus obras son menos importantes.

El androcentrismo que ha impregnado el relato cultural y académico hasta la actualidad tiene unas graves consecuencias tanto en las mujeres (las deja huérfanas de referentes), como en los hombres (pueden llegar a

sentirse seres humanos con mayor autoridad social), según López-Navajas (2014).

Por otro lado, un festival de música, una exposición, una agrupación empresarial o una revista de finanzas es androcéntrica cuando no representa o muestra a las mujeres que merecerían estar en esos espacios y que, por un sistema basado expresamente en el género, infravalora sus conocimientos o su creación y las ningunea en este sentido.

Se puede observar androcentrismo en multitud de espacios y con mucha facilidad. En las aulas, formulando esta sencilla actividad:

Hola a toda la clase, vamos a llevar a cabo una actividad que desarrolla la imaginación y la creatividad. Vamos a escribir en un papel todas las personas importantes y relevantes que conozcáis en todos estos ámbitos: deporte, cine, política, tecnología, medicina, ciencia, música, etc.

Una vez recopilada la información, se anota en la pizarra el número de hombres y de mujeres recordados. Los resultados son, simplemente, un claro efecto del androcentrismo social. Este ejercicio puede servir para alfabetizar respecto de este término tan importante.

Los resultados de esta pequeña actividad vienen a concluir una premisa alarmante: estudian en el mismo centro, probablemente viven en los mismos barrios, tienen la misma edad y se les enseña en base al mismo currículum y, sin embargo, **NO ESTÁN APRENDIENDO LO MISMO**.

Otro ejemplo que puede servir para entender el impacto del androcentrismo me ocurrió hace ya algunos años. Mi hija Greta cursaba 5º de primaria por entonces y, desde educación infantil, la composición de su clase se caracterizó por contar con una cuarta parte de niños respecto de tres cuartas partes de niñas (en algún otro centro de mi localidad, con toda probabilidad, sucedería exactamente lo contrario). Ese verano, el centro organizó, con todo el cariño del mundo, un viaje de fin de curso a Barcelona. En el programa de actividades del viaje se decidió pasar toda una tarde visitando, como no, el Camp Nou del Barça. Me pregunto, ¿a qué perfil de alumnado respondía el gusto por la visita a ese lugar? ¿a las tres cuartas partes de niñas de la clase de mi hija? Piénsalo, por favor.

El androcentrismo se suele mostrar invisible sin las gafas de la coeducación. Provoca, del mismo modo, que lo que a ellas les suele gustar, sus preferencias o intereses, sus habilidades, etc. no se manifiesten a través de ninguna voz, ni se las tenga en la misma consideración que a ellos. A las niñas se las acostumbra, desde la infancia, a asimilarse con lo masculino (un claro ejemplo de esto se transmite a través del lenguaje si las nombramos en el falso neutro masculino).

En definitiva, el androcentrismo invisibiliza todo aquello que tiene que ver con la diferencia sexual y de género, dando prioridad o poniendo el foco y la foto solo en lo masculino y asumiendo, con ello, que lo masculino es lo verdaderamente válido para todas las personas.

Los tratamientos médicos son androcéntricos si la posología se refiere a cuerpos cuyo estándar es un hombre y no una mujer (Tasa-Vinyals, Mora-Giral y Raich-Escursell, 2015). La prensa deportiva habla mayoritariamente de logros masculinos, aunque ellas ganen más competiciones incluso más medallas olímpicas (Guerrero, 2020), y un largo etcétera de situaciones cotidianas androcéntricas que es interesante trabajar en las aulas.

Más adelante se comentará el impacto del androcentrismo en la configuración del patio escolar. Obvia decir que, muy probablemente, los patios serían distintos si fuesen pensados por mujeres, por personas que presentan algún tipo de diversidad funcional, por equipos multidisciplinares con diferentes sensibilidades y conocimientos, en definitiva, por la propia comunidad educativa.

También es cierto que, fruto del impacto del androcentrismo, si todas esas personas no poseen conocimientos previos en feminismo y más concretamente en coeducación o perspectiva de género, puede que acaben configurando un patio que dé respuesta a los intereses, gustos y preferencias de un niño antes que de una niña, comprobando, con ello, que el androcentrismo ha tenido su efecto y ha conseguido hacer invisible las diferencias provocadas por el género.

1.5. LAS GAFAS DE LA COEDUCACIÓN

La coeducación es, en la actualidad, un imperativo legal que tienen que asumir todos los centros educativos para garantizar la igualdad real que tanto anhelamos socialmente.

Coeducar implica conocer el impacto del aprendizaje del género desde la infancia y ponerse a corregir este sesgo. Requiere saber diagnosticar las situaciones cotidianas que, en un entorno educativo, se ven afectadas por el género y provocan sexismo.

Las gafas de la coeducación, que por cierto se regalan simbólicamente cuando recibes formación en feminismo, permiten observar y analizar la realidad con perspectiva de género. Son unas gafas extraordinarias que conceden, a quien las usa habitualmente, ciertos poderes mágicos. Entre otros, el poder de conocer que un mundo más justo sería posible si las personas fuésemos capaces de relacionarnos y empatizar independientemente del sexo de nacimiento.

En un centro educativo se aprenden constantemente muchísimas cosas, algunas de ellas están circunscritas en un currículum oficial o reglado que viene regulado por las administraciones públicas competentes. Pero también se aprenden muchísimos valores e influencias que no tienen que estar necesariamente escritos en ningún lugar y que forman parte del currículum oculto de los centros educativos.



Sin las gafas de la coeducación, se puede estar ingiriendo sexismo sin ser conscientes de ello, por simple rutina o incompetencia. Con estas gafas se entienden mejor los mecanismos perjudiciales que promueven la segregación en el alumnado, también la maquinaria que acaba fomentando una mayor participación de las madres que de los padres en la vida de los centros (AMPA, AFA, reuniones, grupos de Whatsapp, etc.). Esta nueva mirada ayuda, también, a modificar la forma de expresarse en el masculino como un falso genérico y, con ello, a transformar la forma de pensar.

Y, unido a todo lo anterior, prometo que estas gafas permiten ver el sexismo en el patio de forma tridimensional.

1.6. DIFERENCIAS ENTRE UN CENTRO EDUCATIVO MIXTO Y UN CENTRO EDUCATIVO COEDUCATIVO

La educación mixta supuso un avance respecto de la igualdad imprescindible en nuestra sociedad. A partir de ese momento chicos y chicas podían compartir un mismo espacio, un mismo currículum (en sus orígenes no compartían contenidos, hoy en día sí), una misma metodología, evaluación, etc. Sin embargo, este imprescindible avance a nivel social se ha mostrado insuficiente en la lucha por la igualdad de oportunidades entre ellos y ellas.

Cuando no se sabe de coeducación se tiende a pensar que, si se junta a un mismo alumnado en un mismo espacio ofreciendo los mismos contenidos, inexorablemente aprenderán de forma igualitaria. Por este motivo, es fundamental ponerse las gafas de la coeducación y tomar conciencia del impacto del androcentrismo, de los estereotipos y del sexismo que aún prevalece en nuestra sociedad y que está afectando diariamente al sistema educativo.

A través de esta tabla, se comentan diferentes aspectos que sería recomendable revisar en un centro para tomar conciencia de si el proyecto educativo de centro (PEC) las integra de forma mixta o de forma coeducativa.

MÁS PROPIO DE LA ESCUELA MIXTA

Tener un conjunto de intenciones voluntarias llevadas a cabo por algún profesor o profesora (por ejemplo, la coordinación de igualdad y convivencia) que decide emprender alguna acción puntual.

Celebrar únicamente actos puntuales el 8 de marzo y el 25 de noviembre.

Creer que cualquier persona está capacitada para desarrollar un proyecto coeducativo sin contar con formación ni información vinculada con estos temas.

Incluir el principio de la coeducación en el proyecto educativo de centro y no hacer ninguna acción en este sentido.

Pensar que, como hemos conseguido igualdad formal y legislativa, eso ha comportado inexorablemente la igualdad real.

Afirmar que las editoriales son las únicas responsables de garantizar la eliminación de los usos sexistas en los materiales de aula.

MÁS PROPIO DE LA ESCUELA COEDUCATIVA

Elaborar un documento participado por el claustro, pautado, con acciones y propuestas que orienten las intervenciones, y en el que se registren las actuaciones llevadas a cabo y su posterior evaluación.

Llevar a cabo actividades puntuales y transversales de sensibilización hacia el alumnado dentro de las diferentes asignaturas y enmarcadas en un proyecto común de eliminación de la discriminación por causas de género.

Contar con un gran número de personas del equipo docente sensibilizadas y con información o formación vinculadas con estos temas.

Incluir el principio de la coeducación en el proyecto educativo de centro y, por ello, llevar a cabo acciones multidisciplinares para conseguir efectos en este sentido.

Pensar que, en la actualidad, las diferencias de género continúan teniendo un impacto en los sistemas educativos y provocan desigualdades entre los niños y las niñas.

Aceptar que las mujeres no han tenido un papel protagonista y relevante en la historia de la humanidad.

Pensar que, cuando utilizamos el masculino, las niñas y las mujeres quedan incluidas.

Expresar que el juego en el patio es libre y, por eso, no es oportuna ninguna intervención independientemente de lo que allí suceda vinculando con el sexo.

No hablar de temas relacionados con los cuidados por no encontrar un espacio curricular para hacerlo.

Considerar que en mi centro no hace falta trabajar la diversidad afectiva y sexual. Aceptar como único y válido el sistema heteronormativo y binario.

Crear que «en mi centro no hay homofobia ni lgtbifobia».

Educar con igualdad, pensando que niñas y niños parten del mismo punto, comparten necesidades y disfrutan de las mismas libertades y privilegios.

Revisar los materiales de trabajo del aula para garantizar que no reproducen ninguna imagen estereotipada y sexista de los hombres y de las mujeres.

Conocer el impacto androcéntrico en los materiales educativos y la transmisión de los saberes. Contar correctamente la historia haciendo visibles las aportaciones femeninas y feministas.

Cuidar la comunicación oral, escrita y no verbal con el objetivo de nombrar a las mujeres y darles visibilidad. Integrar la diversidad sexual y de géneros en la realidad del centro.

Observar cómo se estructura el juego en el patio: uso de espacios, tipos de juegos, agrupaciones, disposiciones de materiales, etc., y llevar a cabo una intervención para garantizar usos más igualitarios para todo el alumnado.

Hacer ética de los cuidados, de los afectos, de las emociones, de la prevención de la violencia de género.

Hacer más visibles todas las opciones sexuales, de roles y expresiones del género, así como de las orientaciones afectivas y sexuales.

Llevar a cabo acciones dirigidas a las familias con el objetivo de sensibilizar e informar respecto del proyecto coeducativo de centro. Las familias son el principal agente socializador en la vida de las personas.

Educar con equidad, atendiendo a las especiales dificultades provocadas por el género y que les afectan de modo distinto a ellas y a ellos. Propiciar, si es necesario, acciones segregadas diferenciadas para cada género.

Fuente: elaboración propia (Guía Patiscoeducatiu de REICO, GVA).

Cumplimentar esta sencilla tabla puede servir de toma de conciencia respecto de la verdadera implicación que tiene un centro educativo para garantizar, a nivel transversal, la inclusión de la perspectiva de género.

Por todo ello, es necesario recordar que, tal y como dicen Colom, Seguí, Quintana y Salvà (2021), la escuela coeducativa proporciona una educación más saludable, armoniosa e igualitaria, puesto que favorece la puesta en marcha de un currículum equilibrado en donde se integran los saberes de los dos sexos y, con ello, se desarrollan las capacidades individuales de todo el alumnado independientemente de su género.

1.6.1. DIFERENCIAS ENTRE IGUALDAD Y EQUIDAD DE GÉNERO

Tal y como se desprende de todo lo leído hasta este punto resulta complicado alcanzar la justicia social solo ofreciendo las mismas oportunidades a hombres y mujeres, o lo que viene a ser lo mismo, solo garantizando la igualdad formal (legal).

Dar lo mismo a quien plantea diferentes necesidades puede comportar reproducir la desigualdad. Dar el mismo contenido en matemáticas a una



persona que siempre ha estado escolarizada, que su familia se preocupa muchísimo por su rendimiento y resultados académicos, que no presenta ninguna alteración de la atención, que a una persona que se escolariza por primera vez en un aula, con 7 años, es de otra nacionalidad y no maneja la lengua vehicular del centro es, además de poco útil, una medida de reproducción de las injusticias. Por este motivo se llevan a cabo las adaptaciones curriculares y por este motivo hay servicios escolares, expresamente capacitados

que intentan corregir y equilibrar ese diferente punto de partida.

El motivo por el que se reservan ciertas plazas de aparcamiento en un parking para personas que presentan especiales dificultades de movilidad es una medida de discriminación positiva que trata de garantizar justicia social. Es legítimo ese trato diferenciador porque ayuda a equilibrar y compensar las desigualdades.

Ahora bien, en determinados contextos o situaciones, se percibe injusto aplicar estas medidas correctoras cuando el fundamento que las ha creado tiene que ver expresamente con el género.

Tanto hombres como mujeres, fruto de la socialización diferencial y del mandato de género vigente en este momento, presentan especiales dificultades de acceso o permanencia a diferentes contextos y situaciones. La equidad de género puede constituirse como una de las soluciones al problema del sexismo.

Multitud de centros educativos están llevando a cabo medidas equitativas que pretenden, como objetivo final, movilizar el cambio social que verdaderamente se necesita. Invitar a un hombre a clase a que cuente su experiencia como cuidador en una residencia de personas mayores (que no como director de la misma), o que se ha reducido la jornada para poder asistir a sus personas dependientes, puede ser un ejemplo que ayude a

disminuir el impacto del aprendizaje de los estereotipos. Invitar a una mujer programadora informática a que cuente su experiencia, también.

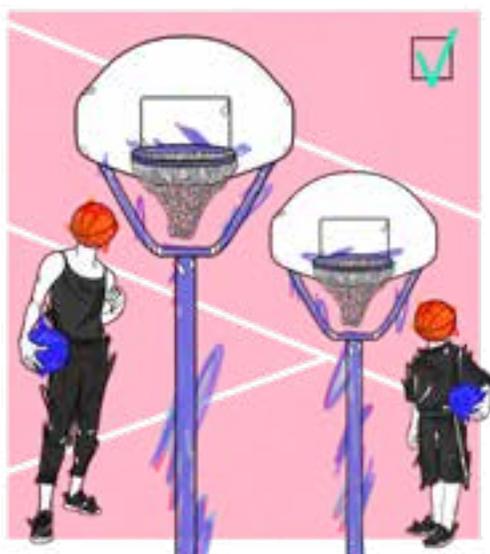
Con este tipo de iniciativas se busca reducir el impacto de los estereotipos, corregir desigualdades y ofrecer modelos diversos de personas realizando tareas diversas, entre otras, las directamente vinculadas con los cuidados, en donde hacen falta muchas manos masculinas.

Este tipo de actuaciones supone insertar un pequeño gramo de justicia en un mundo que se nos presenta sexista y que otorga diferente valoración de los atributos a los hombres y a las mujeres.

La equidad en cuestiones que tienen que ver con el sexo o con el género tiende a percibirse como algo negativo si no se explica correctamente. De ahí la importancia de alfabetizar. Sin un sistema de cuotas (leyes median-te), o sin la aplicación de la discriminación positiva, con mucha probabi-lidad algunas mujeres no estarían ocupando, en la actualidad, la primera línea o puestos de responsabilidad en el gobierno, en las empresas o demás organizaciones de carácter público y privado.

Aplicar medidas igualitarias puede estar reproduciendo el sexismo so-cial y la equidad puede ser un buen instrumento compensatorio de esta situación. Medidas equitativas con los chicos y con las chicas que tengan como fin último aproximarles a ámbitos o vivencias no vinculadas directa-mente con su mandato de género. Alcanzar el destino de la justicia social requerirá la utilización de diferentes vías y caminos, la equidad puede ser uno de ellos.

Tal como señala Yugueros (2015), para conseguir tener una sociedad más justa y equitativa, es necesario implementar modelos educativos sanos, donde los chicos y chicas puedan aprender a convivir de una manera respetuosa frente al otro/a, donde se puedan expresar los senti-mientos, cualesquiera que sean es-tos, con total libertad.



2

El currículum oculto del patio

2.1. PREVIAMENTE

Te pido, por favor, me acompañes en este viaje: cierra los ojos, piensa en tu infancia y ubícate en tu escuela, en donde pasaste muchísimas horas y grandes momentos de socialización en tu etapa infantil. Date 2 minutos para hacerlo, pásate por todo el centro, relájate y déjate llevar.

Ahora relata los momentos que recuerdes con más intensidad (positivos y negativos), considera el lugar en el que estabas, como era ese espacio a los 4, a los 10 y a los 15 años, también con quién estabas pasando ese tiempo y si eras feliz. Ahora ya abre los ojos y ocupémonos en esto.

Tras la realización de este breve ejercicio, compruebo como la mayoría de personas tienden a albergar muchísimos recuerdos de su infancia y su escuela en los momentos en los que sucedían cosas en sus patios, sucesos vitales de esos 30 minutos de descanso fuera de las aulas. También suelen crear una huella emocional en la memoria las salidas, viajes y excursiones (siguen siendo tiempos al aire libre). En lo que coinciden la mayoría de personas es en la tendencia a rememorar o bien momentos emocionalmente muy positivos o por el contrario muy negativos. A lo que casi siempre se le suele conceder menor importancia como huella de memoria es al trabajo cognitivo del aula.

Cada año las clases en un centro van cambiando, como debe ser. Se modifican los materiales, la decoración, la disposición de las mesas, sillas, la presencia de más o menos tecnología, se tiran cosas, se reutiliza mucho material y se recompone o compra otro, con suerte incluso se pinta y con ello el olor cambia y acompaña todas estas transformaciones. El profesorado arregla, adorna y dispone, según su estilo personal y profesional, el

espacio en el que pasará tantas y tantas horas el curso siguiente. Sin embargo, ¿qué modificaciones o cambios suceden en el patio?

Pues bien, te invito a que pienses que el patio es, más que ningún otro, el principal espacio de socialización del alumnado en todas las etapas académicas. Es por ello también el espacio al que el alumnado le suele conferir más valor y en el que más tiempo desean permanecer (si disfrutan de una buena relación con sus iguales, claro está). Suele ser el tiempo y espacio del descanso, la diversión, el juego y la conversación e interacción libre. Por otro lado, ante los problemas de convivencia detectados, también se manifiesta como el principal espacio en donde se puede estar sufriendo una situación de violencia o acoso escolar (Tresgallo, 2018).

Mi peque de 8 años de edad cuando presenta algún tipo de comportamiento disruptivo en el aula, o no termina las tareas de clase, su profe Mireia le amenaza cariñosamente con un «mira que hoy no saldrás al patio». Esto suele suceder de forma muy habitual y rutinaria en cualquier aula y en cualquier centro. Nil es uno de los tantos niños y niñas que prefiere antes estar en el patio que dentro de clase.

Para muchos niños y niñas el recreo es concebido como el único momento de total libertad en el juego en la jornada escolar. Es ese momento en el que se pueden relacionar con quien quieran, en el que pueden decidir qué hacer con su cuerpo, en el que se pueden mover y dejar de estar en actitud pasiva físicamente. Puede que sea el único lugar en el que la imaginación, la creatividad y la compañía elegida, son las verdaderas protagonistas del currículum.

Pero, ¿es currículum lo que se aprende en el patio escolar?, ciertamente sí y se circunscribe dentro del denominado currículum oculto. Según Acevedo (2010) podemos definir el currículum oculto como el conjunto de normas, creencias, costumbres, lenguajes y símbolos que caracterizan a una determinada institución o sistema (en este caso el patio escolar), pero que se transmiten, aprenden e interiorizan de forma totalmente inconsciente. Este tipo de influencias, aunque permanecen invisibles a primera vista, pueden ser evidenciadas de multitud de formas con metodologías científicas de diferente naturaleza, en este caso, la sociología y la psicología social pueden servir de gran ayuda.

El currículum reglado está compuesto por los contenidos que están en las leyes, en los libros de texto, se regulan oficialmente y son aplicables a todas las escuelas del mismo modo, muchos de ellos incluso se evalúan para obtener una calificación final. El currículum oculto se aprende inconscientemente, no es oficial ni se expresa de ninguna de las formas y, sin embargo, su influencia y relación con la autoestima y el bienestar es mucho mayor. Mientras que el currículum nulo es aquel que permanece invisible, no solo ni se le observa, sino que tampoco se le espera o se le reclama (pongamos por caso hablar de la muerte, del suicidio, la menstruación, la sexualidad, la pornografía, etc.).

Una gran cantidad de los conocimientos que se adquieren diariamente en la escuela se ubican en el plano de la inconsciencia. La mayoría de ellos no se someterán a evaluación y no generarán una calificación final. Sin embargo, son vitales y fundamentales en la vida de cualquier persona. Tienden a relacionarse con las emociones, las sensaciones y la percepción. De una forma muy sutil, prácticamente involuntaria, puede que desde la infancia se interiorice que lo que tiene valor o lo verdaderamente importante es lo que ocurre en el aula, no lo que sucede en el patio. Me pregunto si por ello el alumnado que sufre acoso escolar no suele comunicar su situación en muchas ocasiones, ni al profesorado ni a sus familias.

2.2. PROBLEMAS DE CONVIVENCIA, O PROBLEMAS DE COEDUCACIÓN

Las intervenciones docentes más habituales en los patios no suelen estar justificadas por problemas de igualdad o de coeducación, sino que suelen tener su origen en los problemas de convivencia.

Las gafas de la coeducación y las gafas de la convivencia permiten observar e interpretar cuestiones totalmente distintas en un patio. Los problemas vinculados con la convivencia son muy visibles y fácilmente detectables, mientras que los problemas relacionados con la coeducación requieren de los poderes mágicos que da la formación.

Con las gafas de la convivencia, entre otras muchas cosas:

- Se observan los problemas y los conflictos que genera la actividad reina del patio: el fútbol. Ante esta situación es habitual la incorporación de una serie de medidas con el objetivo de reducir el número

de conflictos, las peleas y las discusiones entre el alumnado. Las medidas que se suelen poner en funcionamiento consisten en reducir la ratio de alumnado que cada día de la semana ocupará el espacio principal del patio. De este modo se reducen las probabilidades de conflictos y se reparte el privilegio entre quienes ya lo poseían, solo que ahora, no a diario. ¿Es esta una medida decidida desde el prisma de la convivencia? Sí, consigue reducir el número de conflictos. ¿Se ha tomado esta medida desde el punto de vista de la igualdad? La respuesta es un rotundo no.

- Para evitar «balonazos peligrosos» se reparte el patio escolar por ciclos y edades otorgando el espacio principal de la pista de fútbol a las etapas mayores. Hacerse mayor implica el privilegio de ocupar esta pista.
- No es habitual llevar a cabo intervenciones por el mero hecho de observar segregación. Si no hay conflictos, no se suele intervenir.
- No se vinculan los problemas de convivencia con la construcción de la masculinidad o la feminidad.
- Se intenta que el alumnado aprenda a solucionar sus conflictos con el fútbol.

Mientras que con las gafas de la coeducación:

- Se valora como injusto destinar un espacio grande del patio a un reducto pequeño y normalmente masculino de alumnado.
- Eres consciente de que los privilegios, cuando se practican durante mucho tiempo y son legitimados por una institución como la escuela, se pueden estar interiorizando e interpretando como derechos (típica situación cuando se regula el fútbol).
- Se problematiza que niños y niñas (que jugaban conjuntamente en la etapa infantil), puedan practicar la segregación en el tiempo de ocio en su etapa de primaria y secundaria.
- Se observan las consecuencias que tiene proporcionar opciones de juego y actividades cuya socialización diferencial se inserta en una mochila de género. Por ejemplo, el fútbol en ellos y bailar en ellas.

- Se ponen de relieve los cuidados y las opciones garantes del juego simbólico. De este modo la escuela legitima la importancia que tienen esas prácticas en todas las personas, independientemente de su sexo y de su género.
- Se incluye en el ideario del centro un proyecto de transición del patio de infantil al patio de primaria. El profesorado de la etapa infantil reclama al profesorado de la etapa primaria que se pueda continuar jugando con un arenero, se solicitan espacios para el juego simbólico, con cocinas, hospitales, muñecas, carros, etc. porque se consideran estas actividades universales y positivas para todo el alumnado.
- Se toma conciencia de las opciones de juegos que ostentan un reconocimiento mayor fuera de la escuela y se reconocen las consecuencias de este hecho. Existen actividades, juegos y deportes que se pueden practicar fácilmente en las diferentes localidades en espacios deportivos públicos (sirva como ejemplo el fútbol y el básquet). Desde un prisma coeducativo se intentan equilibrar dichas opciones de juego con otras mucho más diversas, inclusivas y difíciles de practicar fuera de los centros educativos.
- Se reconocen las habilidades «invisibles» que no se pueden jugar o practicar dado que no existe la opción o posibilidad. Tienen por ello nulo reconocimiento (aquí es habitual situar juegos o actividades directamente vinculadas con las artes, la música, la conversación, juegos mentales, el juego tranquilo o el juego activo no competitivo). Fruto de que no se puedan practicar habitualmente puede ser que el alumnado tampoco las reclame o solicite expresamente, directamente se han interiorizado como una «no opción».
- Se ponen en tela de juicio las jerarquías, dominios y sumisiones en el control y dominio sobre el espacio. En muchas ocasiones el alumnado mayor manda sobre el alumnado menor u ocupa zonas más centrales. En otras ocasiones algunos chicos (pocos porcentualmente) mandan más que las chicas y que el resto de iguales porque les suelen gustar, vaya qué casualidad, actividades que requieren mayor espacio.



- Buscas la palabra fútbol en el currículum y te das cuenta de que no aparece. No entiendes qué hacen ahí dos porterías magníficas simbolizando la mayor parte del espacio de juego. Aunque no se permita jugar a este deporte, el atrevimiento de quitar las porterías sigue siendo una ficción.

En definitiva, las gafas de la coeducación permiten extraer evidencias y datos directamente relacionados con el poder simbólico. Según Bourdieu, citado en Silva y Browne (2008), el poder simbólico se caracteriza porque no puede ejecutarse sino con la confabulación de quienes no desean saber que lo padecen o incluso que lo ejercen, de ahí la relevancia de medir la realidad del patio con datos objetivos y de hacer visible lo invisible.

Con las gafas de la coeducación no se permite que la diferencia sexual entre el alumnado represente una organización y clasificación de los espacios y del juego en la que se practique la desigualdad social.

Así mismo, estas gafas permiten entender la lectura de los artículos científicos que vinculan las especiales dificultades que tienen las niñas y las chicas para proyectarse exitosas y competentes al igual que ellos en la educación física y en la práctica deportiva en general. También te posibilitan conocer artículos que vienen a demostrar como las niñas acumulan mayor tiempo sedentario que los niños en sus tiempos de patio (Martínez, Aznar y Contreras, 2015; Terrón, M. y col., 2019; Martínez y Bernabé, 2022). Cabe preguntarse, pues, si la actual configuración de estos espacios promueve de forma especial en ellas una práctica hacia actividades físicas activas o deportivas estimulantes o, por el contrario, se las está relegando (al igual que a muchos otros niños) de una forma inconsciente y sutil a la periferia o hacia espacios más pequeños y empobrecidos a nivel físico. Desafortunadamente, las gafas de la convivencia puede que no te aproximen a la consulta o al conocimiento de este tipo de datos tan fundamentales a nivel coeducativo.

Diferentes experiencias llevadas a cabo en los patios vienen a confirmar que proponer juegos y dinamizar actividades de cooperación, que no de competición, tiene claros efectos positivos a nivel emocional y comporta una disminución de las emociones negativas entre el alumnado (Salcedo, Díaz y Alcaraz, 2022; Jaqueira y col., 2014).

Por todo ello, resulta interesante iniciar un proceso de reflexión interna entre el profesorado para analizar si se poseen suficientes conocimientos en estas materias o si se están pudiendo tomar medidas o iniciativas, con muy buenas intenciones, pero carentes de perspectiva de género.

2.3. COMO SUELEN SER LOS PATIOS ESCOLARES

Antes de iniciar este apartado es necesario comentar las principales diferencias que suelen caracterizar un patio de educación infantil, un patio de educación primaria y un patio de educación secundaria.

Si trabajas en un centro educativo en donde los espacios no tienen nada que ver con la información que vas a poder leer en estos recuadros, especiales felicidades para ti y para todo el alumnado que vive cada día en tu centro educativo. De no ser así, es interesante tomar conciencia de como son los espacios físicamente y del reconocimiento social que habitualmente le damos a los mismos.

La opción de «conformarse» con lo que hay y asimilar que los patios son de una determinada manera es una decisión totalmente respetable puesto que, en la mayoría de ocasiones, ninguna persona de la comunidad educativa ha podido participar en la toma de decisiones respecto de cómo le gustaría que fuesen dichos espacios. Gran parte de los centros que se construyeron en el pasado y que se siguen construyendo en la actualidad no han sido fruto de un proceso cooperativo de toma de decisiones o de colaboración multidisciplinar. Personas que habitualmente no tienen formación o conocimientos previos en desarrollo infantil, coeducación, socialización diferencial, inclusión, convivencia, pedagogías ni metodologías educativas son quienes pueden estar definiendo el diseño de los patios.

Ante este contexto, también existen cada vez más centros educativos y cada vez más familias que se preocupan y ocupan en mejorar los espacios de sus centros educativos. Un ejemplo de esto es el aumento en la solicitud estos últimos años de los proyectos de innovación educativa solicitados a la Conselleria con el objetivo de desarrollar transformaciones en los patios.

Para una adecuada toma de conciencia de lo comentado con anterioridad, cabe reconocer si estos son elementos habituales y cotidianos que pueden caracterizar un patio de educación infantil:

- Existen diferentes propuestas de materiales, espacios y zonas para los juegos y la interacción.
- Se puede observar un reconocimiento expreso a tareas, juegos o actividades estereotipadamente femeninas: muñecas, carros, cocinas, etc.
- Con suerte, se le confiere una especial relevancia al juego simbólico, hay espacios para jugar con la imaginación y el desempeño de roles.
- A nivel sensorial y motriz, existen propuestas interesantes para el desarrollo psicomotor.
- Suelen compartir espacios alumnado de 3 franjas de edad distintas.
- Hay color y vida más allá del asfalto y la reja.
- El profesorado suele compartir ese tiempo con el alumnado.
- Suele existir un porche protector del sol (enhorabuena por ello).
- El alumnado juega conjuntamente independientemente de su sexo y de su expresión de género.
- Una reja, valla o muro separa la vida de este espacio y el de primaria.
- Se observa el significado de lo que implica «hacerse mayor» (se puede ver el patio de primaria).
- Se contabilizan pocos conflictos o problemas de convivencia causados por la competitividad.

A los 6 años normalmente las vivencias del patio cambian y ya nunca volverán a ser las mismas. Puede entonces que, y lo siento si es así, se te esté dando la bienvenida al desierto de la pista, la reja, el asfalto, el gris y la masculinización de los espacios.

Existen algunos centros educativos cuyos patios podrían servir para rodar películas sobre prisiones, puesto que el patio central del que disponen comparte bastantes elementos.

Los principales elementos que pueden caracterizar un patio de educación primaria son:

- Existen porterías en los espacios centrales definiendo, con ello, el principal protagonista del patio o rey del lugar.
- Hay canastas de básquet (muy altas por cierto para el alumnado de primeros niveles de educación primaria).

- Pocos o ningún espacio para el juego simbólico (con 6 años esto ya no suele ser una opción especialmente reconocida y representada).
- Si antes, en la etapa infantil, había un arenero, columpios, carros, muñecas, etc. ahora han desaparecido.
- Absoluta eliminación de las propuestas estereotipadamente femeninas y/o vinculadas con el ejercicio de prácticas relacionadas con los cuidados.
- Poca o ninguna opción de contacto con la naturaleza.
- Poca o ninguna sombra.
- Diferentes zonas destinadas al alumnado de diferente nivel (por supuesto el mayor en la zona de la pista de fútbol, es lo que tiene ser mayor).
- Escasa decoración, con lo que la prevalencia del gris es notoria.
- Las oportunidades de desarrollo psicomotor tienen que ver, casi siempre, con la práctica de deportes socialmente masculinizados y competitivos.
- Las prácticas deportivas estereotipadamente femeninas (bailar, patines, expresión corporal, etc.) no tienen especiales zonas asignadas o no son una posibilidad a nivel de recursos.
- En algunas clases y en algunos cursos se practica la segregación y el alumnado de diferentes sexos no juega conjuntamente.
- Las opciones artísticas (música, plástica, pintura, teatro, etc.) no suelen ser visibles o carecen de protagonismo frente a las físicamente activas a nivel motor.
- Los problemas de convivencia y los conflictos suelen estar causados y focalizados en ciertas propuestas que, fuera del centro educativo, se aprenden y practican con gran nivel de competitividad.
- Se observa poco profesorado interaccionando con el alumnado, aunque sea este un tiempo dentro del horario lectivo.
- No hay espacios en donde se pueda salir a dar clase, aunque el clima sea ideal para ello, aunque el aire se respire mejor o sea altamente improbable que llueva o que las condiciones ambientales lo impidan.

Con 12 años resulta habitual que se pueda cambiar de centro y que, con ello, el alumnado se pueda enfrentar a nuevos retos cognitivos y sociales.

Las oportunidades de relación con personas distintas a las de la primera infancia aumentan y son mucho más ricas. En definitiva, se abre un mundo de posibilidades que podrán fomentar el desarrollo de las habilidades interpersonales. También será esta la edad proclive al inicio de las primeras relaciones afectivo amorosas, así como del despertar de la sexualidad. Por todo ello, se configura como una de las etapas más sensibles y vulnerables en la vida de las personas a nivel relacional.

Sin embargo, estos pueden ser los principales elementos característicos de un patio de educación secundaria:

- Hay elementos que no se han modificado: existen porterías en los espacios centrales marcando, con ello, el principal protagonista del patio o rey del lugar.
- Hay canastas de básquet, aunque ahora ya seguramente a disposición de todo el alumnado.
- Tal como se comentó con anterioridad, el diálogo, la compañía, el juego sosegado o la estancia tranquila adquieren otro protagonismo mucho más notorio, aunque puede que existan pocos espacios para la conversación, la interacción o simplemente para sentarse.
- La segregación es más notoria y se puede observar con facilidad.
- Poco profesorado presente y casi nula interacción entre el profesorado y el alumnado.
- Pocas o ninguna propuesta dirigida a fomentar el desarrollo de alguna habilidad, interacción, etc.
- El alumnado que se mueve, que realiza actividades físicas o juega de forma activa es mayormente de sexo masculino.
- Pocos o ningún recurso que posibilite propuestas de juegos o actividades.
- Los conflictos o las peleas suelen ser protagonizadas por el alumnado de sexo masculino tanto dentro como en la periferia exterior del instituto.
- El espacio central suele estar ocupado por los chicos, pocos chicos ocupan grandes cantidades de espacio mientras que muchas chicas y chicos ocupan espacios más reducidos y periféricos.



El patio podría ser la mejor de las aulas de todo el centro. Podría ser, también, un espacio estimulante lleno de oportunidades de aprendizaje y relación.

En la actualidad existen dos tipos de centros educativos: aquellos que aceptan una configuración de los espacios poniendo el énfasis en todo lo que no se puede hacer o transformar, o bien aquellos centros educativos que, frente a todo tipo de impedimentos físicos, barreras o resistencias, están consiguiendo replantear sus espacios e imaginar patios llenos de vida y acción. Lo que parece bastante claro es que, una vez iniciados estos procesos, ya no hay vuelta atrás.

2.3.1. LA ESPECIAL RELACIÓN DEL PATIO CON EL FÚTBOL

El fútbol es, indiscutiblemente, la actividad que suele condicionar en mayor medida la dinámica de funcionamiento del alumnado en un patio.

Las diferentes investigaciones que se llevan a cabo analizando la vida de los patios y su vínculo con las infraestructuras coinciden en que la propuesta del fútbol es la que más problemas de convivencia y conflictos arroja (Santos, y col., 2021; Saldaña, 2018; Pawlowski y col., 2016). Esta actividad tiende a ser la más excluyente y segregadora en los patios escolares. Su presencia e importancia en un centro educativo es una muestra más que notoria del androcentrismo social en la infancia. Implica un ejercicio de poder entre una parte del alumnado (al que le gusta este deporte, es su actividad extraescolar o simplemente a quien se le da bien), y el resto de personas que pueden no ver representados sus gustos, preferencias o intereses.

Las diferentes actuaciones que se llevan a cabo en los patios cuando se trata de reequilibrar la balanza de los privilegios habituales del fútbol ponen de manifiesto que a algunos chicos les cuesta practicar el respeto por el uso de las pistas deportivas, así como por el reparto de estas a otros fines. Las chicas, por otro lado, se tienden a quejar del modo poco respetuoso en que se las continúa expulsando de esos espacios. Ellas insisten en las dificultades para encontrar espacios para descansar y desarrollar otros juegos no deportivos o competitivos, así como de disponer de variedad de materiales (Zapatero y col., 2022).

Efectivamente ni el fútbol es una actividad como cualquier otra, ni la igualdad se consigue promoviendo que las niñas puedan jugar a este de-

porte con las mismas garantías y oportunidades que los niños. Socialmente se tienden a invertir más esfuerzos en conseguir que las niñas superen sus barreras de género que en propiciar que los niños superen las suyas. Al final se acaba persiguiendo que algunos de ellos (propietarios del lugar) les dejen jugar en igualdad en las pistas, cedan, compartan sus espacios, sus dominios. Pero el paradigma sobre el que se desarrollan esas iniciativas y se construye ese discurso sigue siendo androcéntrico, puesto que no se logra compensar los diferentes empoderamientos de origen de ambos sexos.

Tradicionalmente el patio se ha considerado un espacio donde el profesorado interviene en menor medida que en el aula, dejando al alumnado una mayor libertad. Esta idea puede provocar en algunos centros que solo se actúe en las situaciones en que se considere estrictamente necesario, es decir, cuando surge la violencia física. Este tipo de situaciones se dan mayoritariamente en los conflictos entre niños, por lo tanto, se puede estar priorizando solucionar los conflictos masculinos y se pueden estar invisibilizando otros tipos de situaciones de desigualdad que no impliquen la violencia física y que afecten en mayor medida a las niñas o a los niños pacíficos. Esta tipología de situaciones que no generan conflictos visibles puede llegar a pasar desapercibida porque son socialmente aceptadas o asumidas (Saldaña, 2015).

Si la escuela es esa institución compensadora de desigualdades, cabe pensar si priorizando unas actividades sobre otras, o simplemente privilegiando unas infraestructuras o materiales sobre otros, lo que se acaba consiguiendo es la reproducción de las desigualdades y la legitimación del poder de determinado perfil de alumnado por encima de cualquier otro.

Tal y como apuntan Subirats y Tomé en el célebre libro *Balones fuera* (2010):

«La escuela es el lugar del ejemplo para las niñas y los niños, el lugar en el que se transmiten los modelos correctos de saber, de comportamiento y de hábitos, lo que la escuela presenta siempre será más difícil de criticar, de borrar y de sustituir que aquello que se presenta en otros ámbitos, que justamente no tienen el valor simbólico de estar constituidos como modelos». (p. 98)



Intervenciones llevadas a cabo en estos espacios muestran cómo dotar de recursos variados y polivalentes en el patio escolar, así como incorporar medidas de dinamización de actividades y propuestas provoca inexorablemente un aumento de la satisfacción del alumnado y de su estancia en los centros (Castillo-Rodríguez, Picazo y Gil-Madrona, 2018). La investigación demuestra también que les está costando más a ellos practicar actividades y juegos estereotipadamente femeninos que a ellas conformarse con los masculinos (Castro-García y López-Villar, 2020). Será cuestión de entrenamiento, como casi todo en la vida.

Disminuir el sedentarismo y promover hábitos saludables en todo el alumnado es uno de los objetivos urgentes que viene planteando la Organización Mundial de la Salud en sus últimos informes. No se trata por ello de disminuir las oportunidades en la realización de actividades moderadas o vigorosas en el tiempo de patio. Lo que sí es una necesidad fundamental es la de promover que el alumnado tenga las máximas oportunidades de practicar el ejercicio básico que necesita. Los patios, tal y como suelen estar estructurados, no suelen fomentar de un modo ni igualitario ni equitativo esta carencia de actividad física.

Tal como apuntan Salas-Sánchez, M.I., Muntaner-Mas, A. y Vidal-Conti, J. (2020):

«Los centros educativos disponen de un tiempo y un espacio importante que no siempre se le presta la atención que se merece. Los patios de los centros son un recurso excelente para aumentar el tiempo de actividad física entre los jóvenes. Es necesario sumar este tiempo al tiempo de las clases de educación física para mejorar la salud y luchar contra el sedentarismo y la inactividad que se genera en el horario lectivo de una jornada escolar y, en muchos casos, fuera de ella». (p. 133)

3

Opciones interesantes a considerar en los patios

Los espacios configuran a las personas y las personas configuran a los espacios. Son un elemento educativo más y se puede intervenir sobre ellos. Conseguir que sean más habitables, seguros e igualitarios es uno de los pilares de la coeducación.

El juego se constituye como una de las principales herramientas de desarrollo en la infancia. A través del juego se produce la socialización, se aprenden límites, se comprende la realidad, se participa e interactúa con iguales, se fomenta la adquisición del lenguaje oral, corporal y simbólico, se respetan las reglas y se toman decisiones, se resuelven conflictos, se prepara para la vida adulta... y se desarrolla, de este modo, la competencia social (Florenza, 2020).

La incorporación de zonas distintas para el juego y la relación puede favorecer que el alumnado con diferentes características de personalidad, gustos, preferencias, habilidades e intereses, sienta que estas son consideradas y atendidas por parte de su centro educativo.

Tal como se explicó en el primer capítulo de este libro, no todo el alumnado parte de las mismas posibilidades ni de los mismos empoderamientos o experiencia anterior (fruto de la socialización diferencial) para conseguir gozar del patio de la misma forma. Las condiciones de accesibilidad y permanencia en las diferentes zonas del patio son percibidas y vividas de forma absolutamente distinta por una serie de variables que atraviesan a las personas desde la infancia. El género es una de las más importantes.

A continuación, se muestra una tabla de ideas sobre elementos, zonas o espacios que podrían colaborar en un cambio de mirada y utilidad de estos espacios. Las zonas o elementos que se proponen a continuación no se insertan en ninguna mochila de género, atienden y refuerzan por ello las diferencias individuales en el alumnado.

Zona de circuito perimetral

Aprovechar todo el perímetro del centro y diseñar un circuito para poder pasear, correr, patinar, ir en bicicleta, monopatín, etc. Puede ser un espacio de gran polivalencia y uso tanto para el tiempo curricular (educación física), como para el tiempo de juego libre. Si se insertan pedagógicamente descansos activos, su uso puede ser un recurso de gran utilidad entre la impartición de diferentes materias. Dar una vuelta al circuito tres veces al día podría ser un mecanismo de inversión en salud y de disminución del sedentarismo acumulado en una jornada lectiva escolar.

Zonas de arena

Zonas amplias de arena con estructuras y utensilios para cavar, apilar, transportar, construir, etc. Experimentar con elementos naturales es una fuente de gran satisfacción para el alumnado en todas y cada una de las etapas educativas. Existen diferentes remedios para evitar el orín de los gatos en todos los casos (tapar los areneros, rociar de vinagre los laterales, dejar feromonas en esquinas apartadas del patio, etc.)

Zonas de recorridos o circuitos

Laberintos, pasadizos, pequeños circuitos, estructuras para trepar, saltar, deslizarse, etc. En definitiva, esta tipología de zonas busca provocar la experimentación, la sorpresa, la diversión y la movilidad física. Montículos de tierra, rocas, paredes de escalada, rampas, montañas con ruedas, etc. A nivel psicomotriz este tipo de zonas son absolutamente necesarias. Se hace complicado desarrollar el equilibrio y

la coordinación con la disposición de suelos absolutamente planos.

Zona de desniveles

Montículos de tierra, rocas, paredes de escalada, rampas, montañas con ruedas, etc. A nivel psicomotriz este tipo de zonas son absolutamente necesarias. Se hace complicado desarrollar el equilibrio y la coordinación con la disposición de suelos absolutamente planos.

Zona íntima o de Altamira

Casetas, cabañas, túneles, cuevas, etc. suponen una oportunidad para practicar la confianza, los secretos, la intimidad.

Zona artística

Espacios que pongan en valor la expresión artística, plástica, poder hacer manualidades o pintar, paneles musicales, discopatios en gimnasios, escenarios para bailar, cantar, interpretar, circos, barras, malabares, etc. Algunas de estas habilidades están insertadas en el currículum y no suelen tener la oportunidad de desarrollo en los patios. En definitiva, proponer el desarrollo de las inteligencias múltiples en la infancia y adolescencia.

Zona de cultivo o huerto

Frutales, plantas medicinales y aromáticas en bancales verticales aprovechando paredes, laberintos, semilleros, etc. En capítulos posteriores se desarrollará la importancia y explotación que pueden tener estas zonas.

Zona de agua

Circuitos de juego, bombeos, estanques con vegetación y fauna, murales interactivos, con posibilidad de poder amasar tierra mojada,

crear con arcilla o refrescarse en verano. Juegos pintados en el suelo como la rayuela, tres en raya, ajedrez, parchís, recorridos matemáticos, recorridos de carreras para canicas, chapas, etc.

Zona de juegos tradicionales y juegos de mesa

Juegos pintados en el suelo como la rayuela, tres en raya, ajedrez, parchís, recorridos matemáticos, recorridos de carreras para canicas, chapas, etc.

Zona de socialización

Gradas, anfiteatros, mesas y sillas para la conversación, la interacción, círculos de diferentes materiales (madera, piedra...) y tamaños, etc. Este espacio puede ser idóneo para reuniones, asambleas, conciertos, clases (se puede acompañar de pizarras móviles o pintadas en paredes).

Zona para el juego activo físicamente o la práctica deportiva

Crear zonas diferentes a las tradicionales ya establecidas en los patios en función de las necesidades alternativas expresadas por el alumnado como mesas de ping-pong, *parkour*, espacio de patinaje, danza, redes para el bádminton, vóley, colpbol, etc.

Zona de salto, equilibrio y escalada

Redes tridimensionales o bases de red, camas elásticas, barras o cintas de equilibrio, estructuras con zonas de sujeción para escalada, etc.

Murales pintados en el suelo o paredes

Pizarras, espejos exteriores, pintura con murales que puedan representar una casa, un supermercado, un hospital, etc. para el desarrollo del juego simbólico privilegiando tareas

vinculadas con la ética del cuidado. Los murales pueden ser una herramienta de trabajo al aire libre de las materias curriculares. Un mural representando un mercado brinda la oportunidad de trabajar todos los contenidos matemáticos de la etapa primaria (sumar, restar, multiplicar, dividir, extraer porcentajes, etc.).



Tabla: elaboración propia basada en la de Benito, A., Nuin, B. y Sorrairain, I. (2019).

En capítulos posteriores se mostrarán ejemplos reales de transformación de patios, con diferentes iniciativas desarrolladas en centros de la provincia de Valencia que exceden todas estas propuestas y que han provocado un aumento en la motivación del alumnado, mayor integración entre los dos sexos y una mejora de la convivencia en el patio escolar.

3.1. LA IMPORTANCIA DE RADIOGRAFIAR LA SITUACIÓN DEL PATIO

Previa intervención en un patio es recomendable llevar a cabo un diagnóstico de la situación actual. De este modo, se podrán observar si los cambios incorporados en el espacio o las decisiones tomadas de actuación en el mismo modifican la situación de partida.

En este caso se proponen 4 tipos de indicadores:

- Cuestionario dirigido al profesorado.
- Observación del patio.
- Cuestionario dirigido al alumnado.
- Cuestionario dirigido a las familias.

1. Cuestionario dirigido al profesorado

Fruto de mi experiencia anterior en la impartición de formación en coeducación, considero necesario capacitar al profesorado en la realización del diagnóstico de la situación del patio. Para ello es interesante reservar espacios de reflexión entre el colectivo docente. Conocer sus opiniones antes de iniciar la formación puede servir para situar el punto de partida o para enriquecer el debate y el trabajo conjunto.

Ejemplos de cuestiones a responder individualmente para compartir posteriormente en voz alta con el resto del profesorado:

¿Crees que niños y niñas (chicos y chicas en secundaria) juegan (se relacionan) conjuntamente en el patio?

¿Consideras que alguno de los sexos ocupa más espacio que el otro?

Tras la formulación de estas cuestiones, y coincidiendo con algunos de los resultados obtenidos por Saldaña y col. (2019), suele ser común obtener las siguientes respuestas entre el profesorado:

- a. En ambas preguntas las respuestas tienden a ser distintas por parte del profesorado que comparte etapa. Cada persona interpreta la situación en base a su sistema de creencias.
- b. Una respuesta habitual por parte de todo el colectivo es: en algunas zonas sí y en otras no.
- c. Se tiende a percibir a las niñas más tranquilas y a los niños más movidos.
- d. Las zonas en donde se manifiesta que el alumnado no juega conjuntamente son las que se caracterizan por una fuerte carga de género fuera del ámbito escolar.
- e. Cuando se especifica que un sexo ocupa más espacio que el otro siempre es el masculino.
- f. Se tiende a ocupar más tiempo gestionando los conflictos de ellos en el fútbol que en otro tipo de desigualdades.

- g. No se concibe como adecuado intervenir dado que se plantea como un ejercicio de libertad del alumnado.
- h. En ambas preguntas (menos en la etapa infantil), la palabra más nombrada o central que determina tanto la falta de diversidad en las agrupaciones como la ocupación más o menos central de los espacios es el fútbol.

Los resultados aquí mostrados son una prueba importante que justifica la necesaria realización de un diagnóstico objetivo de la situación del patio.

Radiografiar la situación real ayuda a esclarecer lo que verdaderamente está sucediendo y permite dejar de lado las opiniones y las creencias para dar paso al rigor de los datos y la objetividad.



Otra de las cuestiones que sería interesante recabar está relacionada con el estilo pedagógico o metodológico del centro. En este caso se sugieren las siguientes cuestiones:

¿Has experimentado dar tus clases utilizando algún espacio del patio? En caso afirmativo, que valoración haces al respecto.

En caso negativo, ¿te gustaría?

En tu experiencia anterior como docente, ¿has incorporado algún cambio metodológico para aumentar los índices de actividad física en tu alumnado, como por ejemplo los descansos activos?

En caso afirmativo, ¿qué valoración haces al respecto?

En caso negativo, ¿te gustaría?

Abrir un debate alrededor de estos temas puede marcar el inicio de un proyecto de innovación de centro futuro que permita ilusionar al profesorado con un claro reto de mejora de sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Observación del patio

La observación y recogida de datos en el patio se puede llevar a cabo de una forma sencilla y ágil. Se recomienda desarrollar la observación no participante cuando el alumnado ya ha tenido aproximadamente 15 minutos para decidir dónde ubicarse y a qué y con quién jugar. Para ello será fundamental rellenar una rúbrica de observación diseñada y adaptada a cada uno de los patios analizados.

En la guía de REICO de la Conselleria <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/guia-de-patis-coeducatius> puedes disponer de diferentes instrumentos que te ayudarán a llevar a cabo un diagnóstico en el uso de los espacios del centro. No obstante, en todos ellos es interesante recabar información y registro sobre:

- a. Listado de actividades que se pueden desarrollar en cada una de las zonas en las que se divide el patio.
- b. Porcentaje de espacio del patio destinado a: juego activo físicamen-

te, juego tranquilo físicamente, posibilidades de sombra y espacios para la socialización.

- c. Listado de elementos de juego a disposición del alumnado (indicando si estos son estereotipadamente masculinos, femeninos o neutros).
- d. Usos del espacio: extraer datos numéricos sobre quiénes ocupan los espacios centrales y quiénes la periferia (datos desagregados por sexos y por edad o cursos).
- e. Porcentaje de espacio físico asignado a cada una de las zonas en las que se subdivide el patio.
- f. Porcentaje de alumnado desagregado por sexo ocupando cada una de las zonas en las que se subdivide físicamente el patio.
- g. Zonas en donde se recoge mayor número de conflictos y zonas en las que se observa habitualmente un clima de convivencia positiva.
- h. Zonas con agrupaciones en el juego especialmente mixtas (formadas por alumnado de distinto sexo) o especialmente segregadas (niños y niñas jugando en grupos solo de un mismo sexo).
- i. Número de niños y niñas (o adolescentes en secundaria) con comportamientos activos o pasivos físicamente, listando las actividades o juegos en cada una de las zonas.
- j. Número de niños y niñas (o adolescentes en secundaria) con comportamientos activos o pasivos cognitivamente, listando las actividades o juegos en cada una de las zonas.
- k. Número de niños y niñas (adolescentes en secundaria) con comportamientos relacionales (conversar) o de movimiento ligero (pasear) en cada una de las zonas.
- l. Comparación (en centros de educación infantil y primaria) de los resultados obtenidos en ambos patios.
- m. Finalmente, extraer datos en porcentajes de la densidad de alumnado por zonas del patio. El objetivo es saber si existen zonas especialmente sobrecargadas de alumnado o si, por el contrario, existen zonas con actividades correctamente dimensionadas puesto que son utilizadas por el porcentaje adecuado de alumnado.

Es interesante señalar que los resultados en las observaciones y mediciones están supeditados a las normas existentes cada uno de los días de observación. Por este motivo se recomienda la recogida de información en varios días (mínimo 5). También resulta recomendable llevar a cabo la recogida de datos entre varias personas.

3. Cuestionario dirigido al alumnado

Los datos numéricos extraídos de la fase anterior podrían ser informados y debatidos en las aulas con el alumnado.

El cuestionario dirigido al alumnado será anónimo, solo se solicitará el sexo de la persona para la posterior clasificación de resultados.

Una vez cumplimentados todos los cuestionarios y desde las diferentes tutorías se recomienda llevar a cabo un volcado de la información con los resultados más notorios de cada clase. El informe requeriría la extracción de la información de modo desagregado entre los sexos, puesto que interesan las conclusiones de modo diferenciado.

En dicho cuestionario se podrán preguntar, entre otras cuestiones, las que se sugieren a continuación:

- a. Indica los nombres de las personas de clase con las que más te guste jugar en el patio.

Interesa conocer si el hecho de ser chico o chica predispone a un deseo de compañía segregada. Si las niñas indican nombres de otras niñas y al revés, o por el contrario se manifiesta un deseo indiferenciado. Esta cuestión también permitirá extraer datos de los posibles problemas de convivencia de alguna persona (en este caso no saldría nombrada por nadie).

- b. Indica qué tipo de juegos o actividades te gustan en el patio y justifica tu respuesta.
- c. Indica el tipo de juegos o actividades que no te gustan en el patio y explica los motivos.
- d. Anota tu zona preferida del patio e indica los motivos.
- e. Anota la zona que no te gusta nada del patio e indica los motivos.
- f. ¿Hay conflictos en tu patio? Indica los más habituales.

- g. Si pudieses modificar tu patio, sin hacerlo más grande, ¿qué tipo de actividades, propuestas o zonas te gustaría que hubiera?
- h. ¿Vas a alguna actividad extraescolar? Indícala por favor.

Conocer las posibilidades de actividad física extraescolar del alumnado puede ser de gran ayuda para el diseño de algún programa de promoción de la actividad física en el centro. También servirá para extraer posibles diferencias entre ellos y ellas para el establecimiento de alguna medida equitativa en el futuro. Puede que ellas, por su diferente socialización, estén desempeñando menos actividad física fuera del centro que ellos. También permitirá extraer datos sobre el sedentarismo acumulado y las diferencias de género.

4. Cuestionario dirigido a las familias

Aumentar la participación de las familias suele ser un gran reto para la mayor parte de los centros educativos. También es cierto que en la actualidad las familias muestran un interés creciente en la reflexión y mejora de los patios escolares de sus hijas e hijos.

De ahí que será fundamental invitar a las mismas a toda la formación en coeducación que pueda desarrollar el centro. Del mismo modo se les podrán solicitar ideas sobre cómo mejorar los patios o si estarían dispuestas a participar en la transformación de los mismos.

Las familias pueden aportar un gran bagaje de conocimientos o experiencia en el caso de que se decida iniciar algún proceso de cocreación. Sería interesante no solo recoger sus intereses y preferencias, sino también sus habilidades para la cooperación en dicha transformación.

En todo este proceso resulta clave y fundamental contar con las personas educadoras de comedor y las dinamizadoras de diferentes actividades extraescolares en los centros. Su opinión, visión y formación en coeducación es necesaria si se pretende conseguir insertar la igualdad de oportunidades como un valor transversal en el proyecto educativo de centro.

4

Iniciar un proceso de cocreación en el patio

4.1. DEFINICIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Cocreación consiste, básicamente, en abrir un proceso participado de gestión del conocimiento para diseñar un proyecto o satisfacer unas necesidades que afectan a todas las personas implicadas en esta tarea.

Hablar de cocreación en un centro educativo implica poner al mismo nivel la voz del alumnado, del profesorado, de las familias, de las instituciones públicas (ayuntamientos) y demás entorno social que desee participar e implicarse en este proceso. Se trata de aportar tiempos, energías, recursos, conocimientos y habilidades para conseguir un fin común.

Cuando se desarrolla una dinámica de cocreación, el proceso es más importante que el resultado final. Cuidar que las decisiones se toman de forma horizontal, escuchando todas las voces y teniendo en cuenta de igual forma a todas las personas es la clave del éxito de la experiencia.

Desarrollar formas de participación social de este estilo redundará en el aprendizaje de otras formas de gestionar las decisiones, alcanzar acuerdos y resolver posibles conflictos.

La apuesta por abordar una transformación de forma participada a través de la cocreación no es baladí, probablemente provoca que el proceso sea más lento en comparación a los más comunes en los que el equipo directivo del centro o el colectivo docente en claustro decide unilateralmente. No obstante, los beneficios son mucho más poderosos que los inconvenientes.

En primer lugar, y tratándose de abordar un trabajo en colectividad, el proceso de cocreación obligará inexorablemente al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. Para una adecuada gestión de todas las per-

sonas participantes en un proceso de estas dimensiones, es recomendable designar un equipo motor.

El equipo motor es un grupo reducido de personas con disposición a implicarse y liderar el proyecto. Es bueno incluir al mayor número de agentes (familias, docentes, personal no docente, alumnado, incluso en ocasiones a asociaciones del barrio) Cada uno de estos grupos puede ir representado por 3 o 4 personas, pero más que el número de personas lo más importante es que haya representación de todas las realidades ya que cada uno de ellos representa una «forma de ver el espacio» con sus necesidades y conocimientos y una responsabilidad de gestión sobre el mismo (Pez Arquitectos, 2021, p. 19).

En segundo lugar, se promoverá la escucha activa y el respeto en cuanto a que todas las voces valen lo mismo y son tenidas en cuenta y en consideración de la misma manera. Las jerarquías, más allá de las necesarias para la organización del trabajo, no son elementos fundamentales en estos procesos.

Para transformar un patio se necesita mucha imaginación y grandes dosis de creatividad, de ahí que poner a trabajar a personas muy diversas (edad, profesiones, nivel de estudios, procedencia, etc.) será garantía de la riqueza en las aportaciones de ideas.



Se partirá del diagnóstico, el análisis y la reflexión crítica de los resultados. Se trata de teorizar desde la práctica y la vivencia del patio. El alumnado tiene mucho que decir ante la radiografía de estos espacios. La mirada adultocentrista ha de dar paso a la voz infantil.

Tal y como apuntan Benito, Nuin y Sorarrain (2019), como métodos de análisis participativos se pueden utilizar:

- a. Dibujos proyectivos: dibujo de cómo ven el patio ahora y cómo les gustaría verlo.
- b. Deriva crítica: paseo guiado por el espacio con las «gafas» de la crítica.
- c. Mapeo colectivo: localizar puntos críticos, lugares preferidos, así como lugares aborrecidos o percibidos como desagradables sobre el plano del patio.
- d. Lluvia de propuestas: listado de necesidades y propuestas.
- e. Maqueta proyectiva: crear una estructura tridimensional de la visión ideal del patio sobre un plano del mismo. Esta técnica sería interesante llevarla a cabo en grupos conformados por representantes de la comunidad educativa de diferente edad, sexo, origen, etc.

Abrir la puerta de la participación de más personas permitirá descubrir capacidades, habilidades y potencialidades que habitualmente son desconocidas para la comunidad educativa. Fruto de estos procesos se generan nuevos empoderamientos y nuevas interacciones entre miembros que comparten la misma escuela o el mismo centro educativo.

La motivación del alumnado viendo la implicación y participación no solo de sus iguales, sino de sus familias, también es un efecto positivo colateral de valor incalculable. Este factor puede aumentar el nivel de motivación de niños y niñas, así como de apego y cuidado de los cambios finales resultantes de todo el proceso.

En capítulos posteriores se expondrán diversos procesos de cocreación desarrollados por diferentes centros educativos de València.

4.2. TRANSFORMACIÓN DE ESPACIOS Y MEDIDAS DE SEGURIDAD

Una de las dudas más habituales cuando se inicia una dinámica de cocreación es la de conocer los pasos o la burocracia asociada al mismo. Cuestiones como: ¿se debe solicitar algún tipo de permiso para afrontar la transformación del patio? ¿a qué instituciones debemos comunicar nuestras intenciones? ¿hay alguna manera de controlar o limitar la responsabilidad en materia de seguridad de las instalaciones que pretendemos materializar? Son comunes y pertinentes en todos estos procesos.

Los principales trámites a seguir se pueden clasificar en 3 grupos:

- En primer lugar, y como cualquier otra «obra» que se pueda abordar a nivel privado o público, se deberá realizar una tramitación urbanística que irá dirigida al ayuntamiento del que dependa el centro educativo. Se trata de solicitar una licencia de obras que, en función del tipo de actuación a realizar, necesitará ir acompañada desde (lo básico) una pequeña memoria descriptiva de los trabajos a llevar a cabo, hasta (lo más complicado) uno o varios proyectos técnicos.
- El segundo paso consiste en que, una vez otorgada la licencia de obras, es fundamental que las mismas sean aprobadas por la Conselleria de Educación y más concretamente por la Dirección General de Infraestructuras Educativas. Este trámite por lo tanto es dependiente de la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo.
- Tras recibir el visto bueno de Conselleria y con la licencia de obras concedida, se podría iniciar la transformación del patio. Esto se puede llevar a cabo con o sin la supervisión por parte de personas técnicas competentes que garanticen tanto la seguridad como la correcta ejecución (en función de si la administración otorgante de la licencia la solicita).

Para una adecuada certificación de las instalaciones del patio, es necesario contar con los servicios de una entidad independiente y de demostrada competencia. Esta idoneidad la ofrecen las entidades acreditadas por ENAC (Entidad Nacional de Acreditación). ENAC es la entidad que acredita a estas entidades de inspección en el ámbito de parques infantiles según las normas europeas vigentes en cuanto a los requisitos de seguridad ne-

cesarios en las áreas de juego infantiles: colección de normas UNE EN 1176 (partes 1 a 7 y 11).

Estas entidades de inspección pueden ayudar durante todas las fases de cocreación descritas en el punto anterior. Contar con ellas ayuda a conocer desde el inicio del proceso, los requisitos de seguridad necesarios en toda la fase de cocreación, y por ello le conferirá más garantías de éxito para lograr materializar una instalación certificable.

Por ejemplo, cualquier instalación que se encuentre anclada/sujeta al suelo, paredes o techo, puede ser certificada. Esto abre un abanico de posibilidades muy interesante en el que conseguir certificar desde una instalación totalmente prefabricada y adquirida a una empresa profesional del sector hasta una instalación artesanal y materializada por la comunidad educativa.

Aunque resulte habitual el miedo en la transformación de los espacios tanto por parte del equipo directivo de los centros como por parte de las familias, la Norma UNE EN 1176-1: 2018 destaca la importancia de la asunción de riesgos controlados como característica esencial del proceso de aprendizaje y desarrollo en la infancia y adolescencia. De su introducción (redactada de modo poco inclusivo puesto que solo parece dirigirse a los niños), se destacan los siguientes párrafos:

«Asumir riesgos es una característica esencial del juego en todos los entornos en los que los niños pasan un tiempo jugando.

El juego pretende ofrecer a los niños la posibilidad de encontrar unos riesgos aceptables como parte de un entorno de aprendizaje estimulante, desafiante y controlado. El juego se debería dirigir a la gestión del equilibrio entre la necesidad de ofrecer unos riesgos y la necesidad de mantener a los niños a salvo de daños serios.

Respecto a las características del juego de los niños y al modo en que estos se benefician del mismo en las áreas infantiles en relación a su desarrollo, los niños necesitan aprender a enfrentarse al riesgo y esto puede provocar golpes, magulladuras e incluso a veces la rotura de una extremidad. El propósito de esta norma es, primero y principalmente, evitar accidentes que produzcan incapacitación u otras consecuencias fatales y, en segundo lugar, reducir las consecuencias

graves derivadas de los posibles contratiempos que inevitablemente se producirán por el afán de los niños de aumentar su nivel de competencia, ya sea social, intelectual o físicamente».

Este libro pretende animar a las comunidades educativas de los centros a soñar con otros espacios más armoniosos, acordes a la infancia y respetuosos con la adolescencia. A partir de los sueños participados de todas las personas, invita a desarrollar procesos de cocreación en la transformación de sus patios. En capítulos posteriores se mostrarán diversos ejemplos de centros educativos valientes que lo están haciendo.



5

Patios verdes y saludables

5.1. SOBRE LA NECESIDAD DE CONOCER LA NATURALEZA

Conceptos y temas vinculados con el cambio climático, el efecto invernadero, la extinción de especies, la salud medioambiental o el ecologismo, forman parte del currículum de una u otra forma en los centros educativos y en todos los niveles académicos (infantil, primaria y secundaria). Sin embargo, en horario escolar y en su cotidianeidad lectiva, suelen ser escasas las posibilidades que tiene el alumnado de experimentar, en primera persona, el contacto con la naturaleza y el cuidado de los seres vivos.

Según Richard Louv (2005), muchos de los niños y niñas de hoy en día padecen el cada vez más conocido como trastorno por déficit de naturaleza. Los nuevos estilos de vida, y con ellos las transformaciones que han ido sufriendo los espacios urbanos en los últimos años, han provocado el aumento en las dificultades para tener contacto con la naturaleza y el juego al aire libre. El tiempo de ocio en la calle de forma autónoma, sin regulación por parte de personas adultas, en espacios abiertos y en contacto con zonas naturales, se ha ido sustituyendo por tiempo de juego en espacios cerrados y con dispositivos electrónicos o informáticos. Este cambio en el estilo de crianza provoca, entre otras muchas consecuencias, una reducción en la adaptación de la visión y el aumento de la posibilidad de desarrollar miopía. Del mismo modo, el sedentarismo acompañante a este estilo de ocio conduce a una mayor posibilidad de desarrollar sobrepeso u obesidad debido a la reducción del gasto energético (Ursa y Ursa, 2019).

Existen multitud de estudios científicos que confirman los beneficios del contacto con la naturaleza y su vinculación con el bienestar físico y emocional. El Dr. Qing Li (2018), considerado uno de los mayores expertos en medicina forestal e inmunólogo en la escuela médica nipona, consiguió

demostrar muchos de ellos mediante una investigación llevada a cabo en Japón entre los años 1982 hasta el 2006. En este sentido, concluyó que el contacto con la naturaleza favorece:

La reducción de los niveles de las hormonas del estrés (cortisol).

La disminución de los marcadores de tensión, ira, cansancio y confusión.

Una considerable disminución de la tensión arterial.

La estimulación del buen humor.

La estimulación del sistema inmune.

Otro estudio llevado a cabo con una muestra de 800 estudiantes confirma que la transformación de un espacio educativo en donde se aumente la presencia de vegetación ornamental genera una sensación de bienestar y aumento de la calidad de vida, aspectos que provocan una mejora en la actitud desarrollada por el alumnado ante los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gareca y Villarpando, 2017).

Las consecuencias de incorporar elementos naturales en un patio son múltiples y están más que confirmadas por los propios centros que las han llevado a cabo. Una de las más reseñadas es el aumento de zonas con sombra. Disponer de zonas con árboles que den sombra se supone la mejor de las fronteras frente a las altas temperaturas de las épocas estivales, especialmente en los patios de la Comunitat Valenciana.

Disponer de elementos naturales mejora el entorno escolar favoreciendo no solo el disfrute de zonas más amables o de mejor calidad del aire, sino que también parapetando el centro escolar de la entrada de partículas en suspensión y hollín al mismo tiempo que promoviendo una importante barrera acústica.

Desde un punto de vista coeducativo, cabe decir como la naturaleza no se inscribe en ninguna mochila de género y por ello es ajena a los estereotipos sexistas. Niñas y niños parten del mismo nivel de empoderamiento y la socialización diferencial no les afecta cuando juegan o toman contacto con elementos naturales. Los árboles, la tierra, el agua, las plantas, el barro, son elementos universales a disposición y cuidado por parte de todas las personas, independientemente del sexo y del género.

La naturaleza es un parque temático infinito, un mar de posibilidades de aprendizaje. Los cambios que en ella se producen fruto de las diferentes condiciones climatológicas ayudan a entender la interdependencia del ser humano con su ecosistema y son un elemento ideal para tratar la vulnerabilidad de todos los seres vivos, de las personas también.

La naturaleza puede ser, por qué no, el mejor de los espacios para poder dar la materia curricular. Según López (2018), todo elemento de la naturaleza es materia curricular puesto que junto a ella se pueden concretar y desarrollar todos los conocimientos y competencias de la vida.

Además de ser un buen sitio para centrar la materia curricular (en especial la de ciencias naturales), es la mejor zona para inculcar valores y desarrollar habilidades intrapersonales e interpersonales como la espera, la autorregulación y el autocontrol, la paciencia, la cooperación, el trabajo en equipo y la necesidad de los cuidados, etc.

La sabiduría más profunda la ofrece el entorno: un entorno cambiante posibilita un pensamiento también más acogedor a los cambios. Abre la puerta a la creatividad y a la generación de formas. Vincularse con el medio, dotarse de una mayor conciencia hacia él. Vivir desde el derecho de educarse en un espacio de armonía amable y de bienestar (Maestras de la escuela la Vila, 2020).

Utilizar como herramienta pedagógica el patio puede provocar que este se convierta en un «exploratorio» natural, un laboratorio de grandes dimensiones en el que llevar a cabo diversas actuaciones relacionadas con planes, proyectos y talleres. La percepción aumentada que surge desde esta visión permite afrontar el desarrollo de las competencias y las capacidades en la infancia desde una perspectiva más integral, más holística y sobre todo más real. Es decir, mediante la manipulación, la observación y la experimentación directa se promueve una enseñanza más activa, colaborativa y dialógica que trasciende las paredes, muchas veces abstractas del aula, y se inserta en la realidad vivida y vivenciada del alumnado de cualquier edad.

Para el cuidado de las zonas verdes o el mantenimiento de los huertos en el patio se pueden utilizar diferentes estrategias. Algunos centros fomentan la colaboración de las familias, otros lo pueden conseguir a través de empresas sufragadas con proyectos de innovación educativa, el ayuntamien-

to de la localidad también puede asumir esa responsabilidad, o también se pueden gestionar experiencias de aprendizaje-servicio con centros de formación profesional de jardinería. Las opciones son múltiples y variadas.

En Cataluña se están desarrollando intervenciones muy interesantes a través de la transformación de los patios en verdaderos refugios climáticos <https://www.barcelona.cat/barcelona-pel-clima/ca/escoles-refugi-climatic> para el alumnado.

A continuación, se muestra un ejemplo llevado a cabo en un centro educativo de educación infantil y primaria de la ciudad de Alzira. En este caso, la dinamización se consiguió a través de la colaboración de las familias del centro. El objetivo planteado es el de incorporar más zonas verdes dentro y fuera de la escuela.

5.2. INTERVENCIÓN PARA LA NATURALIZACIÓN DE ESPACIOS. EL CASO DEL CEIP AUSIÀS MARCH (ALZIRA)

La intervención es posible gracias a un Proyecto de Innovación Educativa (PIIE) Global de dos años de duración. Se inicia en el curso escolar 2021-2022 y finaliza el curso 2022-2023. La idea de realizar este proyecto es fruto de las siguientes fuentes de inspiración.

La primera nació de la formación desarrollada por una parte del claustro llamada EDUSIONAT, cuyo tema principal fueron las artes.

Este centro cuenta con un aula UECO (Unidad Específica), por lo tanto, uno de los objetivos principales de este proyecto, así como una de las esferas de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), es la inclusión de este alumnado y, en general, de cualquier niño/a.

Para dar forma a estas ideas y diseñar este proyecto, se creó una comisión de innovación en la escuela que se encargó de transmitir al resto del claustro, AFA (Asociación de Familias del Alumnado) y otras entidades, la ilusión por el mismo, de definirlo y llevarlo adelante. De este modo se pretendía una participación de toda la comunidad educativa y de diferentes organizaciones externas al centro.

Otro referente inspirador de las intervenciones llevadas a cabo fue el programa integrado INCLUD-ED. Este programa analiza, por un lado, las estrategias educativas que contribuyen a la superación de desigualdades y a la promoción de la cohesión social y, por otro lado, investiga las estrate-

gias educativas que generan exclusión social. En este sentido el proyecto se centra en los grupos sociales más vulnerables: mujeres, jóvenes, personas recién llegadas, grupos culturales minoritarios y personas con habilidades diferentes.

Fruto de este marco teórico inicial se diseña el proyecto INCLUSO-YO: Hagamos un musical en nuestra escuela. Se partió del arte, la música y las artes escénicas, así como del musical como vehículo de aprendizaje interdisciplinario.

Otras fuentes de inspiración que apoyaron esta iniciativa fueron los proyectos educativos españoles de referencia elegidos por la Unión Europea para desarrollar la conciencia y expresión cultural: proyecto LÓVA (la ópera como vehículo de aprendizaje) y MUS-E. Con ambos se compartió el reto de abrir el aula a las emociones, a la imaginación, al esfuerzo compartido y al descubrimiento y aceptación de todas las capacidades.

Por otro lado, con el título NATURALMENTE, en 2020-2021 se participó en un proyecto con otros cuatro centros que conjugaban la esencia de esta propuesta de innovación.

Con estos antecedentes previos, el pasado curso se dio un paso adelante hacia la educación ambiental en el centro, enmarcando el proyecto al contexto de los ODS, sus esferas de acción y sus principios de trabajo:

- Con la esfera del planeta, se trató el agua, el consumo, el cambio climático, los océanos y el medio ambiente como objetivos fundamentales.
- Con la esfera de las personas, se trabajó la pobreza, el hambre, la salud, la educación y la igualdad de género.
- Además, con la esfera de la prosperidad, se aprendieron temas tan importantes como la energía, la ocupación y la economía, las infraestructuras, la desigualdad y las ciudades.
- Con la esfera de la paz, se profundizó en el tratamiento de la paz y la justicia.
- Y, por último, con la esfera de las alianzas se alcanzó profundizar en la participación conjunta de toda la comunidad educativa en el proyecto de innovación de la escuela.

El presupuesto asociado en este caso se desglosó de la siguiente forma: 7.800€ para el curso 2021-2022 i 7.400€ para el curso 2022-2023.

La principal fuente de financiación fueron las ayudas concedidas por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de Valencia al realizar este tipo de proyectos.

El proyecto busca fomentar la participación y el trabajo cooperativo, promover la interacción con el resto de la comunidad y en el entorno socio-cultural. Se detallan, a continuación, las acciones llevadas a cabo y lideradas por los diferentes agentes implicados:

- **Profesorado:** coordinación de las diferentes esferas para organizar actividades transversales y complementarias planificadas en los centros alrededor de los ODS.
- **Alumnado:** planificación de actividades complementarias de intercambio de experiencias y actividades entre alumnado de las diferentes clases.
- **Familias:** participación e implicación de las familias como voluntarias en el diseño y planificación de actividades desde la Comisión Pedagógica Mixta del Consejo Escolar.
- **Resto de la comunidad educativa:** diseño de estrategias para promover la creación de asociaciones de exalumnado que participó de las propuestas del centro. En ese sentido se implicó al centro de secundaria de referencia.

En este caso se consiguió alcanzar la participación del 100% del profesorado. La valoración del proyecto presentado ha sido muy positiva, ya que promueve cambios en la manera de entender la educación, buscando así nuevos espacios que, una vez transformados, confirman la posibilidad de nuevas formas de enseñar y de aprender en la escuela.

«Sabemos que aún nos queda camino que recorrer y cambios a realizar, pero como ya se he dicho anteriormente, el centro cuenta con los mejores ingredientes: ilusión y colaboración de toda la comunidad educativa.

Este proyecto de innovación educativa finalizará este curso. De todos modos, continuaremos trabajando por un cambio de mirada con otros proyectos educativos que vayamos realizando y presentando a la Conselleria».

María Ramírez Gimeno

Directora del centro Ausiàs March (Alzira)

A continuación, se presentan fotos de algunos espacios representativos del desarrollo del proyecto llevado a cabo en el centro. En este caso se transformó un patio interior de luces no aprovechado y que posteriormente fue convertido en una zona para estimular los sentidos como complemento al aula UECO colindante a este espacio.

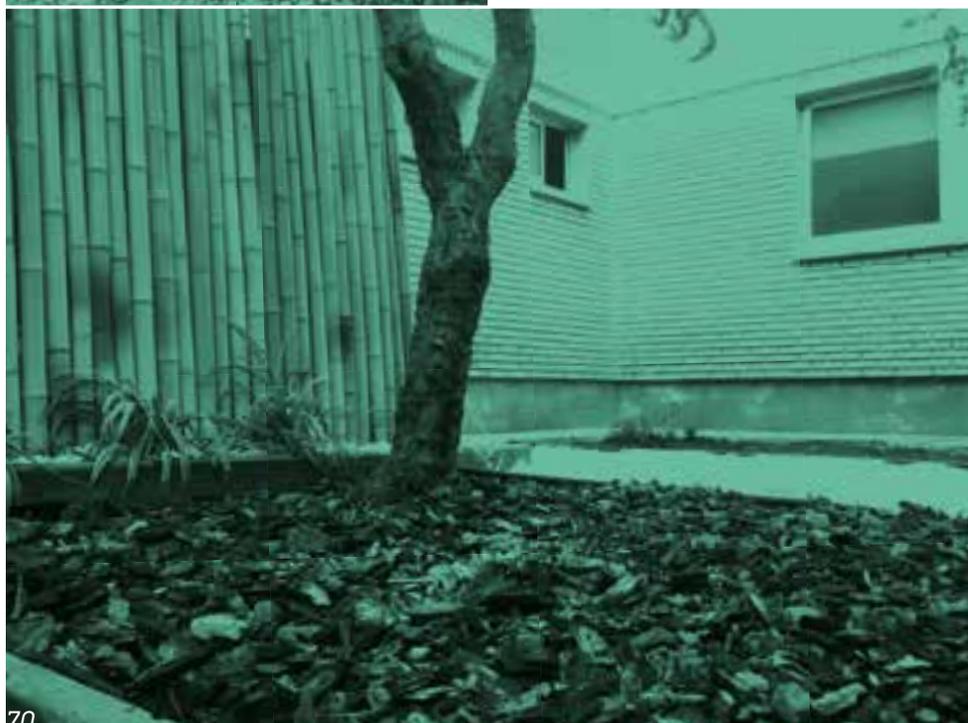


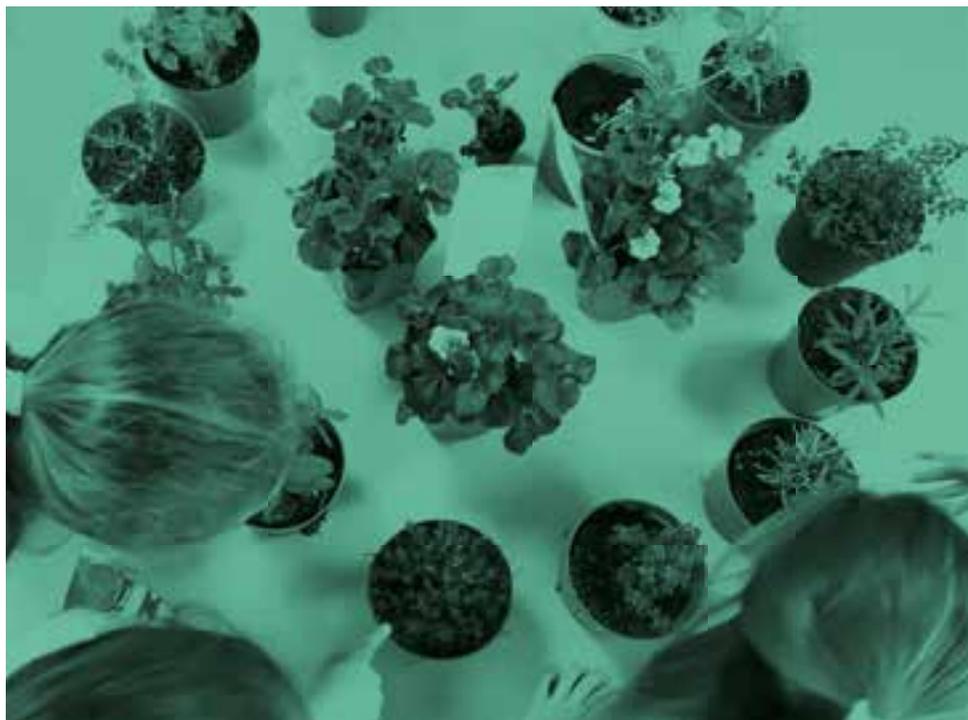


Patio de luces no utilizado y con falta de mantenimiento convertido, mediante un proceso participativo entre alumnado y profesorado, en zona de biblioteca de patio para el juego tranquilo, la intimidad y las confidencias.



Antes de la transformación.





↑ →

Tal como se observa en estas fotos, la intervención fue llevada a cabo por el alumnado de 5 años. Uno de sus proyectos estaba relacionado con el huerto escolar, al cual acudían regularmente para realizar trabajos como plantación, limpieza de hierbas, recolección, búsqueda de animales, observación del entorno, etc. Este era uno de sus espacios preferidos por la libertad de actuación, por el alto grado de motivación ante cualquier intervención en el huerto y por estar al aire libre y en contacto con la naturaleza.

←

Otra transformación que se llevó a cabo gracias a la colaboración de un familiar del centro, experto en paisajismo, fue la del jardín vertical.



Por todo ello se decidió estudiar más cosas interesantes sobre el huerto. Después de muchas experiencias y algunas conversaciones con el grupo se valoró que existía un interés general por la creación de un jardín donde ubicar «nuestras plantas preferidas».

Se empezó con la visualización de ideas con fotos y videos sobre naturalización de espacios. Finalmente, la que más gustó al alumnado fue la del jardín/huerto vertical.

El centro informó a las familias del desarrollo de esta propuesta para que aportaran el material necesario (botellas de plástico grandes para posterior reutilización) y de este modo hacerlas partícipes del proceso de modificación de ese espacio.

Las maestras prepararon todo el material realizando unos cortes rectangulares a todas las botellas para posteriormente ser rellenas de tierra por el alumnado.

Fueron los propios niños/as quienes decidieron qué querían plantar: fresas y plantas aromáticas.

La experiencia fue muy bien valorada por el alumnado, que disfrutó manipulando y experimentando con la tierra, las plantas y el agua.

Finalmente se colgaron en las ventanas y demás paredes.

En estos momentos el centro dispone de elementos naturales que sirven de decoración y de trabajo sobre contenidos vinculados con el currículum. El alumnado puede disfrutar del contacto con plantas de aloe vera, romero, tomillo, pensamientos y alguna planta ornamental. Periódicamente se van revisando para garantizar un buen mantenimiento, para rellenar con nuevo abono o para desarrollar las diferentes acciones de riego y cuidado.

El proceso de trabajo, más allá del resultado final, fue enriquecedor y fomentó las relaciones y la cooperación entre toda la comunidad educativa.

6

Ejemplos de escuelas de educación infantil con intervenciones en sus patios

6.1. EJEMPLOS DE CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL 0-3

La red Escolles Infantils Ninos (<https://www.escolesinfantilsninos.com/es>) comprende el agrupamiento de 14 escuelas infantiles (13 municipales y 1 privada).

Desde sus orígenes se caracterizan por tener en el ADN de sus valores y proyecto educativo de centro la coeducación. El respeto y el cuidado de los espacios en Ninos forma parte de uno de los pilares más destacables de su estrategia educativa.

A continuación, se muestran una serie de intervenciones en sus patios que se podrían encuadrar en zonas con las siguientes características.





Zonas de intimidad o para esconderse

Los espacios exteriores tienen que ofrecer zonas para la acción y el movimiento, correr, subir, saltar, columpiarse, ricas a nivel psicomotriz, etc. Pero también tienen que ofrecer zonas para la calma, para el encuentro con iguales, para las relaciones sociales, la creación de vínculos o la intimidad; porque las personas no queremos sentirnos siempre observados. Propuestas con, por ejemplo, cuevas, tipis, pasadizos, cabañas con telas o con hiedra para cubririrlas.



Zonas naturales, jardín y árboles

El contacto con la naturaleza es de vital importancia para el adecuado desarrollo integral de las personas. Los entornos naturales ofrecen posibilidades saludables a los seres humanos y no se insertan en ninguna mochila de género. La naturaleza no estereotipa ni juzga.

Del mismo modo suponen una aportación diferente a la del huerto por su tamaño, por la posibilidad de colgar objetos, la textura del tronco, las visitas de animales, aportan sombra, etc.

Zonas de aprendizaje: el patio como herramienta pedagógica

El patio puede concebirse única y exclusivamente como un espacio de esparcimiento para relajarse destinado al juego libre o, por el contrario, también puede concebirse como una herramienta pedagógica más a disposición del profesorado.

Disponer de espacios habilitados para desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje al aire libre puede ser un recurso más para todo el cuerpo docente. Aulas de libre acceso con mobiliario para sentarse, pizarras, para organizar una reunión, asamblea, explicación de contenidos, etc.

Izquierda

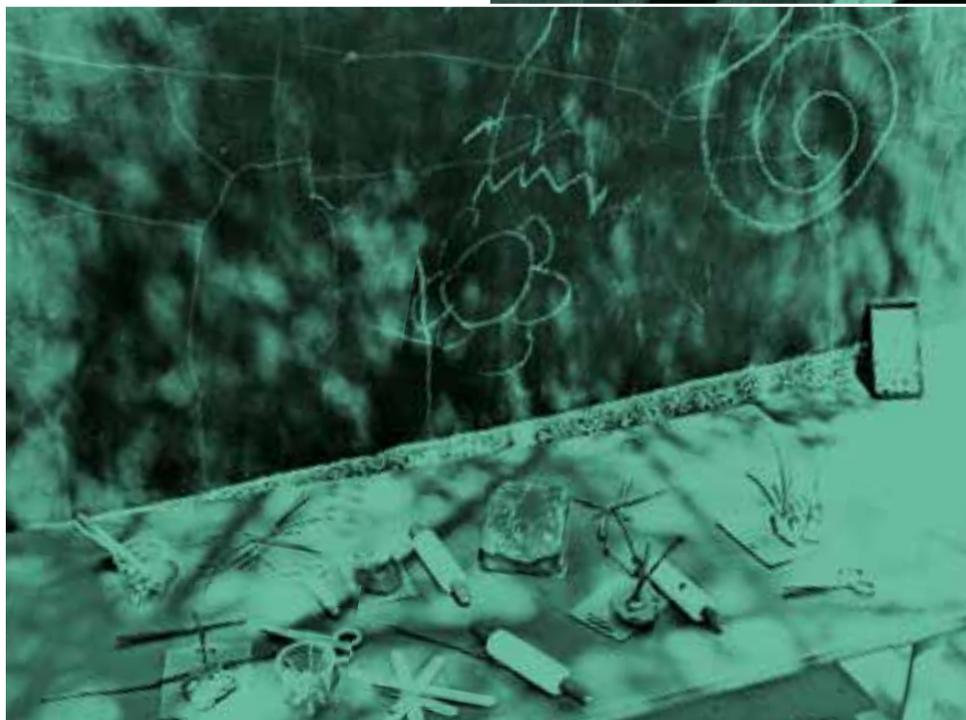
↑ Albal / Castalla

↓ Albal / Alfafar

Derecha

↑ Albal

↓ Mutxamel





Izquierda

← Meliana

→ Alfafar

Zonas de juego simbólico

Disponer de zonas y recursos para el juego simbólico es de vital importancia en la infancia. A través de este tipo de juegos y actividades se puede desarrollar la imaginación, la creatividad, el juego de roles, la empatía, así como ciertas habilidades sociales e interpersonales de gran valor. Observar al alumnado en los espacios de juego simbólico es un instrumento ideal para el profesorado y una gran fuente de información sobre su desarrollo no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel emocional, conductual y sensorial.

Zonas de equilibrio y desniveles

El desarrollo del sistema vestibular es imprescindible en esta etapa, además de que el balanceo provoca placer por efecto de varios neurotransmisores. De ahí la propuesta de disponer de hamacas, columpios de tela y de ruedas, también troncos y otros elementos que permitan levantarse y probar nuevas posibilidades motrices en equilibrio.



Derecha

↑ Vinalesa / Albal

↓ Castalla



Zonas verdes: El huerto

Cuidar un huerto puede ser una gran oportunidad para el desarrollo de competencias básicas de dentro y fuera del currículum. El huerto puede ser el instrumento de aprendizaje de las ciencias naturales. Las prácticas que allí se podrían llevar a cabo también propiciarían el respeto de la naturaleza y la ética de los cuidados, tan importante para todos los seres vivos.

Observar y cuidar el huerto nos permite practicar la autorregulación de la propia naturaleza, el autocontrol en el mantenimiento del mismo y conocer procesos básicos del crecimiento de los alimentos.

Permite también conocer la importancia del paso del tiempo, de la espera, de los cambios climatológicos y como afectan a la agricultura, los colores, los animales que se acercan alrededor del huerto, etc.

Tal como ya se comentó anteriormente, para el mantenimiento del mismo existen diferentes estrategias, desde las familias que quieran colaborar hasta personal del ayuntamiento, colaboración con asociaciones, etc. También es un recurso la creación de experiencias de aprendizaje-servicio entre centros de formación profesional de agricultura o jardinería del entorno y la escuela.





Izquierda

↑ Albal / Picassent

↓ Picanya

Derecha

↑ Carlet

→ Alfafar

↓ Callosa



Zonas con propuestas no estructuradas

El juego libre en zonas con recursos o materiales de libre acceso permitirá explorar con la imaginación y observar hacia donde se dirigen sus preferencias e intereses. En este sentido, se dispondrán de recursos que motiven al alumnado independientemente de su sexo y de su género y que no se presupongan como especialmente estereotipados hacia la masculinidad o la femineidad. Hojas, maderas, arena, césped, etc. servirán de exploración y diversión.

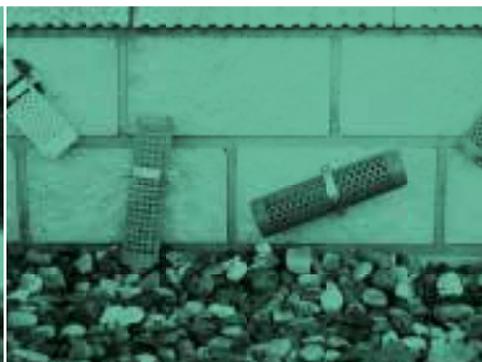
Izquierda

↑ Vinalesa / Castalla

↓ Albal / Quart de Poblet

Derecha

↑ ↓ Quart de Poblet





Zonas con retos motrices

La zona de retos motrices hace referencia a la disponibilidad de pequeños retos (todos ellos siguiendo las medidas de seguridad de las normas de calidad) que promueven la asunción de riesgos en la infancia y con ello el desarrollo de la capacidad de autonomía y seguridad. La asunción de riesgos es una habilidad necesaria en la vida cotidiana que tiene que ver con la exploración, la autoestima y la percepción de competencia.

Actualmente, la infancia se encuentra en muchas ocasiones con un elevado grado de supervisión y control por parte de las personas adultas y del entorno. Este estilo de crianza y sobreprotección en los cuidados puede fragilizar el desarrollo de la capacidad de autonomía y toma de decisiones.



Izquierda

↑ Chiva / Alfafar

↓ Xàtiva

Derecha

↑ Xàtiva

↓ Albal



7

Ejemplos de centros de educación infantil y primaria con intervenciones en sus patios

7.1. UN ESTUDIO DE CASOS: EL CEIP VÍCTOR OROVAL (CARCAIXENT)

El CEIP Víctor Oroval i Tomàs (Carcaixent) es un centro público de educación infantil y primaria ubicado en el mismo edificio desde el curso 1971-1972. Este centro se transforma en comunidad de aprendizaje el 14 de mayo del año 2015 y, desde entonces, la participación de las familias y el compromiso con la mejora de una convivencia positiva, cobran especial relevancia en el Proyecto Educativo de Centro.

El patio en el año 2015 se caracterizaba, tal y como se puede observar



en estas imágenes, por un claro predominio de las pistas deportivas (fútbol y básquet ocupando la zona central), además de por la ausencia de recursos de juego, por el predominio del color gris y por la escasa presencia de elementos naturales.

El 30 de octubre del año 2015 el CEIP Víctor Oroval i Tomàs llevó a cabo una de las fases de la Comunidad de Aprendizaje, la fase de sueño. En esta fase toda la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado) tuvieron la oportunidad de soñar la escuela que deseaban para el futuro. Es en este momento cuando el proyecto de transformación del patio inicia su andadura.

Posteriormente, todos los sueños manifestados se clasificaron en tres grandes temáticas que dieron origen a tres comisiones de trabajo: sueños relacionados con las infraestructuras, sueños relacionados con las metodologías o pedagogías y sueños relacionados con la convivencia. De nuevo se pidió la colaboración de todas las personas que quisieran participar en cada una de estas tres comisiones.

Los sueños pertenecientes a infraestructuras mostraron ya la solicitud de cambios en el patio. Los más destacados fueron los siguientes: disponer de cabañas, más plantas, zonas de baile, casitas para los pájaros, arenero, rocódromo, disfraces, zonas de juegos de mesa, bicicletas y zonas de patines.

El siguiente paso fue el de visitar centros que pudiesen servir de modelos o buenas prácticas y recibir formación relacionada con estos temas.

Después llegaron las asambleas participativas en las aulas para seguir desarrollando los sueños.

A partir del año 2017 se inician jornadas participativas de cocreación, donde el alumnado y las familias aportaron tiempo, esfuerzo, ideas y conocimientos para la mejora del patio. Los cambios se sucedieron tanto a nivel físico, como con la incorporación de nuevas propuestas de juego que pudiesen adaptarse a las diferencias individuales del alumnado. Para llevar a cabo estas tareas, se acordaron nuevas jornadas de convivencia y trabajos en algunos fines de semana.

Las fotos mostradas a continuación son un reflejo de las tareas de mantenimiento e intervención por parte de del profesorado, el alumnado y las familias. Se llevaron a cabo en diferentes jornadas de sábados.



A lo largo de estos 8 años, el centro educativo no ha cesado de realizar intervenciones poco a poco, a través de procesos de cocreación y gracias a la participación e implicación de toda la comunidad educativa.

También se han posibilitado compras de material y cambios en las infraestructuras gracias a la financiación económica lograda por la implicación del Ayuntamiento de Carcaixent (con un manifiesto interés por los patios vivos y naturalizados), por la participación de proyectos de Consejería de Educación como el PEAFS (Proyecto Educativo de Actividad Física y Salud) y el PROA + (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), así como por los premios recibidos por innovación educativa como son los premios de Enric Soler i Godes y el premio de innovación educativa ciudad de Alzira.



En la actualidad ese espacio con carencias de oportunidades variadas de juego que caracterizaba el patio en el año 2015 se ha transformado en un espacio lleno de alternativas de juego, diversión, socialización y aprendizaje. A continuación, se presentan ejemplos de los cambios acaecidos a lo largo de este periodo de tiempo:

- Eliminación de las porterías de fútbol (este deporte era la actividad más segregadora, conflictiva y excluyente de todo el patio).
- Se han posibilitado espacios para el juego tranquilo y compartido. Espacios que permiten llevar a cabo actividades de enseñanza y aprendizaje más allá del aula.
- Mayor número de estructuras con sombra dado que el calor en ciertas épocas del año, supone un obstáculo para el bienestar tanto del alumnado como del profesorado.
- Armarios con material de juego no estereotipado y rico a nivel psicomotriz, a nivel cognitivo y también a nivel social.
- Armario de retos de educación física.
- El carnet de patio a disposición de todo el alumnado es un instrumento de autogestión de todos los materiales de juego de los que se puede disponer en los armarios habilitados para ello. A través de la disponibilidad de todos estos materiales se ha podido aumentar el valor en las diferencias individuales y aumentar la visibilidad de la diversidad en las preferencias de todo el alumnado. Del mismo modo se fomenta la autonomía y el cuidado del material compartido.
- Mesas de juegos (ajedrez, parchís y oca).
- Eliminación de una cuarta parte de hormigón del patio por zona coeducativa con árboles, cabañas, troncos, arenero y huerto escolar.
- Un gran escenario y dos pérgolas ubicadas en donde antiguamente estaba una de las porterías de fútbol.
- Circuitos de psicomotricidad, pizarra, rocódromo y panel manipulativo.
- Mesa de ping-pong.
- Apertura de discopatio los lunes y jueves en el gimnasio.

A continuación, algunas fotos de los cambios llevados a cabo.



“Ya les quedan muy pocos sueños por cumplir y por ello será necesario volver a soñar, valorando de nuevo el patio ideal a alcanzar. Tienen el patio que en su día soñaron, pero no sabemos si es el patio que soñarán en el futuro. Veremos si el alumnado que aún no ha soñado quiere continuar con esta transformación y naturalización del patio. Lo que sí se podrá garantizar es que se trabajará para disponer del mejor patio posible, un patio libre de violencia, donde todos y todas puedan convivir”.

Ismael Donet
Director CEIP Víctor Oroval i Tomàs



7.2. EJEMPLOS DE INTERVENCIONES EN OTROS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

A continuación, se mostrarán diferentes intervenciones llevadas a cabo en distintos centros educativos de la provincia de Valencia.

Todos los centros que aquí se presentan manifiestan que la transformación de sus espacios ha comportado valoraciones positivas respecto de la promoción de la convivencia, el respeto hacia las diferencias individuales y la diversidad.

Si bien es cierto que mejorar o transformar el patio por sí solo puede no ser una clara manifestación de la lucha frente al sexismo, también es verdad que los espacios son un elemento educador más y tal vez uno de los más impactantes en el desarrollo. En el primer capítulo ya se comentó la influencia del currículum oculto, pues bien, los espacios están influyendo en este sentido dado que pueden estar reflejando, a nivel simbólico, a qué le damos importancia y a qué no.

Niños y niñas muestran grandes diferencias individuales en cuanto a gustos, habilidades, preferencias, intereses, etc. Sin embargo, cuando ofrecemos solo una serie de oportunidades de juego e invisibilizamos la opción de poder practicar otras, indirectamente estamos legitimando a qué le damos valor y a qué «tipo de alumnado» simplemente no vemos o escuchamos.

La transformación de estos espacios educativos representa un reconocimiento y alegato hacia las diferencias individuales y hacia la visibilidad de más opciones de juego y relación.

A nivel presupuestario, las intervenciones en estos espacios han sido posibles gracias, principalmente, a: presupuestos de proyectos de innovación educativa por parte de la Conselleria, financiación propia de los centros, colaboraciones de ayuntamientos, donaciones de las empresas de comedor escolar, recursos y mano de obra de las familias, etc.

Algunos ejemplos de los que aquí se exponen son fruto de los procesos de cocreación de toda la comunidad educativa; en otros casos, sin embargo, han sido liderados por centros educativos y por equipos directivos comprometidos con el cuidado de sus espacios. Otros, por otro lado, han sido ejecutados mayormente por la empresa Comunicart (www.comunicart.info), teniendo siempre en consideración la realidad y el contexto de cada centro.

En las intervenciones, tal y como se destaca de las imágenes propuestas, se intenta trabajar con elementos naturales y cercanos al desarrollo de una cultura medio ambiental acorde a los objetivos de desarrollo sostenible del nuevo milenio.

Fruto del conocimiento y la sensibilidad hacia la coeducación todas las experiencias intentan eliminar la concepción androcéntrica y estereotipada a la que se asocian determinados espacios juegos o deportes. Si las escuelas son espacios compensadores de desigualdades, no reproduzcamos el privilegio que ostentan ciertas actividades (las que mayor tiempo televisivo y repercusión social tienen, así como las que con más facilidad se podrán practicar fuera de la escuela), y demos opciones a otras muchas más diversas y propiciadoras de otros valores distintos a la competitividad, la agresividad y la discriminación.

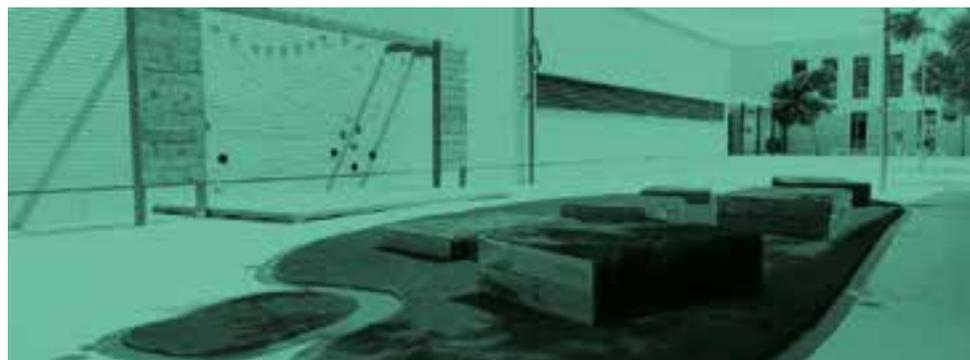
Los patios pueden ser con facilidad, e inconscientemente, espacios reproductores de las injusticias sociales. Cabe, pues, propiciar a través de su reinención que se constituyan verdaderamente como espacios transformadores de un cambio social hacia la igualdad de oportunidades entre niñas y niños.

Izquierda / Derecha

CEIP EVARISTO CALATAYUD

Montserrat







“Una de las cosas buenas que hemos aprendido de la pandemia ha sido que los centros nos hemos tenido que reinventar y sacar provecho a los espacios exteriores; en el caso de nuestro centro, teníamos un único patio para primaria y otro para infantil. Por el tema de los grupos burbuja y por mantener distancia, decidimos utilizar más espacios exteriores. Con la ayuda del Ayuntamiento de Catarroja y de la empresa Comunicart, pudimos diseñar otros espacios y, ahora mismo que ya no tenemos las restricciones, hemos decidido seguir utilizando todos los espacios exteriores del centro, no solo como tiempo de esparcimiento, sino como espacio de aprendizaje: hacemos plástica, música, teatro, lectura...”

Todavía nos queda mucho trabajo por delante, pero estamos en ello toda la comunidad educativa”.

Silvia Ferrols Guillem
Directora CEIP Vil·la Romana





Izquierda

CEIP VIL·LA ROMANA

Catarroja



Derecha

↑ CEIP VIL·LA ROMANA

Catarroja

↓ CEIP LUIS VIVES

Benaguasil





Izquierda

- ↑ CRA RIBERA ALTA
Sant Joanet i Benimuslem
- ↓ CEIP LES SITGES
Burjassot





Derecha

LA NOSTRA ESCOLA COMARCAL

Picassent



“El centro organiza los patios de primaria en 6 espacios distintos:

- Básquet y colpbol son fijos en las pistas.
- Petanca, juegos de raqueta, escalada en la zona del trinquete, frontón, etc.
- Juegos de movimiento y equilibrio con una zona de calistenia y cuerdas de equilibrio.
- Zonas de césped artificial de descanso o lectura.
- Zonas de juego libre, donde disponen de un altavoz para poner música y bailar.
- Juegos de ping-pong.

También disponen dentro del edificio, bajo vigilancia del profesorado, de un aula con juegos de mesa, puzzles o diferentes recursos educativos. La biblioteca se abre todos los días en la hora del patio para hacer cambios, leer o adelantar diferentes trabajos”.

Rafa Cotanda i Carpio
Director CEIP El Campés





Izquierda

CEIP EL CAMPÉS
La Pobla de Vallbona

Derecha

↑ CEIP BENJAMÍN BENLLOCH

Manises

↓ CEIP L'ALBEREDA

València





“A través de la ayuda económica de un proyecto de innovación educativa de centro (PIE Global), se pretende desarrollar nuevos espacios educativos que fomenten interacciones de calidad del alumnado que garanticen la igualdad de oportunidades. En concreto, se trata de crear un espacio asambleario en el patio para poder desarrollar las tertulias y las asambleas. Estas actividades son esenciales en el proyecto de convivencia del centro, basado en la socialización preventiva. En definitiva, se persigue crear espacios para facilitar la continuidad de las actuaciones educativas de éxito que se llevan a cabo en la escuela: tertulias dialógicas, grupos interactivos y espacios de diálogo siguiendo el Modelo Dialógico de Prevención de Conflictos (MDPR)”.

Xavi Leal

Director CEIP Jaume I El Conqueridor, Comunidad de Aprendizaje



“Las transformaciones de los patios en las escuelas no solo son para mejorar el espacio destinado al juego, sino para convertir los patios en espacios educativos, de convivencia y socialización de todo el alumnado del centro, favoreciendo la inclusión sin importar los diferentes gustos e intereses”.

Amparo Safont

Directora CEIP Les Terretes



Izquierda

↑ CEIP JAUME I EL CONQUERIDOR

Catarroja

↓ CEIP LES TERRETES

Torrent

Derecha

↓ LES CAROLINES

Picassent

“El patio para Les Carolines es un espacio más del aula, no solo para el recreo y el juego, sino que trasladamos actividades, experimentos y situaciones de aprendizaje.

Disfrutamos de los cambios que nos proporciona la naturaleza y el clima y los aprovechamos para aprender”.

Mónica Jover

Profesora de Infantil



8

Un estudio de casos de intervención en patios de educación secundaria: IES Clot del Moro (Sagunt)

Conseguir una verdadera transformación de patios en centros de formación secundaria suele presentar unas particularidades diferentes al resto de etapas o niveles descritos con anterioridad. Entre otras, caben destacar las siguientes: mayores dificultades de coordinación entre el profesorado, aumento en las magnitudes y volumen de alumnado, etapa especialmente difícil y vulnerable emocionalmente (pubertad y adolescencia), así como una tasa de profesorado formado en coeducación considerablemente inferior al resto de etapas educativas.

Sin embargo, también puede constituirse como una de las edades ideales si se pretende contar con la participación del alumnado en la puesta en marcha de iniciativas participadas. En secundaria, ya tienen la capacidad de mostrar sus intereses y opiniones de forma más autónoma y con mayor criterio en su toma de decisiones.

A continuación, y a través de una entrevista dirigida a su coordinadora de Igualdad y Convivencia, Esther Tamarit, se mostrará un ejemplo de patio que fomenta la coeducación en el tiempo de recreo. En este caso, el foco de atención no lo tiene la transformación de los espacios en cuanto a las instalaciones o las infraestructuras. La intervención desarrollada en este centro se ha centrado en la dinamización de una serie de actividades y talleres con la participación de toda la comunidad educativa.

Esta propuesta puede servir de ejemplo de buenas prácticas para cualquier centro de secundaria que busque fomentar relaciones igualitarias en la pubertad y la adolescencia.

PROYECTO 'EL PATIO QUE SOÑAMOS'. IES CLOT DEL MORO (SAGUNT)

Entrevista a Esther Tamarit, coordinadora de Igualdad y Convivencia del centro.

¿Cuándo decidisteis empezar a plantear la realización de actividades en el patio y cuáles fueron los principales motivos?

En el tercer trimestre del curso 2018/19 comenzamos a plantear actividades de patio propuestas por el Departamento de Educación Física, porque observamos que el fútbol era la única actividad física que realizaba el alumnado en el patio, la practicaba sólo un sector de alumnado muy concreto (sólo chicos, mismos grupos de la misma nacionalidad y no dejaban participar a otro alumnado de diferente procedencia, etc.) y además generaba conflictos entre ellos.

En septiembre del curso 2019/20 el proyecto se va diseñando con las propuestas del alumnado, de las familias y del profesorado, para dar lugar ya a un proyecto de centro (con la implicación de diferentes departamentos del instituto). La puesta en marcha se inicia en octubre de 2019. La pandemia interrumpió la iniciativa, así que funcionó durante los dos primeros trimestres del curso.

Durante los cursos 2020/21 (con límites por el cumplimiento de las medidas COVID), 2021/22 y 2022/23 tanto el proceso de diseño del proyecto, como la participación de familias, alumnado y profesorado en la impartición de talleres y propuestas nuevas, se ha ido asentando hasta llegar a ser actualmente un proyecto rico, vivo y en continua adaptación a los intereses y propuestas que se van gestando en cada momento del curso escolar.

¿Cómo han ido evolucionando las diferentes intervenciones o actuaciones?

A nivel de instalaciones e infraestructuras necesarias hemos incorporado algunos recursos para facilitar el proyecto, pero poco a poco, dado que son materiales costosos y no teníamos dotación presupuestaria extra hasta el año pasado que nos concedieron el PIE (Proyecto de Innovación Educativa). El material que hemos incorporado en el proyecto ha sido:

- 5 mesas de picnic exteriores donde realizamos la mayoría de talleres de juegos y manualidades.
- 2 mesas de ping-pong exteriores (con la dotación del PIE).
- El Aula bosque que tiene unas 6 mesas de picnic exteriores donde poder hacer actividades más íntimas como los debates filosóficos, la actividad Hablemos de sexo, tertulias literarias, etc.

¿Cómo habéis conseguido motivar al alumnado para que participe en las propuestas?

La participación del alumnado ha ido creciendo progresivamente en sus dos vertientes: como participantes y como responsables de talleres.

Desde principio de curso las actividades surgen de un proceso participativo entre alumnado, familias y profesorado. En concreto, el alumnado de cada grupo hace llegar sus propuestas mediante una encuesta en tutoría después de conocer el proyecto. Se les informa que durante el curso pueden seguir haciendo propuestas dado que la oferta se va adaptando a la participación y motivación de los/as participantes.

Además de incorporar al alumnado en el diseño del proyecto, pienso que hay dos motivos más por los que el alumnado se implica cada vez más. Por un lado, el hecho de ver a iguales coordinando actividades, siendo responsables de los espacios y del material, ha facilitado que ellos y ellas mismas propongan actividades atractivas y motivantes para el resto del alumnado (por ejemplo, el K-POP, disciplina que el profesorado no conocíamos y que ha funcionado muy bien entre el alumnado). Por otro lado, han descubierto un espacio donde tienen voz, sienten que son protagonistas y pueden proponer, pedir espacios, desarrollar proyectos personales (baile, ensayo de grupo de música...).

¿Qué porcentaje de profesorado se implica en las dinámicas de dinamización del patio y cómo se fomenta la participación del mismo?

En el presente curso escolar hay 9 departamentos implicados en las actividades del Pati que Somiem de los 19 que componen el claustro del instituto. Este porcentaje tan alto al que hemos llegado ha hecho que se

convierta en un proyecto de centro con oferta muy variada de las actividades ofertadas. En cuanto al porcentaje del claustro implicado, somos 20 profesores y profesoras de los 110 que componemos el claustro, así que un 18% del claustro está implicado en el proyecto.

En los claustros de final e inicio de curso explicamos el proyecto y animamos a implicarse y hacer aportaciones. A su vez, informamos de que, en caso de querer implicarse, que marquen alguna guardia de patio en la desiderata para facilitar su participación. Una vez iniciado el curso, les ofrecemos participar en diferentes niveles de implicación: dirigiendo una actividad, colaborando o como participante.

Este curso escolar hemos conseguido que el profesorado más implicado en el proyecto tenga como recompensa que su aportación al proyecto sea en una guardia de patio. El profesorado que ya está implicado en el proyecto anteriormente y/o tiene una propuesta para todo el curso escolar se le propone a la dirección del centro para ver si puede cuadrar las guardias de patio para liberar de funciones de guardia a 1 y 2 personas por día, y así poder dedicarse íntegramente a desarrollar la actividad del Pati que somiem. Por lo general hay una o dos personas liberadas: una en las pistas deportivas para las actividades físicas y otra (si es posible) en las mesas de picnic, biblioteca...

¿Hay alguna actividad estrella?

La verdad es que me cuesta elegir. Una actividad muy llamativa, y que ya es el cuarto año que estamos desarrollando, es el Yarn Bombing por la igualdad. De octubre a marzo tejemos para desmontar estereotipos y seguir fomentando un arte que tradicionalmente se ha transmitido a las mujeres entre generaciones, dotándole de un carácter reivindicativo y actual, con el montaje del proyecto para el 8 de marzo.

Una actividad que nace del alumnado, se gestiona por él y tiene mucho éxito es el K-POP o baile japonés. Es una actividad que da mucha autonomía de gestión al alumnado, muy inclusiva y que genera relaciones sociales entre personas afines que seguramente no coincidirían en otro espacio. Para mí es de las más auténticas. A final de curso hacen coreografías que exponen al resto del instituto.

Por otro lado, este curso escolar 2022/23 hay dos actividades que para mí están siendo especiales:

El taller de cerámica, que está impartiendo la madre de una alumna que es ceramista. Es la primera actividad que imparte una familiar del centro y la hacemos coincidir con el 25 noviembre y el 8 de marzo (empiezan a crear el 7 de febrero) porque las piezas que elabora el alumnado son para colaborar con una asociación de mujeres de la zona.

Y otras dos que me tienen enamorada son los conciertos en la pérgola (una vez al mes) donde actúa alumnado del centro. En la actualidad (desde diciembre de 2022), tenemos una nueva demanda consistente en el ensayo de una banda de rock del instituto. Hemos habilitado una sala con una batería que estaba infrutilizada por parte del Departamento de Música y dos días a la semana ensayan a la hora del patio las personas que reservan la sala previamente.

Ahora en febrero también comienza una nueva que pensamos que tendrá éxito: el WINTER, un juego de cartas de estrategia que ha diseñado un profesor de matemáticas del instituto y él mismo dirigirá el taller para enseñar al alumnado a jugar.

¿Qué tipo de actividades no han funcionado del todo bien?

Pues algunas cuestan más como una de yoga y relajación que se planteó el curso pasado y no cuajó, o una de juegos científicos que había preparado una compañera de Física y Química, o la de Entrenamiento con Tábatas (que fue una propuesta del alumnado pero que luego no han participado). Cada año arrancan algunas que no tienen acogida, u otras que sí la tienen al principio como el ballon cup que tuvo mucho éxito durante el primer trimestre pero que ahora ha bajado la participación y hemos cambiado por juegos populares.

Lo más rico del proyecto es que cada mes aproximadamente va cambiando.

¿Qué tipo de resistencias han surgido tanto por parte del profesorado como de las familias?

Sobre todo, del alumnado más mayor. Es difícil encontrar actividades que les motiven, y además muchas veces aprovechan los patios para reparar, hacer exámenes, etc.

Normalmente el mayor porcentaje de participantes son de primer ciclo de la ESO (1º y 2º) y algunos de 3º de la ESO.

¿Tenéis algún tipo de presupuesto asociado a este proyecto?

No, y esa es una de las dificultades más grandes, porque desanima mucho depositar energía, tiempo e ilusión y no tener recursos para llevar a cabo el proyecto en condiciones. El año pasado conseguimos el PIE y pudimos invertir en las mesas de ping-pong exteriores, que es un material caro, pero este año no nos lo han concedido por un «defecto de forma», no aceptando su presentación en tiempo de reclamación. Esto fue muy desmotivador, la verdad. Actualmente el AMPA del instituto y el propio centro son quienes colaboran para subvencionar los gastos derivados de los materiales que utilizamos para las actividades, pero limita mucho la posibilidad de adquirir mobiliario o modificar el espacio exterior.

Según tu opinión, ¿qué cambios se han producido, a nivel general, en las intervenciones o actuaciones desarrolladas en el patio?

A nivel de intervención en las instalaciones, lo que sí estamos haciendo desde hace unos 5 años es decorar el patio con murales que se realizan en cada edición del Cross al Clot para la acción contra la violencia de género el 25 de noviembre. Entendemos que el espacio educa, así que aprovechamos las fachadas de los edificios para que artistas hagan intervenciones coordinadas con el alumnado del bachillerato artístico y acorde con la temática de la celebración del 25 de noviembre de cada año.

Con respecto a la reforma de las instalaciones no hemos realizado, tan sólo hemos añadido algo de mobiliario exterior para facilitar los talleres del proyecto: mesas de picnic exteriores y mesas de ping-pong exteriores.

Las familias, ¿participan de alguna forma?

Fomentamos la participación de las familias tanto en el proceso de consulta de propuestas como en la realización del proyecto (pueden impartir o participar de alguna de las actividades). Por ejemplo, en la del Yarn Bombing suelen participar familiares de alumnado y profesorado desde casa, así como PAS. Este año, por primera vez, la profesora que imparte el taller de cerámica es la madre de una alumna.

El principal inconveniente en la participación de las familias es la incompatibilidad horaria, puesto que suele coincidir con el horario laboral de la mayoría.

¿Contáis con algún sistema de evaluación del impacto (por ejemplo, de la satisfacción del alumnado o del profesorado) en el patio?

El grado de satisfacción con el proyecto lo recibimos tanto del alumnado (que cada vez participa en mayor volumen y con más propuestas), como de las familias y del profesorado, quienes apoyan el proyecto con sus aportaciones.

¿Consideras que las iniciativas desarrolladas fomentan las relaciones entre los chicos y las chicas? ¿Fomentan también las relaciones entre el alumnado de diferente nivel?

Sí, totalmente. En general intentamos proponer actividades inclusivas y poco estereotipadas (colpbol, ballon cup, actividades de baile: K-Pop, hip-hop, cerámica, etc.), que facilitan la participación de todo el alumnado, tanto chicos como chicas. Además, tener un tiempo e instalaciones disponibles para participar en actividades que responden a intereses comunes, hace que coincida alumnado de diferentes grupos y niveles, conociéndose entre ellos y ellas y creando conexiones que de otra manera no se darían (por ejemplo, en la actividad de K-Pop, dirigida por alumnas de bachillerato hay alumnado desde primero de ESO hasta bachillerato).

En general, ¿se han reducido los conflictos en el patio?

Sí, el hecho de que haya opciones de actividades a realizar y profesorado encargado de coordinarlas hace que el ambiente del patio sea más tranquilo y puedan entretenerse de manera constructiva.

¿Cuáles son los retos para el futuro?

Conseguir algún tipo de subvención para poder invertir en materiales y poder ofrecer más variedad de actividades y propuestas.

También nos gustaría que cada vez más actividades fueran gestionadas por el propio alumnado, haciendo suyo el proyecto.

A continuación, se presentan fotos representativas del proyecto de patio dinamizado por el centro y que tiene como principales protagonistas a personas pertenecientes a toda la comunidad educativa.



Ejemplos de solicitud de ideas dirigidas al alumnado, a las familias y al profesorado del centro.



GRUP: _____

El pati que somiem

tutor/a: _____

Projecte de dinamització del temps d'espai creant espais diversos i respectuosos

Participa!

Parleu entre al·les companyes de classe quinés activitats us agradaria fer al temps del pati i arribeu a consensuar les vostres propostes.

Han de ser idees que es puguin desenvolupar en les instal·lacions de que disposem (si és necessari material específic podem veure si es pot comprar).

proposta 1

proposta 2

proposta 3

proposta 4

proposta 5

proposta 6

Torna el Taller de

CERÀMICA

Dimarts
d'11 a 11:30
TALLER PIC-NIC

Col·labora amb les creacions amb:

El pati Somiem

Mil·lennia

FINANÇAT PER A LA INICIATIVA LABORAL DE JUVENUS

9

Reflexión última sobre el patio: generando retos en contextos de aprendizaje

El machismo, el sexismo y la violencia de género son enfermedades estructurales que tienen graves consecuencias en todas las sociedades. Las investigaciones desarrolladas al respecto apuntan en la misma dirección: tienen su origen en el mantenimiento de una cultura patriarcal. De estas enfermedades se sabe que afectan a todas las personas independientemente del sexo, el origen socioeconómico y cultural, así como el nivel de estudios alcanzado. Los avances genéticos sobre ADN cada vez aportan más información al respecto. Se sabe que son enfermedades sin ninguna base genética y que, por ello, no se producen de forma innata. Los hallazgos epidemiológicos confirman que sus efectos son más perjudiciales en la edad adulta que en la infancia, aunque el ambiente social y familiar es un detonante muy fuerte de su manifestación inicial.

Afortunadamente recientes estudios clínicos centran como uno de sus tratamientos más efectivos a la coeducación. Coeducar a niñas y niños en los centros educativos les crea unas barreras de protección en sus sistemas inmunológicos verdaderamente interesantes. En la pubertad y la adolescencia necesitan la vacuna de la coeducación dado que es una época de muchas inseguridades y de máxima vulnerabilidad frente al desastroso ejercicio de practicar la masculinidad y la feminidad.

La incapacidad para entender o asumir la problemática del género tiene que ver con la falta de conocimientos sobre estas temáticas, también está íntimamente relacionada con el desprecio o el ninguneo hacia los temas feministas, no obstante, la coeducación es fuente de salud y está a disposición de forma gratuita para todo el mundo.

La coeducación sugiere un proceso de toma de conciencia. No es un resultado final ni una meta a alcanzar definitivamente. Implica recorrer un camino luminoso hacia el descubrimiento de la complejidad del ser humano.

Coeducar implica detectar todas y cada una de las consecuencias que el patriarcado ha tenido en la vida de las personas. La cultura patriarcal ha creado grandes heridas en la sociedad, entre otras ha provocado que la diferencia sexual se configure como la base que justifica la desigualdad social: presuponer que hombres y mujeres son seres totalmente opuestos, con características antagónicas y asimétricas.

Resulta absolutamente embriagador, quienes lo han podido experimentar lo saben muy bien, tomar conciencia de un error social, detectar las secuelas de una injusticia histórica y aplicar a partir de ahí un remedio y una solución.

Tal como apunta la educadora infantil Loenza (2019), la coeducación requiere una serie de cuestiones fundamentales como son:

- a. Adquirir formación para tener una visión crítica y con conocimiento de aquello que se observa a diario.
- b. Reflexionar sobre la propia práctica docente, indagando sobre las situaciones en las que se tienen actuaciones sexistas.
- c. Deconstruir, a pesar de la incomodidad que esto genera, la desigualdad con la que actuamos.
- d. Y construir de nuevo, con una mirada igualitaria, viendo la potencialidad de cada persona, sin convertir el sexo en una situación de desventaja.

Las consecuencias del patriarcado y del androcentrismo también tienen manifestaciones en el urbanismo y en la configuración de los espacios. El patio de las escuelas es un claro ejemplo de ello. Reconocer que los patios no son espacios neutrales es fundamental para poder insertar la perspectiva de la igualdad y la equidad como valores vertebradores de los proyectos educativos de centro.

El urbanismo feminista permite reflexionar sobre la existencia de un sujeto de derecho (el ciudadano en la ciudad o el niño en un patio), que usa y reside en esos espacios y, en su práctica cotidiana, transforma, significa y

reproduce el espacio urbano. Por otro lado, da visibilidad a una ciudadanía diferenciada cuyo acceso a este espacio se ve denegado y restringido (de una u otra forma) como eco de su heterogeneidad sociosexual, cultural, política o de cualquier otra diversidad (Larreche y Cobo, 2021). Revisar los arquetipos de alumnado sobre los que se configura la toma de decisiones respecto del reparto del espacio es uno de los objetivos centrales del urbanismo con perspectiva de género.

En este caso implicaría repensar el patio como un espacio lúdico de juego libre, inclusivo y diverso donde se visibilizan y normalizan, también, las tareas del cuidado que requiere la escuela y que se podrían proponer a través del juego simbólico. Tener en cuenta las emociones y la diversidad de experiencias de «todas las personas» reconociendo el bienestar como un derecho del alumnado. Para ello, potenciando la toma de decisiones colectiva y la reflexión crítica sobre el uso del espacio como herramienta educativa, valorando el bienestar común por encima de los intereses individuales. El resultado podría ser un patio colorido y diverso en donde se visibilizan los cuidados y no la competitividad.

Dentro del paradigma urbanístico de la ciudad cuidadora (Baldivia, 2018), se parte de la reivindicación de un nuevo modelo urbano que sitúe a las personas en el centro de las decisiones, teniendo en cuenta la diversidad de experiencias y rompiendo con la estandarización de sujetos, cuerpos, vivencias y deseos. Para ello se propone que los espacios deben ser flexibles y adaptarse a las diferentes necesidades de las personas y no que las personas se adapten a las condiciones del espacio. Este nuevo paradigma resulta extrapolable a la configuración de los patios a nivel educativo.

Cabe pues, con todo lo aprendido hasta el momento, revisar el patio al menos desde tres parámetros distintos:

El patio físico

Revisando las características del mismo, su morfología, su funcionalidad, su decoración, sus zonas, las condiciones básicas de habitabilidad, el estado de las infraestructuras y de su mantenimiento, etc.

El patio relacional

Valorando si este es un espacio proclive para la convivencia o por el con-

trario para la segregación y/o para la competitividad. Observando y registrando las posibilidades que brinda dicho lugar para que se puedan dar estas situaciones. Por ejemplo, privilegiar determinadas infraestructuras como unas gradas, unas mesas y sillas, o un foro, son evidencias de que el encuentro o la conversación entre el alumnado tiene un significado y un reconocimiento educativo. Por el contrario, observar un patio en donde solo existen pistas deportivas también está confirmando aquello a lo único a lo que se le da algún valor.

El patio simbólico

Tomando conciencia del significado de los símbolos y del currículum oculto que transmite este espacio. Los símbolos se pueden objetivar preguntando al alumnado sus vivencias, sus gustos y preferencias. También se pueden llegar a descubrir los símbolos preguntando al profesorado: ¿qué tiene valor en el patio? ¿qué habilidades o destrezas pueden estar más representadas? ¿qué tipo de alumnado se puede llegar a sentir más empoderado? ¿qué tipo de alumnado puede llegar a sentirse insatisfecho con estas infraestructuras?, etc.

Someter a debate con el claustro las repuestas del análisis de estos tres ámbitos puede servir de toma de conciencia del patio actual del centro. El alumnado, las familias y las personas educadoras del comedor escolar o monitoras de las actividades extraescolares pueden participar de dicha reflexión y complementar los resultados con nuevas ideas y otro tipo de aportaciones.

9.1. NUEVOS RETOS A EMPRENDER EN EL PATIO

Como motivadores finales a la lectura de este libro se propone desarrollar una serie de retos que pueden mejorar la vida del alumnado en todas las etapas educativas. Las ideas aquí sugeridas utilizan el patio desde otro prisma retornándole el potencial pedagógico que puede llegar a tener.

Retos para los centros educativos que quieran aumentar el papel y el protagonismo de los patios en el futuro:

Definición del reto 1: Reducir el sedentarismo y aumentar los índices de actividad física en el alumnado.

La Organización Mundial de la Salud recomienda en la infancia y adolescencia dedicar al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada o vigorosa. Cabe pues analizar el promedio conseguido dentro de los centros educativos y saber si dicho promedio se compensa fuera del horario lectivo. A nivel coeducativo es necesario medir si existen diferencias entre los niños y las niñas a la hora de conseguir dicho objetivo y establecer medidas compensatorias en caso afirmativo.

Aumentar el nivel de actividad física en el alumnado para contrarrestar con el nivel de sedentarismo en la infancia. Los beneficios de la actividad física y su vinculación con el autoconcepto físico, social y emocional están más que confirmados por la revisión científica actual (Camuñas y Alcaide, 2020). Este podría ser uno de los objetivos más importantes del proyecto educativo de centro de los próximos cursos. El profesorado de educación física podría liderar este objetivo.

Propuesta de utilización del patio:

Desarrollar un proyecto para la incorporación de descansos activos entre diferentes materias utilizando el patio. Los descansos activos mejoran y aumentan el nivel de actividad física y revierten en una mejora de la capacidad cognitiva del alumnado (Contreras, León, Infantes-Paniagua y Prieto-Ayuso, 2020, Pastor-Vicedo, Prieto-Ayuso, López y Martínez-Martínez, 2021).

Definición del reto 2: Fomentar las relaciones multinivel, participadas por alumnado y profesorado de diferente edad.

Diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje para que niños y niñas de diferentes edades puedan convivir y aprender conjuntamente. Este tipo de actuaciones promueven una convivencia positiva, posibilitan relaciones y desarrollo de habilidades sociales y amplían el círculo habitual entre iguales (Grau y García, 2017). Ampliar redes sociales y crear

vínculos de amistad es una de las variables que reducen los problemas de aislamiento y acoso escolar o bullying. Uno de los espacios en donde el acoso escolar cobra más presencia es el del patio, de ahí la necesidad de ofrecer mayores prácticas de convivencia en estos espacios. El patio podría ser el aula de las interacciones y propuestas de trabajo multinivel.

Propuesta de utilización del patio:

Disponer de espacios o aulas de libre acceso para reserva del profesorado interesado: una grada, mesas y sillas, anfiteatro, etc. Este espacio podría permitir el desarrollo de prácticas como el aprendizaje lector, la tutoría entre iguales, estrategias de mediación y resolución de conflictos, proyectos de equipos internivel, etc.

Definición del reto 3: Practicar la convivencia y la relación entre alumnado de sexo distinto.

A menudo se percibe como «normal» o fruto de la libre toma de decisiones, la segregación entre el alumnado. Esto puede provocar que niños/niñas así como adolescentes del mismo sexo, en ocasiones no se relacionen con personas de su misma edad y de sexo distinto.

Educar es intervenir. Coeducar es intervenir para garantizar la igualdad de oportunidades en ambos sexos. A través de la coeducación se interpreta la segregación como una práctica empobrecedora para cualquier persona. También puede implicar el fomento de la masculinidad y de la feminidad.

Los centros coeducativos someten a reflexión crítica que alumnado de sexo distinto no se relacione en el patio y en las aulas.

La coeducación requerirá, en algunas situaciones y de forma razonada, propuestas de trabajo segregado entre el alumnado, puede ser una medida temporal óptima para grupos con necesidades distintas.

Propuesta en el patio:

Tal como se ha comentado en el capítulo anterior con la experiencia del IES Clot del Moro, la intervención del profesorado desarrollando diferen-

tes actividades libres del mandato del género promueve la reducción de la segregación.

Cuando la socialización diferencial les invite a separarse, la coeducación les brindará la oportunidad de conocerse.

La pandemia ha dado pistas sobre nuestro grado de vulnerabilidad frente a acontecimientos que generan aislamiento social. Todas estas iniciativas tratan de poner de relieve los cuidados. El androcentrismo educativo ha obviado o invisibilizado históricamente la importancia de este valor.

Los patios pueden ayudar a reconquistar los cuidados a través del desarrollo de una mayor conciencia sobre:

El autocuidado: cuidando el propio cuerpo, aprendiendo en movimiento, experimentando una alimentación saludable, disfrutando de las oportunidades de desarrollar actividad física diaria, etc.

Cuidar al resto de iguales: puesto que se aprendería a disfrutar de juegos de cooperación, a practicar el desacuerdo y el conflicto de forma constructiva, compartir el tiempo, el espacio, e interiorizar que somos seres interdependientes que compartimos un mismo sentir, pertenecemos a una misma tribu y valemos exactamente lo mismo.

Cuidar a quienes son diferentes: porque se preparan actividades pedagógicas con alumnado de otros grupos, cursos, edades, centros educativos, etc.

Cuidar el entorno: porque físicamente el centro educativo se puede caracterizar por la presencia de elementos naturales que requieren cuidados (patio, pasillos, aulas, etc.) de los que todo el alumnado es responsable. Por ejemplo, existen centros en los que cada año un grupo «apadrina» un árbol, otros donde individualmente se apadrinan plantas que viven en el centro y que viajan en periodos vacacionales a las casas, etc.

Con todos estos aprendizajes, se aprendería y se practicaría, nada más ni nada menos que a cuidar el mundo.

No quería cerrar este punto sin reclamar la urgente necesidad de un **libro sobre patios inclusivos**. El sistema educativo tiene una deuda pendiente con el alumnado y las familias con peques que necesitan otro tipo de instalaciones, otras particularidades en el juego y la comunicación, otras formas de relacionarse, de interactuar, de percibir y comprender el espacio que les rodea o con especiales dificultades en la movilidad. Todas las personas somos diversas funcionalmente, construyamos patios verdaderamente accesibles para todo el mundo.

Muchas gracias por dedicar parte de tu tiempo a la lectura de este libro.



BIBLIOGRAFÍA

- Acebedo Huerta, E. J. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Temas para la educación*, n. 11. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7590.pdf>
- Baldivia, (2018). Del urbanismo androcéntrico a la Ciudad cuidadora. *Hábitat y Sociedad*, n. 11, p. 65-84. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.05>
- Benito, A.; Nuin, B. y Sorarrain, Y. (2019). *Guía para el desarrollo de proyectos participativos de transformación de patios escolares*. Gobierno Vasco. Disponible en: https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/patios_escolares/es_def/adjuntos/GUIA_patios_escolares%20final.pdf
- Camuñas V., D. y Alcaide R. M. (2020). La influencia de la práctica deportiva en el autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, n. 431, p. 55-67.
- Castillo-Rodríguez, G.; Picazo, C. C. y Gil-Madrona, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista electrónica educare*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.14>
- Castro-García, M. y López-Villar, C. (2020). Coeducando desde el deporte. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, n. 67, p. 63-68.
- Ciochetto, A.; Valdivia, B.; Casanovas, R.; Fonseca, M. i Ortiz, S. (2020). *Patís coeducatius, Guia per a la transformació feminista dels espais educatius*. Disponible en: https://www.punt6.org/wp-content/uploads/2022/09/llibre-patiscoeducatius_18-05-2020__catala.pdf
- Colom, J., Seguí, M., Quintana, A. y Salvà, A. (2021). La Coeducació. Un repte per a una escola innovadora. Edit. Lleonard Muntaner.
- Contreras, O.R.; León, M.P.; Infantes-Paniagua, A. y Prieto-Ayuso, A. (2020). Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n. 95, p. 145-160.
- Díez, E. J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68 (2015), p. 79-98.
- Florenza, P. (2020). El patio: un espacio y tiempo lúdico, educativo, activo e inclusivo. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, n. 70, p. 64-71.
- Gareca, M. y Villarpando H. (2017). Impacto de las áreas verdes en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, vol. 14, n. 15, p. 877-892.
- Grau, R. y García, L. (2017). Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un centro de acción educativa singular (Valencia, España). *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, n. 12, p. 42-50. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/6490/7619>
- Guerrero, S. (2020). La representación de las deportistas a través del lenguaje en las portadas de los diarios Marca y Sport. *Feminismo/s*, n. 39, p. 97-122.
- Iturbe, X. (2019). Los ambientes en el patio de educación infantil. *Infancia: Educar de 0*

- a 6 años, n. 178, p. 30-34.
- Jaqueira, A. R.; Lavega Burgués, P.; Lagardera Otero, F.; Araújo, P. y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, n. 32, p. 15-32. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Larreche, J. I. y Cobo Quintero, L. A. (2021). Urbanismo de implicación feminista. El derecho al territorio. *Bitácora Urbano Territorial*, n. 31(II): p. 101-112. Disponible en: <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n2.88764>
- Loenza, J. (2019). La huella de la coeducación. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, n. 178, p. 12-15.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, n. 363, p. 282-308.
- López, S. (2018). *Esencia*. Edit. Luis Vives.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods*. Algonquin Books of Chapel Hills.
- Maestras de la Escuela La Vila (2020). El equilibrio entre dentro y fuera. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, n. 182, p. 27-31.
- Marín, I.; Molins, C.; Martínez, M.; Hierro, E. y Aragay, X. (2012) *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Fundació Jaume Bofill. Disponible en: <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/z/3/x/4/c/l/e/o/525.pdf>
- Martínez, J.; Aznar, S. y Contreras, O. (2015). El recreo escolar como oportunidad de espacio y tiempo saludable. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 15 (59), p. 419-432. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artrecreo596.htm>
- Martínez, V. y Bernabé, M.D.M. (coord.) (2022). *La promoción de la actividad física en el currículo de la educación infantil: manual de buenas prácticas*. Tirant Humanidades.
- Pastor-Vicedo, J.C.; Prieto-Ayuso, A.; López, S. y Martínez-Martínez, J. (2021). Active Breaks and Cognitive Performance in Pupils: A Systematic Review. *Apuntes Educación Física y Deportes*, n. 146, p. 11-23. Disponible en: [https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2021/4\).146.02](https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.(2021/4).146.02)
- Pawlowski, C. S.; Tjørnhøj-thomsen, T.; Schipperijn, J. y Troelsen, J. (2016). Giving children a voice: exploring qualitative perspectives on factors influencing recess physical activity. *European Physical Education Review*, n. 24 (1), p. 1-17. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1356336X16664748>
- Pez Arquitectos (2021). *Cómo hacer un proyecto de cocreación para espacios de aprendizaje*. Disponible en: <https://pezarquitectos.com/guia-como-hacer-un-proyecto-de-cocreacion-para-espacios-de-aprendizaje/>
- Salas-Sánchez, M.I; Muntaner-Mas, A. y Vidal-Conti, J. (2020). Intervención educativa en el tiempo de patio en un centro escolar para mejorar aspectos relacionados con la salud y el bienestar de los alumnos. *Journal of Sport and Health Research*, n. 12 (Supl. 2) p. 127-136.
- Saldaña, D. (2015). *El pati de l'escola en igualtat. Diagnòstic i intervenció de gènere a l'espai d'esbarjo*. (Trabajo Final de Máster). Institut Interuniversitari d'Estudis de Dones i Gènere (IIEDG).

- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, n. 11, p. 185-199.
 Disponible en: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Saldaña, D.; Amat, C.; Goula, J. y Cardona H. (2019). Espacios de juego y desigualdades de género en la infancia, p. 153-185.
 Disponible en Navas, M. G. i Makhoulouf, N. (coord.) *Apropiaciones de la Ciudad*. Barcelona, España. Pol-len Edicions.
- Salcedo, P. I.; Díaz, Á. y Alcaraz-Muñoz, V. (2022). Propuesta educativa para favorecer la concienciación emocional en educación física con niñas y niños de entre 8 y 10 años. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, n. 4.
 Disponible en: [https://doi.org/10.55166/reefd.vi436\(4\).1064](https://doi.org/10.55166/reefd.vi436(4).1064)
- Sánchez-Martín, M.; Corral-Robles, S.; Llamas, M. y González-Gijón, G. (2023). Determinantes académicos y motivacionales en función del género del alumnado de Formación Profesional. *Revista de Educación*, n. 399, p. 11-37.
- Santos, M.A.; Rodríguez, N.; Rodríguez, A. y Verdeja, M. (2021). La magia del triángulo: convivencia, conflicto e inclusión. Un estudio de caso a través de un programa de intervención. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, n. 28, p. 249-267.
 Disponible en: <https://doi.org/10.18172/con.5041>
- Sau, V. (2001). *Diccionario ideológico feminista*. Icaria. La mirada esférica.
- Schongut, N. (2012). La construcción social de la masculinidad: poder y hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, n. 2 (2), p. 27-65.
- Silva, V. i Browni, R. (2008). Comunicación, violencia y poder simbólico en la sociología de Pierre Bourdeau. *Nómadas, revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*, n. 17.
 Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/181/18100126.pdf>
- Subirats, M. y Tomé, A. (2010). *Balones fuera*. Barcelona: Octaedro.
- Tasa-Vinyals, E.; Mora-Giral, M. y Raich-Escursell, R.M. (2015). Sesgo de género en medicina: concepto y estado de la cuestión. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría. Revista iberoamericana de psicosomática*, n. 113, p. 14-25.
- Terrón-Pérez, M.; Queralt, A.; Molina- García, J. y Martínez-Bello, V. E. (2019). Ecological correlates of Spanish preschoolers' physical activity during school recess. *European Physical Education Review*, vol. 25 (2), p. 409-423.
- Tregallo, E. (2028). La chaqueta antibullying: los vigilantes de la convivencia en el recreo. *Aula de Secundaria, didáctica, tutoría, gestión y orientación*, n. 26, p. 37-40.
 Disponible en: https://biblioteca.florida.es/sophia/index.asp?codigo_sophia=275447
- Ursa, A. J. y Ursa, M. I. (2019). El contacto con la naturaleza como medida preventiva de enfermedades y recurso terapéutico. *Medicina Naturista*, vol. 13 (1).
 Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761083>
- Yugueros, A. J. (2015). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, n. 4, p. 61-70.
- Zapatero-Ayuso, J.; Ángel, J.; Ramírez, E. y

Navajas, R. (2021). Hacia un patio de recreo coeducativo. *Aula de Encuentro*, vol. 23 (1), Investigaciones, p. 140-165.

Disponible en: <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5744>

Zapatero, J.A.; Rocu, P.; Ramírez, E. y Blández, J. (2022). ¿Qué problemas tienen las chicas y los chicos en el patio del recreo? RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*.

Disponible en: <https://doi.org/10.5232/ricyde2022.06705>



Sandra Molines Borrás (Carcaixent, 1975)

Licenciada y Doctora en Psicología por la Universitat de València.

Profesora en los grados de Educación Primaria e Infantil en Florida Universitària (Catarroja, Valencia). Docente en másters y postgrados en diferentes universidades www.floridauniversitaria.es.

Formadora y asesora de centros educativos en coeducación y patios no sexistas. Autora de diferentes artículos y capítulos de libros. Participa en diferentes proyectos siempre vinculados con la igualdad de oportunidades, la perspectiva de género, la coeducación y los patios.

Directora, junto con Paqui Méndez, de los documentales Patios vivos, patios coeducativos y Estime que t'estime.

Pertenece a la Asociación por la Coeducación.



Ada Diez (València, 1984)

Ilustradora, diseñadora y directora de arte.

Licenciada en Bellas Artes, especializada en ilustración y diseño gráfico a través del Máster de Diseño e Ilustración de la Universidad Politécnica de Valencia.

Además forma parte de exposiciones individuales y colectivas a nivel local, nacional e internacional y ha realizado diversas incursiones en el mundo del cómic siendo recientemente editada en EE.UU.

Experta en trabajos publicitarios, cartelería, obra gráfica o campañas ilustradas, desde el año 2020 es la encargada de la dirección de arte del Festival Internacional Cinema Jove, haciéndose cargo no solo del acompañamiento de los creadores del cartel e ideación de los conceptos, también de la aplicación de su imagen a distintos soportes, recibiendo diversos premios, contando con colaboradores de primer nivel.

Cocreadora del proyecto sonográfico Hits With Tits y del festival True-norayo Fest, donde también realiza la labor de la dirección de arte, el diseño y la ilustración.

www.adadiez.com



Edita
Diputació de València

Texto
Sandra Molines Borrás

Traducción y corrección
Alegres Delicades, S.L.

Ilustraciones y diseño
Ada Diez

Maquetación
Álvaro Orero Tarazaga

Impresión y encuadernación
Impremta de Diputació

ISBN: 978-84-7795-205-3

© Del texto: Sandra Molines Borrás

© De las ilustraciones: Ada Diez

© De esta edición: Diputació de València

València, 2024

Los patios de los centros educativos son uno de los grandes espacios protagonistas de la socialización de niños y niñas desde la infancia. Al igual que ocurre en el resto de urbanismo y arquitectura, resulta fundamental analizar la influencia androcéntrica de la configuración de los mismos si se pretende garantizar un uso y disfrute adecuado para todas las personas.

Este libro invita a reflexionar sobre la importancia de cuidar los patios de las escuelas e institutos. En él se proponen diferentes instrumentos para llevar a cabo un diagnóstico de la situación que sirva de punto de arranque del trabajo coeducativo posterior. Todo ello con la participación de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) y sin olvidar la urgente necesidad de naturalizar los patios.

Finalmente se proponen como ejemplos de buenas prácticas, diferentes intervenciones que están llevando a cabo en la actualidad centros educativos preocupados y ocupados en transformar dichos espacios en lugares más respetuosos con la diversidad de alumnado y con el medio ambiente.

ISBN: 978-84-7795-205-3

