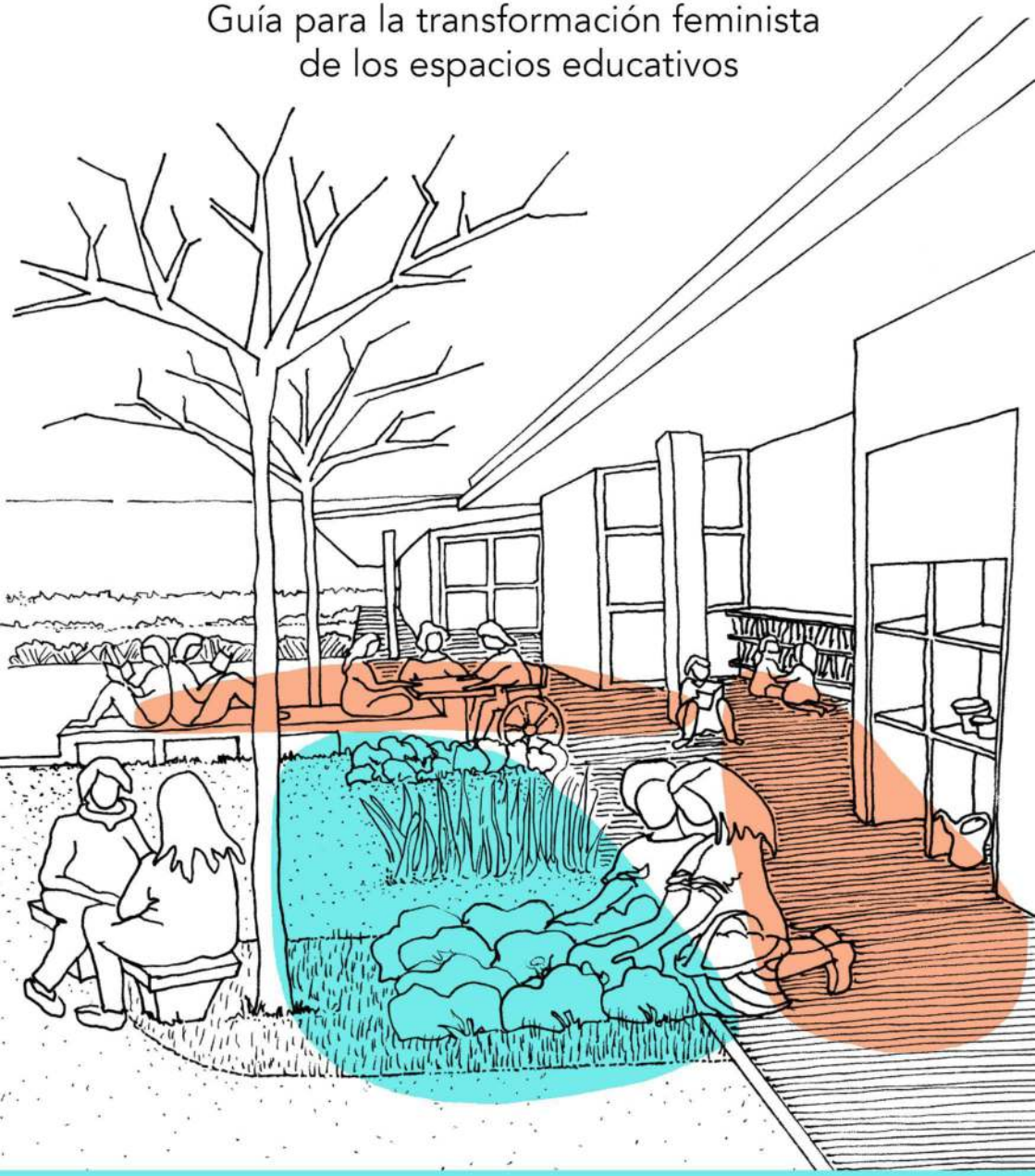
PATIOS COEDUCATIVOS

Guía para la transformación feminista de los espacios educativos



Col·lectiu Punt 6 y Coeducacció

Coordinadoras:
Adriana Ciocoletto (Col·lectiu Punt 6)
y Alba González Castellví (Coeducacció)

Autoras:
Col·lectiu Punt 6 (Adriana Ciocoletto, Blanca Valdivia Gutiérrez,
Roser Casanovas, Marta Fonseca Salinas y Sara Ortiz Escalante)

Coeducacció (Alba González Castellví,
Aida Rivas Moreno y Anna Carreras Port)

Fotografía:
Las autoras y Diego Yriarte
(páginas enteras y Capítulo 3, Aplicamos la metodología)

Diseño y maquetación: Odile Carabantes
Ilustraciones: Tonina Matamalas

Dibujo de la portada: Marta Fonseca (Col·lectiu Punt 6)

Revisión de textos:
Irene Cot Casanovas

Editorial: Col·lectiu Punt 6 SCCL

Impresión: Aubert

ISBN: 978-84-09-20626-1

Los contenidos de esta publicación están sujetos a una licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada (CC BY-NC-ND) con finalidad no comercial y sin obra derivada. Permite copiar y compartir el material en cualquier medio y formato, siempre que no tenga finalidad comercial y no se distribuya obra derivada. La licencia completa se puede consultar en http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.ca

PATIOS COEDUCATIVOS

Guía para la transformación feminista de los espacios educativos

Col·lectiu Punt 6 y Coeducacció

ÍNDICE

Prólogo compartido 1

Capítulo 1 | Introducción 9

Capítulo 2 | Patios coeducativos: ¿Cómo lo hacemos? 25

Fase 1: Creamos comunidad y cambiamos la mirada 44

¿Cómo empezamos? 44
Metodología 45
Aprendizajes desde la experiencia 49

Fase 2: Observamos, analizamos y cuestionamos 50

¿Qué pasa en los patios? 50
Metodología 52
Desde las tres dimensiones 62
Aprendizajes desde la experiencia 69

Fase 3: Repensamos, reequilibramos y transformamos 72

¿Qué proponemos para que los patios sean coeducativos? 72
Metodología 74
Desde las tres dimensiones 84
Aprendizajes desde la experiencia 90

Fase 4: Valoramos y acompañamos 94

¿Qué hemos transformado y cómo continuamos? 94
Metodología 96
Desde las tres dimensiones 100
Aprendizajes desde la experiencia 103

Preguntas de autoevaluación coeducativa en los patios (PACpa) 104

Capítulo 3 | Aplicamos la metodología **117**

Escuela Drassanes, Ciutat Vella (Barcelona) 118

Escuela Baró de Viver, Sant Andreu (Barcelona) 154

Capítulo 4 | Compartimos otras experiencias **197**

El patio de mi casa, por Mercè Otero Vidal, Grupo de Coeducación de Ca la Dona 200

Los aspectos emocionales de los espacios, por Júlia Moya 205

El impacto del diseño del patio convencional en las relaciones entre niñas y niños, por Joana Bou Suárez, Fil a l'agulla 214

Diseño y transformación participativa de espacios sostenibles, por Voltes Cooperativa d'Arquitectura 222

Parámetros de valoración y estrategias de intervención para unos patios coeducativos, por Equal Saree (Dafne Saldaña, Julia Goula y Helena Cardona) 234

Bibliografía y recursos **243**

Anexos: Herramientas y otros materiales de soporte **249**

PATIOS COEDUCATIVOS

Guía para la transformación feminista de los espacios educativos

Col·lectiu Punt 6 y Coeducacció

PRÓLOGO COMPARTIDO

Marina Subirats Martori, socióloga, política y filósofa y **Amparo Tomé González**, socióloga de la educación, investigadora en proyectos de Género y Educación a nivel nacional e internacional.

—

Hacia mitad de los años ochenta nos dimos cuenta de que algo pasaba en los patios escolares. En ese momento ya quedaban pocos colegios que segregaran por sexo; la gran mayoría habían pasado a ser mixtos, aunque todavía no estaba muy claro qué consecuencias tendría este cambio. ¿Eran realmente colegios igualitarios? ¿O había discriminaciones de niñas y niños, tal como había sucedido en el pasado?

Los análisis procedentes de otros países, más avanzados en coeducación, nos daban algunas pistas. Así fue como empezamos a preguntarnos qué sucedía con el lenguaje, los libros, los currículos... y también en el patio. Porque cuando empezamos a observar los patios, enseguida apareció un hecho: no eran equitativos. Los niños ocupaban prácticamente todo el espacio con sus juegos y las niñas quedaban arrinconadas, a veces ellas organizaban algún juego, pero a menudo no podían seguirlo porque los niños les ocupaban el espacio.

Hacia los años noventa, la gran mayoría de jardines escolares había desaparecido, habían sido sustituidos por patios de cemento ¡y se habían convertido en pistas de deporte! ¿Nadie se daba cuenta de que esto significaba que permitíamos que los niños ocuparan todo el espacio y aprendieran a disponer de él, mientras que las niñas aprendían a cederlo y a no ocuparlo?

Desde entonces, hemos trabajado en más de cien escuelas, poniendo a punto una metodología de observación y análisis de los espacios escolares, especialmente del patio. El objetivo no era únicamente realizar el diagnóstico, sino que las escuelas fueran conscientes del problema y empezaran a cambiar los patios. No obstante, todo iba muy lento y no teníamos ejemplos reales de cambios.

Pero, ¡oh sorpresa!, algunos años después algunas escuelas empezaron a darse cuenta. Son tiempos de innovaciones pedagógicas y educativas en general, por fin ha llegado el momento. Algunas escuelas comprendieron que lo que sucedía en el patio no era justo, y que no solo tenían que ordenar el uso del espacio de una forma diferente, sino que también era necesario rediseñarlo para no marcar *a priori* a qué se puede jugar y quién puede jugar. Afortunadamente, nuestras colegas del grupo Coeducacció, junto con la cooperativa de arquitectas, sociólogas y urbanistas feministas Col·lectiu Punt 6, pudieron empezar a trabajar con algunas de estas escuelas para ofrecer al profesorado no solo herramientas que les permitieran observar los patios sino también herramientas para cambiarlo, hacer que sea más polivalente, más democrático, más educativo.

Así pues, lo que encontraréis en este libro ya no es únicamente la denuncia de una forma de hacer las cosas injusta y estereotipada, resultado del sexismo inconsciente, sino que en él encontraréis toda una metodología para trabajar esta cuestión, incorporar las preferencias y los criterios de niñas y niños, para abrir nuevas perspectivas de juego y de observación de la naturaleza. Ya no estamos estrictamente en la fase del diagnóstico, estamos en la fase de las soluciones. Soluciones que, sin lugar a dudas, serán muy útiles para las escuelas que quieran cambiar sus patios, que quieran eliminar el sexismo y ofrecer al alumnado un abanico de posibilidades mucho más amplio en los momentos de recreo. Estamos convencidas de que todos estos cambios lograrán que avance la coeducación y, por lo tanto, la libertad y creatividad de niñas y niños para disfrutar de su tiempo libre, algo tan importante desde el punto de vista educativo, y para desarrollar al máximo todas sus capacidades y potencialidades, independientemente del sexo al que pertenezcan y del género que se les haya atribuido.

Maria Prats Ferret, profesora del Departamento de Geografía de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), integrante del Grupo de Investigación de Geografía y Género.

—

El recuerdo más intenso que conservo del patio de mi colegio es el olor de las flores de una valla vegetal. También recuerdo que éramos solo niñas y que no había pista de fútbol. De esto hace ya muchos años, el olor persiste, pero lo demás ha cambiado mucho y más que cambiará. Este libro es un regalo para que sea posible, para seguir transformando los patios escolares desde la perspectiva feminista, para convertirlos en espacios coeducativos, más inclusivos y respetuosos con la diversidad, para superar desigualdades y eliminar discriminaciones.

La participación comunitaria, el urbanismo de la vida cotidiana, la arquitectura de proximidad y la coeducación inspiran la estrategia que se construye en este libro: la estrategia transversal de equilibrar la tranquilidad, el movimiento y el contacto con la naturaleza en los patios escolares. La metodología propuesta, previa reflexión teórica, es un resultado construido desde la colaboración y la acción comunitaria. Por ello la propuesta está muy reflexionada, bien explicada y ya experimentada. Agradecemos a las autoras el esfuerzo de elaborar esta herramienta, imprescindible para que los patios escolares sean lugares con sentido para todas las personas. Todas pasamos muchas horas de nuestras vidas en el patio, horas que nos dejan recuerdos y aprendizajes que nos acompañarán siempre; por ello es necesario que sean espacios con la máxima calidad social y ambiental.

Pilar Lleonart, responsable de Barcelona Ciudad Educadora, Instituto Municipal de Educación (IMEB) del Ayuntamiento de Barcelona.

—

La propuesta de trabajar los patios escolares abiertos en el barrio (Programa impulsado por el IMEB en coordinación con los distritos de Barcelona y los centros educativos) desde la mirada coeducativa implicó, desde el primer momento, un reto para nuestro programa. Saber que lo haríamos de la mano de las cooperativas Col·lectiu Punt 6 y Coeducacció también fue una gran motivación, ya que implicaba trabajar desde la experiencia y el rigor, así como desde una perspectiva comunitaria avalada por muchos años de trabajo.

Como programa y como profesionales, nos ilusionó la oportunidad de seguir avanzando en la reflexión del valor educativo de los patios escolares, esta vez con unas «gafas coeducativas» que nos permitían una mirada diferente de los patios escolares y que planteaban nuevos elementos de debate. Durante estos 2 años, hemos podido constatar la capacidad transformadora del proyecto, que desde una mirada crítica y con una metodología minuciosa, ha permitido un trabajo de proximidad, interdisciplinario y transversal.

Después de esta experiencia y de valorar sus resultados, consideramos imprescindible seguir avanzando e implementando políticas públicas con perspectiva de género en los diferentes espacios y tiempos educativos.

Ha sido un placer aprender de este equipo de expertas que, desde una mirada fresca y cercana y con gran calidad técnica y humana, han sido capaces de hacernos sentir cómplices y partícipes de estas transformaciones educativas y educadoras tan necesarias. Estamos realmente agradecidas por el proceso de construcción colectivo vivido y sentido, y por la mirada coeducativa generada. Un proyecto que nace para seguir transformando.

Equipo docente de la escuela Baró de Viver, escuela que participó en el proyecto

—

Entendemos la escuela como un lugar de aprendizaje y socialización, un espacio en el que niñas, niños, maestros, maestras y familias convivimos, nos relacionamos y crecemos juntas. En este fluir diario, incluimos el tiempo de recreo como una parte importante de convivencia. Es el momento y el lugar en el que niñas y niños interaccionan de una forma más libre y espontánea, con todos los conflictos y los tropiezos que esto puede comportar.

Hacía tiempo que en nuestra escuela nos planteábamos qué podíamos hacer para dinamizar estos ratos y ahí fue cuando se nos presentó la oportunidad de formar parte del proyecto de patios coeducativos de Col·lectiu Punt6 y Coeducacció. Fue una invitación a la reflexión sobre qué sucede en los patios.

El análisis de las diferentes perspectivas —niñas, niños, profesorado, monitores, monitoras, agentes externos...— nos mostró una realidad oculta, disimulada o, simplemente, aceptada. Visibilizó ciertas desigualdades, muchas veces vinculadas al género. Así fue como empezamos a abrir nuestra realidad a nuevas miradas, a nuevas formas de educar más igualitarias.

La participación de toda la comunidad educativa —alumnado, familias, docentes...— es indispensable para transformar los espacios y las conciencias. Un trabajo cooperativo en el que cada cual aporta lo que sabe hacer, con ilusión, esfuerzo y generosidad, generando curiosidad para favorecer la convivencia y la relación. El resultado ha sido un espacio en el que jugar, imaginar, compartir, soñar y crecer con respeto e igualdad.

Escuela Drassanes, escuela que participó en el proyecto

—

El patio, entendido como espacio y tiempo en el que niñas y niños se relacionan y se mueven fuera de los parámetros del aula, siempre ha sido un foco de atención de los docentes de la escuela Drassanes.

Intuíamos que la actuación para mejorar las acciones y las relaciones que se dan en este espacio/tiempo pasaba forzosamente por una mirada coeducativa. En esta línea, empezamos a realizar un trabajo de análisis de la situación que confirmó nuestra intuición.

La propuesta del proyecto patios coeducativos nos permitió realizar un proceso de reflexión participativo de toda la comunidad educativa (niñas y niños, docentes y familias) para definir entre todas el patio que queríamos.

Este proceso nos ha permitido, por una parte, mejorar el espacio físico del patio y diversificar las actividades y, por otra parte, mantener vivo el debate de la coeducación, las relaciones entre niñas y niños, entre niños/adultos y la importancia de la participación de las familias en la vida de la escuela. También hemos podido transferir este modelo participativo a otros ámbitos.

Ha sido el inicio de un camino que queremos continuar y sabemos que, a partir de ahora, los retos que nos planteemos siempre irán acompañados de esta mirada coeducativa, reflexiva y democrática.

Capítulo 1

Introducción

FOTO: DIEGO YRIARTE

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA Y DEL PROYECTO

¿Qué es esta guía y en qué proyecto se enmarca?

Esta guía es un compendio de prácticas y metodologías para la transformación de los patios escolares con una perspectiva de género elaborada por las cooperativas Col·lectiu Punt 6 y Coeducacció. Es el resultado del trabajo llevado a cabo durante dos cursos escolares (2016/17 y 2017/18) en las escuelas Baró de Viver y Drassanes de Barcelona, en el marco de un proyecto subvencionado por el área de Educación para la Justicia Global del Ayuntamiento de Barcelona. Este proyecto ha sido galardonado con el Premio Ciudad de Barcelona de Educación 2018.

El objetivo de esta guía es contribuir a la reflexión feminista sobre la educación, aportando teoría, metodología y práctica. Como resultado de la experiencia y del desarrollo de diversos proyectos llevados a cabo, desde Col·lectiu Punt 6 con la experiencia en urbanismo feminista y procesos participativos y desde Coeducacció a partir del trabajo de varias escuelas en la incorporación de la perspectiva de género en la educación y en los espacios, recogemos de forma sistemática tanto el marco teórico de trabajo como las metodologías utilizadas, con el objetivo de compartir herramientas y pautas de trabajo para acompañar a las comunidades educativas y a todas las personas que estén interesadas en reflexionar sobre el patio.

Esta es pues una propuesta metodológica para el cambio y la reflexión que ofrece herramientas para hacerlo desde una mirada feminista. Somos muy conscientes de la importancia del contexto y las particularidades de cada centro educativo, por ello las propuestas que se ofrecen son abiertas y se pueden adaptar y adecuar en función de las características, posibilidades y necesidades. En este sentido, también destacamos el valor de las tareas de acompañamiento por parte de profesionales externas y con experiencia y pericia en la materia que pueden ayudar en las diferentes fases del proceso.

¿Quiénes somos?

Col·lectiu Punt 6 y Coeducacció somos dos cooperativas feministas que trabajamos conjuntamente a partir de la confluencia de disciplinas, compartiendo conocimientos, metodologías y experiencias. Nuestro trabajo compartido tiene el objetivo de multiplicar saberes, desarrollar metodologías propias y ampliar conocimientos.

Empezamos a caminar juntas en 2015 con un proyecto de patios coeducativos en la escuela Lluís Vives de Castelldefels (Barcelona) y desde entonces hemos seguido colaborando y tejiendo alianzas para la transformación de los espacios educativos con una mirada feminista.

Como feministas, y en nuestro trabajo compartido, nuestras vivencias como niñas, chicas jóvenes, mujeres, madres y cuidadoras nos atraviesan y nutren nuestra mirada desde el ámbito personal al ámbito político. Por ello, con esta propuesta también queremos incidir en un cambio coeducativo en las escuelas, en nuestro entorno y más allá, que llegue también a las instituciones públicas encargadas de los programas educativos y de los edificios de escuelas e institutos.

Col·lectiu Punt 6 somos una cooperativa de trabajo sin ánimo de lucro formada por 5 socias y actualmente 3 trabajadoras y varias colaboradoras. Somos un grupo de profesionales urbanistas, sociólogas y arquitectas feministas que repensamos los espacios domésticos, comunitarios y públicos desde una perspectiva de género interseccional a través de la participación y la acción comunitaria, y con el objetivo de situar las necesidades de las personas en el centro de las decisiones. Consideramos que el espacio es escenario y reproductor de desigualdades y por ello trabajamos para que los territorios sean el soporte físico de las necesidades de las personas, en el marco de una sociedad diversa y heterogénea con la finalidad de favorecer una vida sin ningún tipo de discriminación. Nuestro trabajo se centra en 3 ejes principales: la participación comunitaria, el urbanismo para la vida diaria y la arquitectura de proximidad.

Coeducacció somos una cooperativa de trabajo sin ánimo de lucro formada por 3 socias, una trabajadora y varias colaboradoras, procedentes de diferentes disciplinas. Trabajamos para la transformación educativa desde una perspectiva de género interseccional y lo hacemos a partir

del acompañamiento, la formación y el asesoramiento del personal educativo y técnico. Partimos de la convicción del poder transformador de la educación, por lo que nos centramos en su función socializadora y en su vertiente comunitaria. Así pues, los agentes educativos son los protagonistas de nuestras intervenciones como personas adultas que acompañan a las niñas y los niños en el descubrimiento del mundo y de ellas mismas.

¿Cómo se estructura?

La guía se estructura en tres grandes apartados. Primero, presentamos el marco teórico sobre el que desarrollamos todo el trabajo, nuestra mirada feminista de la educación y de los espacios. Esta mirada incide en todas las fases y momentos del proceso, desde la propia definición hasta las metodologías participativas, pasando por las herramientas de observación y visibilización, entre otras.

El cuerpo central de la guía es la propuesta teórica y metodológica de cómo nosotras hacemos patios coeducativos y está estructurado en los cuatro pasos que hemos seguido y desarrollado.

Al final del apartado, ofrecemos una herramienta de trabajo transversal que acompaña a la guía «Preguntas de autoevaluación coeducativa en el patio» (PACpa). Es un material de apoyo para el despliegue del proyecto y que también invita al debate y a la reflexión colectiva en las diferentes fases.

En la versión completa en digital, este apartado central sigue con la presentación de nuestra experiencia en la aplicación de esta metodología en las dos escuelas que se implicaron en el proyecto, la escuela Drassanes y la escuela Baró de Viver de Barcelona.

Para cerrar la guía, presentamos una recopilación de experiencias relacionadas y complementarias llevadas a cabo por otras entidades y colectivos con la finalidad de dar lugar a la reflexión, al intercambio y al reconocimiento.

Finalmente la bibliografía y otros recursos, y en el apartado de anexos, ofrecemos otras herramientas complementarias que proponemos utilizar en las distintas fases como material de apoyo.

¿A quién se dirige?

Esta guía se dirige a todas las personas que estén interesadas en poner una mirada feminista en el patio del colegio (personal docente, familias, profesionales, estudiantes, administraciones, otras personas vinculadas al mundo de la educación en el tiempo libre y al público en general) para trabajar desde este espacio en la transformación coeducativa de la escuela y de los espacios educativos.

Para nosotras, la coeducación es una herramienta política de transformación social, por ello es básico que todos podamos incorporarla y desarrollarla.

La metodología aplicada se basa en toda la experiencia desarrollada mayoritariamente en colegios de infantil y primaria, por este motivo generalmente hablamos de niñas, niños, maestras y maestros. Sin embargo, estamos empezando a trabajar para aplicarla en institutos de secundaria, analizando si este modelo es el adecuado o si habría que incorporar o modificar ciertos aspectos para adaptarlo. A pesar de que físicamente sean muy similares, hay varios aspectos, como las dinámicas y las relaciones que se generan en los patios, así como la concepción que se tiene del espacio y del tiempo de recreo, que divergen enormemente en cada fase educativa. Actualmente, como entidades, nos encontramos en este proceso y esperamos poder desarrollarlo en los próximos años.

Todo el contenido de esta guía, desde el lenguaje escrito y gráfico hasta la estructura y los ejemplos, se ha elaborado con vocación de que sea legible y comprensible para todo el mundo.

Nota de las autoras y agradecimientos

Más allá de las teorías, metodologías y herramientas, tenemos ganas de explicar desde el corazón y desde nuestras propias vivencias lo que hemos experimentado y sentido durante estos últimos cursos con este proyecto.

Trabajar en las escuelas y poder participar en los procesos de cambio y transformación es para nosotras un privilegio. Nuestra posición no siempre es fácil, pues somos agentes externas que aparecemos en la escuela proponiendo tareas

y dinámicas, mientras en el centro educativo, cada día y en todo momento, pasan muchas otras cosas que ocupan a todas las personas implicadas. Además, somos muy conscientes de que tanto el equipo docente como los equipos de monitores y monitoras saben muy bien qué pasa en el patio y cuáles son sus dinámicas y conflictos; le dedican mucho tiempo, no solo a observar, sino a buscar las mejores maneras de gestionar este tiempo y espacio. Agradecemos de corazón el esfuerzo y la dedicación que las escuelas ponen en todo el proceso para poder caminar colectivamente hacia el cambio. En este sentido, nuestra aportación desde fuera pretende acompañar la incorporación de esta perspectiva crítica feminista, para que la mirada y las acciones que ya se llevan a cabo contemplen nuevas dimensiones que, a veces, pasan desapercibidas.

El hecho de dedicar esfuerzo y energía al trabajo de los patios coeducativos es para nosotras un deseo personal y una acción política. Creemos que avanzar hacia unas escuelas feministas es una necesidad del cambio social y también individual. Obviamente, el patio no lo es todo, pero sí que es un espacio en el que se reproducen dinámicas de exclusión social y relaciones de poder análogas a las que se dan en la sociedad y también en el mundo adulto. Empezar a trabajar desde los patios es una forma de tomar conciencia, modificar creencias y aportar cambios y oportunidades, no solo para las niñas y los niños, sino también para las personas adultas que están presentes en el patio.

La propuesta que aquí presentamos es fruto de las ganas de trabajar conjuntamente de Col·lectiu Punt 6 y Coeducació, porque estamos convencidas de que las transformaciones de los patios de los colegios deben realizarse desde la interdisciplinariedad de miradas para lograr una transformación feminista en la educación y en los espacios que habitan las niñas y los niños.

Para nosotras ha sido una gran oportunidad y un gran aprendizaje vivir todo este proceso que ha durado muchos años y que consideramos todavía vivo y en constante transformación. Nuestro trabajo en las escuelas nos aporta día a día nuevos retos y nos abre las puertas a seguir descubriendo nuevos caminos y nuevas formas de trabajar conjuntamente. En este espacio también queremos reconocer, poner en valor

y, sobre todo, agradecer a las escuelas que han participado en este proyecto y a otras de quienes hemos aprendido mucho y seguimos aprendiendo cada día; maestras, maestros, familias y, especialmente, niñas y niños que con vuestra implicación y entusiasmo lo habéis hecho posible. Gracias también al trabajo de muchas otras mujeres feministas que, desde la educación, la arquitectura y el urbanismo, han sido pioneras en incorporar una mirada feminista a la pedagogía y a los espacios, sin ellas todo esto no hubiera sido posible. Muchas gracias Amparo Tomé, Marina Subirats, Zaida Muxi, y al equipo de la UAB con Maria Prats, Anna Ortiz y Mireia Baylina; a Genoveva Sastre y Montserrat Moreno Marimon; a Mercè Otero Vidal y al grupo de coeducación de Ca la Dona; y a las maestras que desde hace muchos años trabajáis para que la coeducación sea una realidad en nuestras escuelas. A todas vosotras, muchas gracias, es un placer caminar a vuestro lado, compartiendo y aprendiendo día a día.

FOTO: DIEGO YRIARTE

NUESTRA MIRADA FEMINISTA DE LA EDUCACIÓN Y LOS ESPACIOS

El contenido que proponemos en esta guía está pensado, creado, aplicado y evaluado desde el feminismo. Vivimos en una sociedad sexista, androcéntrica y patriarcal y sobre esta base se estructura y se organiza la vida. El feminismo como teoría y práctica nos permite dirigir esta mirada centrada en el análisis crítico de la realidad social, y también nos brinda el camino hacia el cambio social desde la base.

Las estructuras de desigualdad son diversas y se nutren y se reproducen también desde las instituciones, los espacios y las relaciones, ya que se sustentan en un sistema de creencias que, si bien es cierto que se van modificando y adaptando a las nuevas realidades, parten de una idea implícita y arraigada que todavía pervive: la opresión y las relaciones de poder generadas por el sistema sexo-género.

El sistema sexo-género es un sistema de creencias que organiza y jerarquiza a las personas en función de su género y solo contempla dos posibilidades (hombre-mujer). Este género se nos atribuye a partir de una lectura binaria de los cuerpos que determina el sexo de las personas (macho-hembra) y presupone una correspondencia entre estos cuerpos y las identidades de género (cisgénero: macho-hombre; hembra-mujer). Integra una relación de desigualdad en la que el género masculino tiene más poder que el femenino (machismo) y también presupone un deseo sexual heterosexual obviando cualquier otra opción (norma heterosexual-heteronormatividad). Como todo sistema normativo excluye y discrimina las experiencias que no se ajustan a la norma, de este modo genera un marco que determina el «qué» y el «cómo» hay que ser, actuar y sentir (Aida Rivas Moreno, Xavi Cela Bertran y vv. aa., 2019).

Además del género, existen otras variables que generan opresiones y privilegios, esta es la aportación por parte de la interseccionalidad, que visibiliza el hecho de que diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u organizadores sociales) como pueden ser el género, la etnia, la clase u orientación sexual que estructuran la vida de las personas, no son naturales sino que son construidas y, además, están interrelacionadas y mantienen relaciones recíprocas (Raquel (Lucas) Platero Méndez, 2014).

Desde la educación, la arquitectura y el urbanismo aportamos herramientas para esta transformación. La escuela, como institución, también forma parte de este sistema y, a pesar de la idea existente de la neutralidad en los entornos educativos, es cierto que queda mucho camino por recorrer. La escuela como agente de socialización primaria de las niñas y los niños tiene un papel crucial en la construcción de las identidades y relaciones de género. Somos conscientes de que cuando las niñas y los niños llegan a la escuela ya vienen con una mochila, ideas y creencias de la familia, del entorno inmediato y de los medios de comunicación, entre otros. No obstante, desde los centros educativos tenemos la responsabilidad de generar espacios seguros para ellas y ellos, donde ni el género (ni tampoco la clase, la raza, el origen o las capacidades) se conviertan en elementos de categorización y, en consecuencia, reciban un trato diferenciado basado en creencias y estereotipos.

Es posible que muchas de las personas que os dedicáis a la educación y estáis en contacto día a día con niñas y niños penséis que el trato es igual para todas, y lo más normal es pensar que no las vemos diferentes sino que vemos personas. Es complejo poder tener una mirada neutra. El sistema sexo-género está tan arraigado en nuestro inconsciente que actúa por sí solo, y solo desde la mirada crítica y la conciencia atenta podemos modificar nuestro modo de ver, leer y relacionarnos con la infancia, y también con las personas adultas. Esta es, pues, una primera parte, y probablemente la más influyente, la interacción con las niñas y los niños (la interacción entendida desde la acción y también desde la omisión). No obstante, no es la única pues son muchos los elementos que influyen en esta construcción, como los materiales, los contenidos, el lenguaje, las propuestas y el espacio.

Para incorporar esta mirada, trabajamos desde la coeducación como pedagogía crítica feminista, que incorpora la perspectiva de género a la educación y que tiene como objetivo romper los mandatos de género, acabar con el sexismo, el machismo y el androcentrismo presente en nuestra sociedad, así como con las múltiples desigualdades y formas de discriminación que de ella se derivan.

Es una pedagogía porque aporta una visión metodológica que se aplica de forma transversal y no se centra únicamente en los contenidos sino que propone también una determinada forma de estar, intervenir y relacionarnos.

Es crítica porque tiene como objetivo no solo el análisis crítico de la realidad, sino que es una acción política y busca la transformación social.

Es feminista porque pone el foco en el género como elemento clave de discriminación y exclusión, incorporando la perspectiva de género a la educación. Al mismo tiempo, nos ofrece un modelo conceptual que aplica una mirada específica sobre la sociedad.

Adoptar una perspectiva de género en la educación consiste en poner en el centro del análisis la socialización de género (el aprendizaje de ser mujeres y hombres), los modelos derivados de dicha socialización y las consecuencias de dichos aprendizajes, teniendo en cuenta los mandatos de género (identidades, conductas, apariencias y deseos sexuales) para formular, aplicar y evaluar las propuestas pedagógicas.

Así pues, definimos la coeducación como un paradigma que establece como elemento central la aplicación de una perspectiva de género sobre la educación y el reconocimiento de la socialización de género como un elemento clave en los procesos de aprendizaje y las construcciones de las identidades. Se configura alrededor de numerosos conceptos como pueden ser escuela mixta, género, machismo, androcentrismo, homofobia, transfobia, diversidad, sistema sexo-género, feminidad y masculinidad hegemónica, y un largo etcétera. Ahora bien, la idea de coeducación, del mismo modo que sucede con muchos de los términos utilizados en las ciencias sociales, incorpora diferentes elementos y matices en función de quien lo utiliza y se ha ido ampliando, cuestionando y redefiniendo de acuerdo con los debates que han ido surgiendo en el seno de los feminismos (Rivas Moreno, A. et al. 2019).

Volviendo a los elementos de socialización presentes en el centro, el espacio es para nosotras también uno de los aspectos clave e influyentes: cómo está configurado, cómo se entiende, se interpreta y se lee por parte de las niñas, los niños y las personas adultas.

Según el informe Breus#31 de la Fundación Jaume Bofill (Martin, Imma y vv. aa., 2010), las niñas y los niños pasan unas 525 horas al año en el patio, más horas de las que se dedican a la educación física o casi el mismo tiempo que se dedica a las lenguas. Sería raro imaginar que no dedicásemos mucho tiempo a programar y evaluar qué sucede en el patio, qué hacemos en el recreo y cómo funcionan estas materias.

Por lo tanto, es imprescindible poner la mirada y el tiempo en pensar y repensar qué pasa en los patios, como un espacio y tiempo educativo más, un espacio en el que se forman y perpetúan valores sociales. Precisamente, este potencial de reproductor cultural es lo que le da tanto valor como escenario donde re-significar las relaciones sociales.

Es un espacio y un tiempo que suele ser considerado por las personas adultas como neutro, en el que las niñas y los niños se relacionan y eligen qué hacer libremente, pero la observación empírica nos ha demostrado que suele tener una fuerte carga de género, tanto en el espacio y la disposición como en las relaciones que se crean y en las actividades que se realizan. Tal como apuntan Amparo Tomé y Marina Subirats, en el patio de juegos existe desigualdad sexual porque ni los recursos ni el espacio se distribuyen equitativamente entre niñas y niños, aunque también porque los juegos que desarrollan unas y otros tienen una clara marca de género (Tomé, Amparo; Subirats, Marina. 2007). Asimismo, Baylina, Ortiz y Prats (2006) en su trabajo sobre los espacios de juego en la vida cotidiana de niñas y niños en entornos urbanos, explican que el factor edad es el elemento organizador de los espacios de juego y que con la edad aumenta la segregación de niñas y niños según el tipo de juego. En general, los niños tienen un uso más extensivo del espacio que las niñas.

Cualquier espacio –desde el diseño, los materiales y la distribución– condiciona el uso que le dan las personas y, por lo tanto, condiciona las relaciones humanas que se producen en él así como la convivencia.

El diseño del patio escolar, igual que pasa también con otros espacios públicos de los barrios, pueblos y ciudades, reproduce los roles de género y genera discriminaciones de diferentes tipos. Y no solo reproduce, sino que también perpetúa, e influye en la construcción de las identidades de género en la medida en que se suelen reproducir roles y estereotipos de género. Baylina, Ortiz y Prats (2008) destacan la importancia de los espacios públicos en la vida cotidiana de niñas y niños, en su proceso de socialización, integración y adquisición de autonomía, así como en su bienestar físico y mental. En muchos sentidos, los patios escolares se pueden equiparar con los espacios públicos, por su función de socialización.

Por otra parte, la arquitectura y el urbanismo feminista han demostrado que el diseño de los espacios no es neutro y han trabajado para situar la vida de las personas en el centro de las decisiones urbanas y, en consecuencia, también de los espacios educativos. Vivimos en una sociedad desigual en la que las personas tenemos diferentes oportunidades y obligaciones dependiendo de si somos mujeres, hombres o tenemos identidad no binaria, y esta desigualdad se ve reflejada en el modo de construir el espacio. Estas diferencias se construyen y reproducen ya desde la primera infancia, momento en el que las niñas y los niños aprenden a ocupar el espacio, a relacionarse y también se crean situaciones jerárquicas y de discriminación.

El urbanismo feminista sitúa en el centro la vida cotidiana de las personas, que está formada por varias esferas: productiva, reproductiva, personal y comunitaria; y asigna el mismo valor a todas las esferas en el momento de planificar y diseñar espacios, a diferencia del urbanismo tradicional, que ha priorizado la esfera productiva del trabajo, como respuesta a un modelo de sociedad capitalista y patriarcal. Trasladando esta concepción tradicional del espacio y del urbanismo a los patios de los colegios, la pista de fútbol suele ser el espacio más grande y más central, y quienes lo usan mayoritariamente suelen ser niños que se ajustan a la norma de género y de más edad, disfrutan de un mayor estatus y valoración social (se considera que, de alguna manera, ese espacio les pertenece, pueden «decidir» quién juega y quién no, la actividad

que se desarrolla no se cuestiona, etc.). Al revés, encontramos espacios en los que se realizan actividades relacionadas con el cuidado, las relaciones íntimas y la tranquilidad, es decir, las que estarían más relacionadas con la esfera reproductiva y personal. Estas actividades no gozan de estatus ni de valoración social y, en consecuencia, suelen quedar relegadas a la periferia, disponer de poco espacio o poco cuidado.

Estos espacios suelen estar ocupados principalmente por niñas y por niños que no se ajustan a las normas de género. El patio es uno de los espacios en los que las niñas y los niños desarrollan muchas de sus capacidades, pero también donde aprenden a relacionarse con los demás, a conocer otras experiencias, a convivir, a comprender, a compartir en un espacio común con gente diversa. Por ello, desde la mirada coeducativa, es fundamental prestar atención a su configuración, a los valores que estos espacios transmiten a niñas y niños así como a observar cómo en el uso de este espacio se generan diferentes apropiaciones y discriminaciones, siguiendo las normas de género. Estas normas son las que más adelante reproducirán en casa y en la calle, de ahí la importancia de trabajar el acceso a los diferentes espacios como un derecho, desde la infancia. Baylina, Ortiz y Prats (2008) citando el trabajo de otras teóricas feministas, enumeran cómo influye el género en el uso del espacio en la infancia. Las autoras destacan la falta de seguridad de las mujeres en relación con su cuerpo, que ya aparece desde la infancia y que origina que las niñas se contengan al «ocupar» el espacio e inhiban el movimiento de su propio cuerpo.

El punto de partida desde el que se propone este trabajo es, pues, desde el sistema sexo-género como marco interpretativo, que permite observar y analizar cómo el espacio y las dinámicas reproducen este sistema y lo perpetúan, y elaborar propuestas y buscar soluciones que lo superen. Es decir, que promuevan y acojan la diversidad, que rompan con el binarismo, que no generen desigualdades y que no favorezcan la reproducción de roles y estereotipos de género por parte de niñas y niños, sino que ofrezcan opciones que posibiliten un desarrollo más diverso, amplio e inclusivo.

Para nosotras, los **patios coeducativos** son espacios diseñados físicamente y concebidos colectivamente que promueven las relaciones igualitarias y buscan romper con las jerarquías sociales establecidas incorporando la mirada y la práctica feminista e interseccional. Son espacios donde las actividades, los roles y las dinámicas no reproducen los estereotipos y mandatos de género y donde se da un uso compartido de los espacios, recursos y actividades entre niñas y niños y, al mismo tiempo, ofrece un equilibrio en su uso entre géneros, edades, orígenes y capacidades diferentes. Asimismo, presentan una diversidad de opciones de uso, tanto a nivel de materiales y actividades, como de configuración y uso y, dado su carácter pedagógico, no están desvinculados de lo que sucede en el interior de las aulas y se viven como un continuo con el tiempo lectivo.

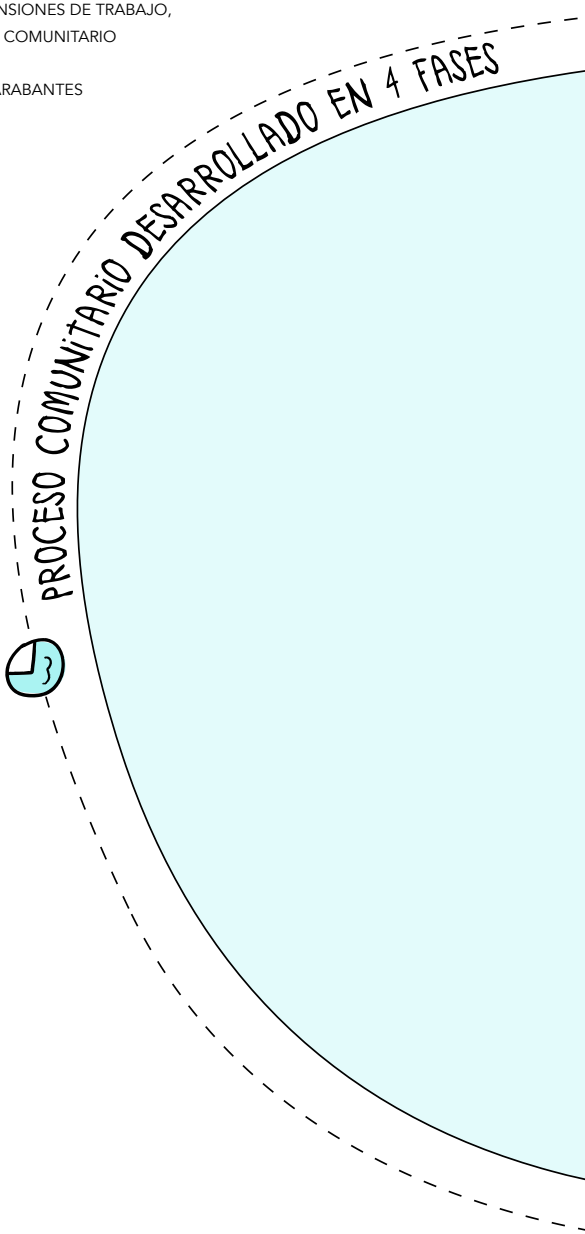
Los patios coeducativos son, también, un proceso vivo y dinámico en constante revisión, una senda para el cambio que implica tanto el dentro como el fuera, a personas mayores y personas pequeñas, y que se convierte en la semilla para transformar las relaciones de género que se perpetúan en nuestra sociedad y que se reflejan desde la infancia. Por ello requieren el acompañamiento de una mirada adulta amorosa y cuidadosa por el poder socializador que tienen.

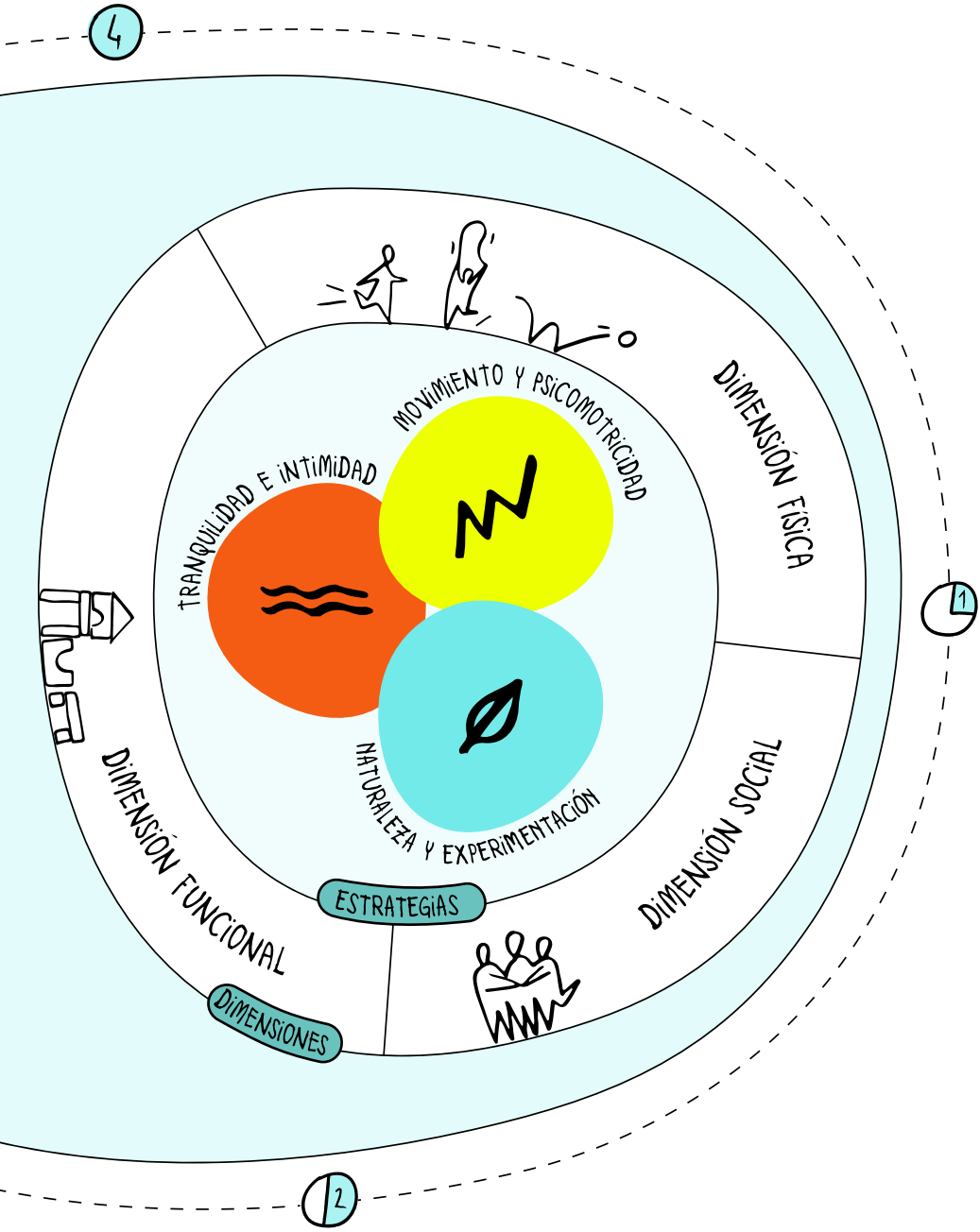
Capítulo 2

Patios coeducativos: ¿Cómo lo hacemos?

FIG1. DIAGRAMA METODOLÓGICO CON EL OBJETIVO PRINCIPAL, LAS ESTRATEGIAS DE REEQUILIBRIO Y LAS DIMENSIONES DE TRABAJO, DESARROLLADO EN 4 FASES CON UN PROCESO COMUNITARIO

ILUSTRACIÓN: TONINA MATAMALAS Y ODILE CARABANTES




4
DIMENSIÓN FUNCIONAL
DIMENSIONES
5
TRANQUILIDAD E INTIMIDAD
ESTRATEGIAS
NATURALEZA Y EXPERIMENTACIÓN
MOVIMIENTO Y PSICOMOTRICIDAD
DIMENSIÓN SOCIAL
2
DIMENSIÓN FÍSICA
1

La propuesta de empezar a trabajar la coeducación a partir de los patios escolares toma como punto de partida la necesidad de poner la mirada sobre unos espacios y unos tiempos que tienen un enorme potencial socializador y educativo.

Aunque entendemos el espacio exterior como un espacio con múltiples usos y posibilidades, tanto dentro como fuera del horario lectivo, centraremos este trabajo en el uso de estos espacios en los tiempos considerados como «recreo» bien sea en horario lectivo, bien sea en horario de comedor, extraescolar o patios abiertos para la comunidad.

Lo que tienen en común todos estos tiempos o momentos es que la intervención de las personas adultas es menor que en el resto del tiempo que las niñas y los niños están en el centro educativo. Las relaciones que se establecen, así como las actividades diversas que desarrollan en este espacio, influyen directamente en la configuración de sus identidades, en su socialización y en su desarrollo emocional y relacional.

Poner la mirada activa sobre los patios escolares es una muy buena manera de tomar conciencia de cómo se establecen las relaciones entre niñas y niños y de cómo estas influyen en su desarrollo.

Como propuesta de análisis e intervención en el patio proponemos los siguientes elementos de trabajo. En este espacio los presentamos y en los diferentes apartados irán apareciendo, ya que son los que enmarcan los diferentes pasos a seguir.

Como metodología, proponemos unos **objetivos coeducativos**, que hemos identificado como necesarios y que estarán presentes a lo largo de todo el proceso. Para alcanzar estos objetivos, utilizamos una **estrategia transversal de equilibrar** tres áreas, que se definirán en **tres dimensiones de trabajo**. Proponemos desarrollar la metodología para aplicar la estrategia en **4 fases de actuación** en un **proceso comunitario con diferentes formas de participación**.

Esta metodología es fruto de los trabajos y estudios realizados sobre esta temática, es un trabajo en permanente evolución.

OBJETIVOS COEDUCATIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es conseguir que los patios escolares sean coeducativos.

Asimismo, proponemos los siguientes **objetivos generales** marco:

- Equilibrar las desigualdades en el uso del espacio entre géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales
- Fomentar el uso compartido de espacios, recursos y actividades entre géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales
- Disminuir la diferenciación de actividades por género que suelen responder a los estereotipos y reforzar los modelos de género

DIMENSIONES DE TRABAJO

Tanto para el análisis como para todas las intervenciones posteriores, proponemos trabajar teniendo en cuenta tres dimensiones: la física, la funcional y la social. Son dimensiones que no funcionan aisladamente, sino que están interrelacionadas e interactúan en todo momento. Por lo tanto, es necesario realizar el ejercicio de mirarlas una por una para, después, comprenderlas conjuntamente en su globalidad. El objetivo de presentarlas por separado es porque, en primer lugar, interpelan a diferentes agentes educativos y, en segundo lugar, porque utilizaremos diferentes metodologías para el análisis de las situaciones, la interpretación de los resultados, la reflexión pedagógica y las intervenciones que se deriven de cada una de ellas.

La dimensión física

Esta es la dimensión más visible y más fácilmente identificable. Cómo es físicamente el espacio y qué características tiene, qué tipos de espacios existen (un único espacio o diferentes espacios con rincones, grandes o pequeños...), qué cualidades tiene cada espacio (más natural, más pavimentado, con o sin sombra...), cuál es su disposición (directamente en relación con las aulas, espacios fraccionados o integrados, comunicados entre sí o aislados, con más o menos visibilidad...), qué grado de definición tienen (definidos para realizar actividades concretas o si son espacios ambivalentes), entre muchas otras variables. Esta dimensión incluye también todo lo relacionado con otros elementos físicos ambientales como, por ejemplo, la vegetación, la luz, la temperatura o los elementos decorativos presentes en el espacio. También incluimos en esta dimensión la oferta, la disposición y la accesibilidad de material, entendido como todo lo que se aporta de forma externa y que no está incluido en la propia definición y estructura del espacio. El material puede ser diverso, fijo o móvil, con una función más o menos definida, y puede promover diferentes tipos de actividad (como juegos de mesa, balones, cajas con diferentes elementos...).

Los espacios y sus cualidades favorecen, potencian o limitan la realización de unas actividades u otras. También influyen en las dinámicas relacionales que se dan en el patio y pueden generar relaciones de poder, situaciones de exclusión y de discriminación. Esto se vincula a las atribuciones y valoraciones sociales que tienen los espacios. Igual que sucede en el espacio público y en el imaginario social, se construye en los espacios de los patios.

La dimensión funcional

Esta dimensión incluye las diferentes actividades que se pueden desarrollar en el espacio del patio, entendiendo actividades en el sentido más amplio de la palabra. Lo que en ocasiones consideramos que es no hacer nada, en este espacio (y, de hecho, en cualquier espacio) siempre es algo y tiene implicaciones.

Podemos pensar en las actividades desde lo que creemos que fomentan (aprendizajes, desarrollo físico...), desde las formas de relación que promueven o favorecen (cooperación, intimidad...), etc. Si lo vinculamos a las áreas de equilibrio, podemos pensar en actividades que pueden estar vinculadas al cuerpo y al movimiento diverso (más o menos expansivo), vinculadas a la tranquilidad, la intimidad y el cuidado o vinculadas a la experimentación y al contacto con la naturaleza. Estas son tres áreas de análisis globales que pueden estar interrelacionadas, del mismo modo que lo pueden estar las actividades que se vinculan a cada una de ellas. En cualquier caso, los aprendizajes variarán en función de las actividades que se desarrollen en el patio.

La normativa y la concepción del tiempo y del espacio del patio que tengan tanto las personas adultas como las niñas y los niños condicionarán las actividades que se realizan en el patio y cómo se viven.

Esta dimensión se relaciona con la dimensión física dado que el espacio condicionará las actividades que se puedan realizar. Por ejemplo, si en un patio el espacio está configurado para que el movimiento sea siempre en un nivel plano, difícilmente se podrá realizar otro tipo de movimientos, como, por ejemplo, escalar o columpiarse, o en caso de que el patio esté completamente pavimentado, la interacción con la naturaleza será más complicada.

La dimensión social

Esta dimensión engloba los vínculos, las relaciones y las proyecciones que se establecen entre todas las personas en los tiempos de recreo. Entendemos que incluye tanto la parte de relación entre niñas y niños como las relaciones que se establecen entre las personas adultas; y entre las personas adultas y el alumnado.

Esta dimensión contempla los conflictos visibles e invisibles: cuáles son, entre quiénes, qué causas los provocan, cómo se interviene o no se interviene, cómo los vivimos (adultas, niñas y niños), cómo se trabajan y cuál es su repercusión en el aula, fuera del colegio, en el barrio y en otros espacios, ya que en tanto que espacio de relación, todo lo que sucede en el colegio también tiene impacto en todas las escalas que habitamos y viceversa.

Esta dimensión también incluye varios aspectos que están relacionados principalmente con la mirada adulta, como son la concepción que tienen del tiempo y del espacio del patio (tiempo de recreo, tiempo de aprendizaje, espacio educativo, espacio de relación...), la normativa (límites, posibilidades, etc.), el papel y las funciones de la persona adulta en el tiempo/espacio del patio y lo que en él sucede o la mirada que se aplica, entre otros.

FOTO: DIEGO YRIARTE

ESTRATEGIA TRANSVERSAL DE EQUILIBRAR

Para dar respuesta a estos objetivos coeducativos, planteamos una estrategia transversal que consiste en la presencia de equilibrio entre tres áreas, tanto a nivel físico como a nivel de uso, actividades y relaciones. Son las siguientes:

Tranquilidad e intimidad:

Espacios que permitan realizar diferentes actividades con tranquilidad, sin interferencias de otras actividades, donde se pueda jugar a un ritmo tranquilo (si es posible, con poco volumen), donde se pueda hablar tranquilamente. Al mismo tiempo, propiciar cierta intimidad para las niñas y los niños y poca exposición pública, si la actividad lo requiere. Esta área permite dar valor a lo que no se valora: los juegos y las acciones que tradicionalmente se vinculan a los roles femeninos estereotipados, actividades más calmadas, el cuidado y las relaciones basadas en la cooperación y no en la competición.

Movimiento y psicomotricidad:

Incluye todos los espacios que permiten diferentes tipos de movimiento y no solo los de tipo expansivo o actividades físicas más competitivas, como son el fútbol o el baloncesto, vinculadas tradicionalmente a los roles masculinos estereotipados. Se trata de introducir otros movimientos, como los juegos en grupo que implican correr, esconderse, jugar con un balón o con un pañuelo, etc. que ayuden a favorecer la autonomía, la autoestima, el conocimiento del propio cuerpo, con sus límites y posibilidades, el respeto y la ayuda mutua.

Experimentación y contacto con la naturaleza:

Espacios que permitan el contacto directo con la naturaleza y faciliten la experimentación. Puede ser un espacio donde disfrutar de estar entre plantas o con troncos, un espacio donde ver crecer las hortalizas o un espacio donde jugar con agua y arena, etc. Esta área favorece la diversidad en el espacio, permite el desarrollo de otro tipo de juegos y la experimentación. Un patio también puede ser un jardín y no solo una pista. Así pues, podemos hablar de naturaleza para observar y crear un ambiente más verde, naturaleza para sentir el ciclo de la vida (ver crecer, morir, etc.) y naturaleza como herramienta de experimentación física (jugar con arena, troncos, plantas, insectos...).

FASES DE ACTUACIÓN

Desarrollaremos la propuesta metodológica que ofrecemos aplicándola en cada uno de los temas previamente expuestos (objetivos, estrategias y dimensiones), partiendo de las fases seguidas en la realización de un proyecto de patio coeducativo.

En la primera fase **«Creamos comunidad y cambiamos la mirada»** nos preguntamos cómo empezamos. Esta fase tiene por objeto involucrar a toda la comunidad educativa para iniciar un proceso de toma de conciencia del patio como espacio y tiempo educativo en el que a menudo se reproducen los mandatos de género, tanto en el diseño como en el uso y en las relaciones que se generan. Por ello, en esta primera fase se realizan actividades de formación y sensibilización con el conjunto de la comunidad educativa: personal docente, personal educativo, familias, niñas y niños.

En la segunda fase **«Observamos, analizamos y cuestionamos»** nos preguntamos qué pasa en los patios. El objetivo de esta fase es observar, analizar y reflexionar sobre las relaciones y el uso del espacio en el patio del colegio desde una perspectiva de género interseccional. Esto se materializa con la realización de un diagnóstico participativo elaborado a partir de varias herramientas de observación sistemática. Los datos recogidos, tanto por el equipo de profesorado como por el equipo de comedor, y de monitoras y monitores en el caso de patios abiertos, se complementan con las voces de las niñas y los niños que aportan su mirada explicando sus vivencias en el patio. Todo este material es el punto de partida para la reflexión y el análisis; y se lleva a cabo con los diferentes agentes implicados a partir de los grupos impulsores de alumnado y los grupos impulsores de adultas.

En la tercera fase **«Repensamos, reequilibramos y transformamos»** nos planteamos la cuestión de qué proponemos para que los patios sean coeducativos. El objetivo de esta fase es decidir, con el conjunto de la comunidad educativa, cómo dar respuestas a las necesidades identificadas en el diagnóstico y definir un conjunto de acciones y transformaciones para diseñar y desarrollar un patio coeducativo.

En la cuarta fase **«Valoramos y acompañamos»** nos preguntamos qué hemos transformado y cómo continuamos. Esta fase es transversal a todas las fases y tiene como objetivo realizar el seguimiento de todo el proceso con una evaluación inicial y final, así como definir actuaciones que den continuidad al proyecto y dar a conocer los resultados.

A continuación, desarrollaremos las fases con una introducción conceptual de lo que trabajamos en cada una de ellas y la exposición detallada de la metodología que proponemos. Esto incluye las acciones que llevaremos a cabo y las herramientas metodológicas que ayudan a desarrollarlas. Después, exponemos los resultados obtenidos en las tres dimensiones de análisis que engloba esta metodología (física, funcional y social) y algunas propuestas resultado de la experiencia y que hemos aprendido con la elaboración de los diferentes proyectos. El proceso de transformación de patios coeducativos pasa por estas cuatro fases y su duración es de dos cursos lectivos aproximadamente.

El siguiente cuadro presenta las fases con sus objetivos específicos, las acciones que incluyen y las herramientas utilizadas.

Fase 1: CREAMOS COMUNIDAD Y CAMBIAMOS LA MIRADA
¿Cómo empezamos?

Objetivo específico: involucrar a toda la comunidad educativa para iniciar un proceso de toma de conciencia del patio como espacio y tiempo educativo en el que a menudo se reproducen los mandatos de género, tanto en el diseño como en el uso y en las relaciones que se generan.

Acciones

A1.1 Definir con el centro cómo desarrollaremos el proyecto

A1.2 Dar a conocer el proyecto y definir los canales de comunicación

A1.3 Formar los grupos impulsores de alumnado y de adultas y definir otras formas de participación

A1.4 Iniciar el cambio de mirada

Fase 2: OBSERVAMOS, ANALIZAMOS Y CUESTIONAMOS
¿Qué pasa en los patios?

Objetivo específico: observar, analizar y reflexionar sobre las relaciones y el uso del espacio en el patio del colegio desde una perspectiva de género interseccional.

Acciones

A2.1 Recoger los datos desde las diferentes vivencias y experiencias

A2.2 Analizar y reflexionar sobre los resultados entre toda la comunidad

A2.3 Elaborar un codiagnóstico participativo del patio

FIG2. DIAGRAMA RESUMEN FASES

Fase 3: REPENSAMOS, REEQUILIBRAMOS Y TRANSFORMAMOS
¿Qué proponemos para que los patios sean coeducativos?

Objetivo específico: decidir con el conjunto de la comunidad educativa, cómo dar respuestas a las necesidades identificadas en el diagnóstico y definir un conjunto de acciones y transformaciones para diseñar y desarrollar un patio coeducativo.

Acciones

- **A3.1** Trabajar a partir de los objetivos y las líneas estratégicas
- **A3.2** Identificar las actuaciones necesarias a partir del diagnóstico
- **A3.3** Concretar, validar y priorizar las actuaciones
- **A3.4** Transformar el patio

Fase 4: VALORAMOS Y ACOMPAÑAMOS
¿Qué hemos transformado y cómo continuamos?

Objetivo específico: realizar el seguimiento de todo el proceso con una evaluación inicial y final, así como definir actuaciones que den continuidad al proyecto y dar a conocer los resultados.

Acciones

- **A4.1** Evaluar las actuaciones y el proceso
- **A4.2** Realizar el seguimiento y el acompañamiento

PROCESO COMUNITARIO Y FORMAS DE PARTICIPACIÓN

Como proyecto comunitario, debe incluir diferentes formas de participación o roles desarrollados por todas las personas involucradas. A continuación, presentamos las diferentes formas, que se pueden adaptar a cada proyecto.

—

Equipo docente:

Grupo formado por todas las personas que forman parte del claustro de la escuela (infantil y primaria). Su función es participar en la formación inicial y, a continuación, implicarse en las diferentes actividades que se proponen en cada fase. En la parte del diagnóstico, su función es realizar observaciones y también dinamizar parte de las actividades con las niñas y los niños. Participan a lo largo de todo el proceso.

Equipo de comedor:

Grupo formado por las personas del equipo de comedor. Participan en la formación y realizan observaciones del patio. En el resto del proceso participan personas representantes que forman parte del equipo impulsor. En el caso de que no todas puedan participar, lo hará la persona coordinadora, que después será la encargada del traspaso al resto del equipo.

Grupo clase:

Todos los grupos clase de infantil y primaria que participan en las diferentes actividades en las que se recogen las aportaciones de la experiencia de niñas y niños por parte del profesorado y del grupo impulsor de alumnado.

Grupo impulsor de alumnado:

Está compuesto por representantes de todas las aulas, su función es recoger las aportaciones de su grupo en las diferentes fases para llevarlas a las sesiones del grupo impulsor de alumnado, donde se exponen y se debaten entre los diferentes participantes. Además, devuelven esta información a cada clase para que todas participen tanto en las decisiones como en la reflexión.

Grupo impulsor de adultas:

Está compuesto por representantes del equipo docente (infantil y primaria), comedor y familias. También puede incluir personal no docente, como por ejemplo la persona encargada de la conserjería y del mantenimiento del colegio, personas que desarrollan proyectos de acción comunitaria o convivencia por parte de los ayuntamientos y que, por tanto, también forman parte del equipo del colegio. Su objetivo es liderar y coordinar el proceso; ser un altavoz y encargarse de la comunicación y la difusión en la comunidad. Asimismo, tiene el objetivo de analizar y definir todas las propuestas a partir de los resultados recogidos en las diferentes fases y se encarga de la organización para llevar a cabo la transformación.

Acompañantes externas:

Equipo interdisciplinario con saberes en educación, psicología, sociología, arquitectura y urbanismo con perspectiva de género. Somos las personas que acompañamos el desarrollo de todas las fases del proyecto, desde la formación hasta la valoración de las transformaciones, ajustamos la metodología a las posibilidades del centro, diseñamos las diferentes actividades y herramientas y nos encargamos de la dinamización de todas las actividades formativas y de los grupos impulsores de adultas y alumnado. Además, asesoramos desde nuestra experiencia y mirada coeducativa en el proyecto de transformación del patio, en todas sus dimensiones. En el caso de las actuaciones físicas, también desarrollamos el proyecto arquitectónico y de autoconstrucción, además de dinamizar y coordinar las jornadas de trabajo comunitario.

Comunidad educativa:

Son todas las personas que forman parte del colegio (equipo docente y no docente, comedor, alumnado y familias). También podríamos incluir, según el tipo de escuela y de proyecto, las entidades del entorno y otras personas involucradas en él.

FOTO: DIEGO YRIARTE

FASE 1

Creamos comunidad y cambiamos la mirada

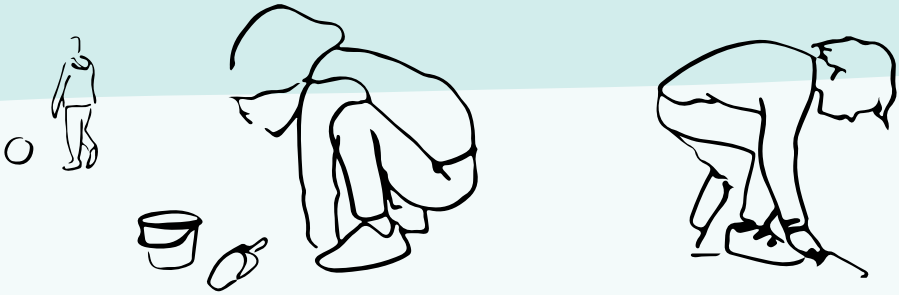


ILUSTRACIÓN: TONINA MATAMALAS

¿CÓMO EMPEZAMOS?

Con esta primera fase se inicia el proceso comunitario y empieza la implicación en el proyecto por parte de todas las personas involucradas. Es el momento, pues, de definir conjuntamente el proyecto ajustándolo a las necesidades del centro educativo. En esta fase se lleva a cabo la difusión externa e interna, se crean los grupos de trabajo y se definen las diferentes formas de participación.

METODOLOGÍA

	Fase 1: CREAMOS COMUNIDAD Y CAMBIAMOS LA MIRADA **¿Cómo empezamos?**	
OBJETIVO ESPECÍFICO	Involucrar a toda la comunidad educativa para iniciar un proceso de toma de conciencia del patio como espacio y tiempo educativo en el que a menudo se reproducen los mandatos de género, tanto en el diseño como en el uso y en las relaciones que se generan.	
ACCIONES	**A1.1**	Definir con el centro cómo desarrollaremos el proyecto
	A1.2	Dar a conocer el proyecto y definir los canales de comunicación
	A1.3	Formar los grupos impulsores de alumnado y de adultas y definir otras formas de participación
	A1.4	Iniciar el cambio de mirada
HERRAMIENTAS	Herramienta transversal: Preguntas de Autoevaluación Coeducativa en los patios (PACpa) – Fase 1	

FIG3. ESQUEMA METODOLÓGICO – FASE 1

A1. ACCIONES

A1.1 Definir con el centro cómo desarrollaremos el proyecto

El objetivo de esta primera fase consiste en contextualizar el proyecto en el centro participante para poder ajustarlo a sus características. También consiste en definir los roles y las formas de participación.

Aunque el proyecto venga con una propuesta metodológica clara, es preciso adaptarlo a las características y particularidades de cada centro, y propiciar que la comunidad se implique al máximo, desde el primer momento, incluso en la definición del proyecto. Es muy necesario conocer el centro y sus características para poder aprovechar las dinámicas que ya existen y generar sinergias. Siempre se podrá revisar la metodología durante el proceso, dado que es un proceso vivo, pero es importante disponer de una estructura y de una hoja de ruta para acordar cómo funcionaremos y establecer los tiempos.

Este trabajo inicial se suele realizar con el equipo directivo o con personas del equipo impulsor (por ejemplo, una comisión de patios, de convivencia o de coeducación ya existente en el centro). A pesar de ello, es necesario implicar al máximo de agentes posible para que se escuchen diferentes voces: familias, equipo de comedor, alumnado y personal no docente.

A1.2 Dar a conocer el proyecto y definir los canales de comunicación

El objetivo de esta acción es difundir el proyecto entre todos los agentes implicados y definir los canales de comunicación del proyecto con el conjunto de la comunidad y también hacia el exterior.

Hay que presentar el proyecto al conjunto de la comunidad educativa y esta presentación se puede realizar a través de varios canales de información (web, blog, etc., los que mejor funcionen en el centro), o en una jornada de presentación abierta a la comunidad. Este tipo de jornadas, más allá de que también se pueda proporcionar la información por otros canales, son muy positivas porque favorecen la

cohesión de la comunidad así como la implicación de más personas en el proceso. Sin embargo, hay que tener presente que habrá varias presentaciones y actuaciones comunitarias a lo largo de todo el proceso. Por lo tanto, si en el centro no hay mucha cultura participativa, se pueden dosificar estas actuaciones o facilitar la participación. Por ejemplo, se puede conseguir aprovechando espacios que ya estén creados, como la merienda de la asociación de familias o una fiesta de la escuela ya programada.

Una parte esencial del proyecto es la parte comunitaria y para que esta funcione, básicamente, se necesitan dos cosas: por una parte, que todos los agentes implicados (al menos las personas representantes) definan los canales de comunicación así como los tiempos y, por otra parte, que el conjunto de la comunidad esté al día del proceso, de las diferentes fases y del momento en el que se encuentra. En este sentido, más allá de que la comunidad esté informada de la evolución, habrá que consensuar en qué momentos y cómo participarán en el proceso los diferentes agentes implicados.

En esta primera fase, tanto las familias como el alumnado, el equipo docente y el equipo de comedor deben aportar sus ideas para el proceso y hay que crear los canales de comunicación adecuados para poder realizar el seguimiento y que todas se sientan partícipes.

La comunicación del momento del proyecto en el que nos encontramos y su difusión es una acción que se llevará a cabo durante todo el desarrollo del proyecto, en las diferentes fases y acciones. En este momento es necesario definir cuáles serán los mejores canales de comunicación.

A1.3 Formar los grupos impulsores de alumnado y de adultas y definir otras formas de participación

El objetivo de esta acción es definir las diferentes formas de participación y la implicación y representación de los diferentes agentes.

Estos grupos se forman desde el inicio y son constantes a lo largo de todo el proceso. La mejor opción es poder utilizar grupos o dinámicas que ya estén funcionando en los centros, si por ejemplo ya existe un grupo representante del alumnado con una dinámica establecida o un grupo de familias delegadas de las clases, estos pueden formar parte del grupo

impulsor (a no ser que se considere más adecuado que sean otras personas para que no participen siempre las mismas personas).

A1.4 Iniciar el cambio de mirada

El objetivo de esta acción es la sensibilización y formación del equipo docente, el equipo de comedor y las familias. Con esta formación se aporta o se complementan los conocimientos sobre género, feminismo, coeducación y cómo se vinculan con el espacio. La formación continuará también en la segunda fase y se complementará con el trabajo sobre los resultados del diagnóstico. La experiencia nos ha demostrado que la participación en proyectos como este debe acompañarse necesariamente con una formación previa en coeducación. Si no se trabaja con el cambio de mirada e incorporando esta perspectiva de género, en las siguientes fases es muy complicado no perder esta visión y volver a reproducir propuestas más androcéntricas y que no acojan la diversidad. Como ya hemos comentado, los cambios no solo son físicos; el papel de las personas adultas, la mirada que ponen en el tiempo y el espacio así como la concepción que tengan del tiempo de recreo y de todo lo que pasa en el patio es imprescindible que sea desde esta perspectiva de género.

E1. HERRAMIENTAS

Herramienta transversal: Preguntas de Autoevaluación Coeducativa en los patios (PACpa) – Fase 1

A nivel personal, estas preguntas quieren ayudarte a reflexionar sobre tu mirada sobre el patio y el género. A nivel de cultura de centro, estas preguntas quieren ser una herramienta de autoobservación de equipo. Sería ideal responderlas de forma colectiva para debatir y compartir miradas sobre una misma pregunta. Por último, a nivel de proyecto de transformación, estas preguntas son una forma de acercarnos a un posicionamiento común ante el proyecto de transformación del patio teniendo en cuenta las diferentes voces. Nos pueden ayudar a definir estrategias y acercarnos a la definición de los diferentes roles así como describir explícitamente las diferentes formas de participación.

APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA

Los proyectos de transformación de patios coeducativos tienen una duración mínima de dos cursos. Como cualquier proceso de cambio, requiere tiempo, la implicación activa de todas y que la comunidad educativa le dedique energía, esfuerzos y, sobre todo, ilusión. Además, generalmente en el momento en que se propone trabajar sobre los patios es porque ya se ha identificado una necesidad de intervención de alguna manera y esto implica que a menudo se quieran realizar cambios y ver los resultados con cierta inmediatez. El proceso que aquí se propone no es rápido ni genera cambios inmediatos, sin embargo, sí que consigue que los cambios sean transformadores, profundos y duraderos; tienen un porqué y tienen implicaciones a varios niveles, son transformaciones que no implican solo el tiempo y el espacio del patio sino que comportan replanteamientos más generales y transversales.

Por este motivo también es importante de dónde surge la demanda o el interés de trabajar los patios. Tanto si surge de las familias como del alumnado o del equipo docente, para poder iniciar el proceso, es necesario que todos los agentes crean en el proceso y se impliquen. Si no, es muy complicado poder seguir un proceso de estas características.

FASE 2

Observamos, analizamos y cuestionamos

¿QUÉ PASA EN LOS PATIOS?

En el proceso de transformación de los patios es fundamental empezar observando para poder identificar qué pasa y hay que hacerlo en todas sus dimensiones. Al principio del proceso podemos tener claras algunas ideas de lo que nos gustaría cambiar, también muchos saberes y experiencias sobre qué pasa en el patio, los conflictos que se producen, las actividades que se realizan o cómo se ocupan los espacios, entre otros. Somos muy conscientes de que las personas adultas que acompañan los espacios de patios (tanto maestras como educadoras o personas monitoras) ponen la mirada en las situaciones que se dan en el patio y, de hecho, se suele destinar mucho tiempo en las aulas a hablar y trabajar sobre los conflictos que surgen (tanto en horario lectivo como en horario de comedor). Toda esta información, esta mirada y estas vivencias son clave también en todo el proceso y hay que tenerlas en cuenta.

Desde esta propuesta metodológica, toda esta experiencia, conocimiento y bagaje, es necesario complementarla con una serie de observaciones sistemáticas que se centran en elementos que de otra manera pueden pasar desapercibidos y que incorporen la perspectiva de género interseccional. Las observaciones sistemáticas nos permiten obtener una serie de informaciones y elementos de análisis de una forma lo más objetiva posible y comparable en el tiempo. Por este

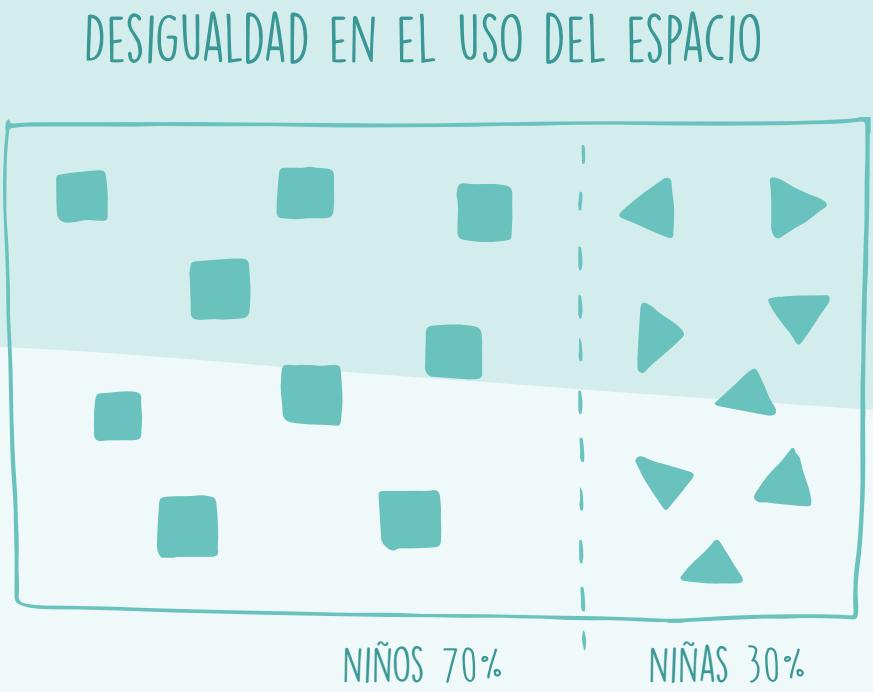


FIG4. ILUSTRACIÓN: TONINA MATAMALAS

motivo siempre, y en todas las acciones, recogeremos la información segregada por sexo y por edad para poder analizar las diferencias en la percepción, el uso de los espacios y los tipos de actividad que realizan niñas y niños.

Los resultados de estas observaciones son los datos que nos permiten elaborar un diagnóstico preciso de qué pasa en el patio y se convierten, también, en potentes herramientas de sensibilización y toma de conciencia. Asimismo, nos permiten sistematizar la información y poder compararla, tanto durante el proceso como una vez finalizado, y realizar el seguimiento y una valoración en el tiempo del impacto de las intervenciones realizadas.

El conjunto de las observaciones desembocará en un diagnóstico de centro que recoge varios aspectos y que pretende dar respuesta a los objetivos coeducativos, a la estrategia transversal de equilibrar y que están vinculados a las tres dimensiones de trabajo.

METODOLOGÍA

2	**Fase 2: OBSERVAMOS, ANALIZAMOS Y CUESTIONAMOS** **¿Qué pasa en los patios?**
OBJETIVO ESPECÍFICO	Observar, analizar y reflexionar sobre las relaciones y el uso del espacio en el patio del colegio desde una perspectiva de género interseccional.
ACCIONES	**A2.1** Recoger los datos desde las diferentes vivencias y experiencias • Implicación del claustro y del equipo de comedor • Implicación de las niñas y los niños
	A2.2 Analizar y reflexionar sobre los resultados entre toda la comunidad • Trabajo con el grupo impulsor de alumnado • Trabajo con el profesorado y el equipo de comedor
	A2.3 Elaborar un codiagnóstico participativo del patio • Elaboración de los resultados del diagnóstico • Validación del diagnóstico • Presentación e implicación de toda la comunidad educativa
HERRAMIENTAS	Herramienta transversal: Preguntas de Autoevaluación Coeducativa en los patios (PACpa) – Fase 2
	E2.1 Observaciones sistemáticas del profesorado: ocupación del espacio, actividades y materiales
	E2.2 Cuestionario inicial al alumnado
	E2.3 Mapa desde la experiencia del alumnado
	E2.4 Mapas de resultados del diagnóstico del patio

FIG5. ESQUEMA METODOLÓGICO – FASE 2

A2. ACCIONES

A2.1 Recoger los datos desde las diferentes vivencias y experiencias

Implicación del claustro y del equipo de comedor

El objetivo de esta acción es facilitar la implicación del claustro y del equipo de comedor en la realización de las observaciones que formarán parte del material para elaborar el diagnóstico y que, también, se convertirán en herramientas de sensibilización.

En las sesiones de formación de la Fase 1, se han presentado las herramientas con las que se trabajará durante esta fase. Es importante destinar un tiempo previo, en el marco de la formación, a explicar las herramientas de observación y resolver posibles dudas.

El equipo docente realiza una observación sistemática del patio durante el transcurso de una semana. Esta observación recopilará información sobre la ocupación del espacio, las actividades que se realizan y el material disponible (y quién lo utiliza). Se realizará esta observación de todos los espacios del patio divididos en áreas. Los resultados son mucho más provechosos si esta observación también la llevan a cabo las personas del equipo de comedor para disponer así de resultados de las dinámicas que se dan en este horario **(véase Herramienta E.2.1).**

En cuanto a la observación de las actividades de niñas y niños, el objetivo no es elaborar un registro para cuantificar las actividades que hacen sino que la intención es poder describir y caracterizar el uso del patio. Respondemos a preguntas como: qué actividades se realizan en el patio, quién las realiza y dónde las realiza. Estas observaciones siempre se harán desde un marco interpretativo subjetivo, ya que nuestra mirada está definida por quienes somos, aunque se realizará una recogida sistematizada para poder comparar las diferentes observaciones. La recogida de estas actividades se analiza a partir de una categorización elaborada *ad hoc* pero que tiene en cuenta varios aspectos: si implican movimiento y de qué tipo, si implican relaciones de tipo más íntimo y relacional, si son actividades creativas, actividades de interacción

con la naturaleza y experimentación, actividades en las que predomina el juego en grupo o actividades con juego no expansivo y de tipo más simbólico. El resultado de estas observaciones es un retrato de las diferentes actividades que se realizan en el patio en función de cada zona y en función de quien las realiza. Esta información confluye con la de la ocupación del espacio, así es posible identificar la cantidad y calidad del espacio para las diferentes actividades.

Implicación de las niñas y los niños

El objetivo de esta actividad es facilitar la implicación del alumnado tanto para obtener información de cara al diagnóstico como para realizar un trabajo de debate y reflexión. Se pretende con ello dar voz a las niñas y los niños, que son los principales protagonistas del proceso.

Para llevar a cabo estas actividades, en la formación de la Fase 1, también se destina un tiempo a explicar al profesorado el funcionamiento de la dinamización de las actividades en el aula.

Todo el alumnado del centro participa en estas actividades, que consisten en la respuesta individual de un cuestionario **(véase Herramienta E.2.2)** y en la elaboración de los mapas por clase **(véase Herramienta E.2.3)**. Ambas actividades se ajustarán a las características del grupo y del nivel evolutivo y estarán guiadas por el equipo docente.

Por un lado, se trabaja sobre el mapa del patio en el que ellas y ellos se ubican en los espacios que utilizan, indican qué actividades realizan y dan su valoración de los espacios que consideran más agradables o de buena convivencia y los que consideran que son más conflictivos.

Este trabajo se complementa con el debate en clase y con el acompañamiento en la toma de conciencia del alumnado sobre aspectos como las desigualdades en la ocupación del espacio (si hay personas o actividades que disponen de más espacio que otras), sobre la segregación (si se observa que las niñas y los niños juegan principalmente separadas), qué tipo de actividad desarrolla cada una (más de movimiento, más de tranquilidad, más de experimentación), cómo se generan jerarquías y valores en los espacios, además de qué y cómo son las zonas de buena convivencia y las de mala convivencia (cómo es el espacio, qué suele pasar, quién suele

estar en esa zona, por qué se da la buena o la mala convivencia, etc.). También se puede aprovechar el debate para poner de manifiesto y reflexionar, si es el caso, sobre las diferentes consideraciones que se pueden hacer sobre una determinada zona (muy bien valorada por unos y considerada como conflictiva por otros), observando también si el género tiene algún papel en los tipos de actividades que se desarrollan, si hay actividades o zonas vistas como más conflictivas y por qué, así como poder identificar cuáles son y qué características tienen las zonas que suelen ser bien valoradas. El vaciado de estos datos nos ofrece la posibilidad de ver si se ocupan diferentes zonas en función de la edad.

Para complementar esta actividad, se puede pedir a las niñas y los niños que expliquen una situación que hayan vivido en el patio que valoren positivamente y otra que hayan vivido negativamente o en la que hayan visto o vivido una situación considerada más conflictiva.

Al finalizar la actividad de los mapas, que tiene una parte individual y una segunda parte grupal, es importante que se puedan recoger las principales aportaciones del grupo, de forma que las niñas y los niños representantes de cada grupo puedan trasladarlas al grupo impulsor.

La segunda actividad consiste en responder de manera individual un cuestionario con aspectos más cualitativos, como el tipo de actividad preferida, qué es lo que más valoran del patio o qué conflictos identifican. En el caso del alumnado de infantil (y también en algunos casos en primero de primaria), el contenido del cuestionario se adapta a la edad de las niñas y los niños y las maestras y los maestros son quienes plantean las preguntas y anotan las respuestas. En este caso, es importante de nuevo ser fiel a las respuestas y no interpretar en función de lo que nos parece que quieren decir. Asimismo, en el caso de que se respondan de forma grupal, es importante prestar atención a las respuestas más minoritarias, que a menudo quedan fuera de los registros porque son poco escuchadas. Además, es importante registrar las respuestas segregadas por género para poder realizar el análisis con esta perspectiva.

A2.2 Analizar y reflexionar sobre los resultados entre toda la comunidad

Trabajo con el grupo impulsor de alumnado

El objetivo de esta actividad es poner en común, reflexionar y analizar los trabajos de mapeo realizados en las aulas por parte de todas las clases y hacerlo con el grupo impulsor de alumnado.

Después de trabajar en el aula con cada grupo clase los resultados de los mapas, las niñas y los niños representantes de cada clase los llevan al grupo impulsor de alumnado. En función de la cantidad de grupos por nivel se pueden hacer dos sesiones de taller con grupos impulsores, por ejemplo, de 1.º a 3.º y de 4.º a 6.º. En el taller se ponen en común los resultados de todas las clases con el objetivo de realizar la reflexión conjuntamente y de manera intergeneracional de las situaciones que ocurren en el patio y que se han comentado en el aula (las desigualdades en la ocupación del espacio, la segregación, el tipo de actividad, cómo se generan jerarquías y valores en los espacios, así como cuáles y cómo son las zonas de buena convivencia y las de mala convivencia). Además de la reflexión, en el trabajo de dinamización del grupo se pretende profundizar en las diferentes situaciones. Por ello se pide a las niñas y los niños del grupo impulsor que den su opinión para complementar los resultados del diagnóstico a partir de sus vivencias y que lo hagan teniendo en cuenta las diversas miradas y vivencias que puedan existir, no solo la suya.

Al acabar la sesión de trabajo, se realiza una recogida de todo lo que se ha comentado para que lo puedan trasladar de nuevo a su grupo clase. Así pues, son las niñas y los niños mismos quienes explican a sus compañeras y compañeros las conclusiones.

Estos resultados se pueden trasladar a la clase de diferentes maneras según la edad del grupo y las dinámicas de cada clase y cada centro. Por ejemplo, se pueden representar de manera teatralizada, realizar dinámicas de juego que ejemplifiquen las situaciones de jerarquía, segregación, etc.

Trabajo con el profesorado y el equipo de comedor

El objetivo de esta actividad es continuar con la formación a partir de la experiencia particular del centro, pero también complementar y profundizar en la información de los resultados que se han recogido en la fase 1 y con el trabajo realizado en las aulas.

Después de haber realizado las sesiones de formación más teórica en la fase 1, en esta fase se realizan tres sesiones vinculadas a los resultados que van surgiendo del diagnóstico. Este trabajo comporta un acompañamiento especial en relación con aspectos que es preciso consensuar y debatir a nivel de claustro o equipo de comedor, como pueden ser cuestiones pedagógicas relacionadas con el tiempo y el espacio del patio (que algunas veces pueden ir más allá). En este sentido, y en paralelo a las demás actuaciones, hay que dar continuidad a este trabajo de reflexión pedagógica. Consideramos importante que exista un acompañamiento externo para garantizar que la mirada feminista sigue estando presente y también para poder acompañar procesos, reflexiones y decisiones de grupo, que no siempre son fáciles. No obstante, pueden quedar abiertas cuestiones para trabajar con el claustro que se pueden seguir trabajando con posterioridad.

A2.3 Elaborar un codiagnóstico participativo del patio

Elaboración de los resultados del diagnóstico

El objetivo de esta actividad es elaborar un diagnóstico del patio a partir del conjunto de los resultados obtenidos.

Con toda la información recogida hasta la fecha, el equipo experto que acompaña y que ha realizado el vaciado y el análisis de los resultados para poder validar con los grupos impulsores, elabora el documento del diagnóstico del patio de la escuela. En este documento se incluyen textos, gráficos, mapas e imágenes que ayudan a explicar a toda la comunidad qué pasa en el patio del colegio.

El trabajo de mapeo y gráfico **(véase Herramienta E2.4)** es muy necesario para ayudar a visibilizar y comprender cómo se ocupa y se reparte el espacio y cómo se generan las desigualdades. Todo ello servirá para elaborar la propuesta de mejora de la Fase 3, reequilibrando las áreas y rompiendo

las desigualdades observadas con las actuaciones y los cambios que se proponen.

Validación del diagnóstico

El objetivo de esta actividad es validar el diagnóstico por parte de todos los agentes implicados en el proceso.

Las personas expertas que acompañamos el proceso presentamos los resultados del diagnóstico a los grupos impulsores de adultas y alumnado. La dinamización, en el caso del alumnado, consiste sobre todo en resolver dudas que hayan podido quedar de la elaboración de los resultados, y deberá adaptarse a cada grupo. En el caso de los grupos más pequeños (de 1.º a 3.º) una manera podría ser explicar como si fuera un cuento qué pasa en el patio e ir planteando preguntas para que pudieran participar. Para los mayores (de 4.º a 6.º) se puede indagar más sobre las situaciones en las que aparecen las desigualdades y los conflictos y en las que queremos profundizar.

En este momento, con la presentación al grupo impulsor de adultas, es cuando (además de validar con el equipo de profesorado y comedor que ya ha iniciado antes su participación) las familias que forman parte de este grupo descubren por primera vez qué pasa en el patio y pueden realizar sus aportaciones. Este también sería el caso de las personas que dinamizan patios abiertos o entidades que forman parte del grupo, si las hay. Para ello será necesario plantear una contextualización previa de cómo funciona el patio.

Presentación e implicación de toda la comunidad educativa

El objetivo de esta actividad es, una vez validados y cerrados los resultados del diagnóstico, presentarlo abiertamente a toda la comunidad educativa. Por ello el grupo impulsor de adultas, con la implicación de las niñas y los niños, hará la función de altavoz y se encargará de la comunicación y la difusión a la comunidad.

Para presentar los resultados, además de los canales que se hayan acordado en la fase 1, se puede celebrar una jornada comunitaria que consista en una presentación del proyecto así como de los resultados obtenidos; las niñas y los niños del centro podrían explicarlos a las familias. Aprovechando el material gráfico elaborado como resultado del diagnóstico,

se puede preparar una exposición que sirva como actividad de sensibilización también para las personas que todavía no han participado en el proyecto. Es también una manera de dar a conocer el proyecto a las familias y a la comunidad e implicarlas. En esta jornada, se puede empezar con una actividad participativa en la que las familias se puedan apuntar a mejorar el patio, una especie de «Encuentro de talentos», en el que cada una pueda ofrecer su experiencia, conocimiento o tiempo disponible para participar en el proceso de transformación.

E2. HERRAMIENTAS PROPUESTAS

Herramienta transversal: Preguntas de Autoevaluación Coeducativa en los patios (PACpa) – Fase 2

El objetivo de las preguntas es acompañar los resultados del diagnóstico con un análisis y una mirada crítica que incorpore la perspectiva de género, con un énfasis especial en los aspectos que generalmente suelen estar presentes en los patios escolares.

A continuación exponemos los instrumentos que nos permiten observar qué pasa en el patio:

E2.1 Observaciones sistemáticas del profesorado: ocupación del espacio, actividades y materiales

Para las observaciones, es preciso delimitar el espacio en zonas sobre un mapa, de modo que todas las zonas sean observadas y se pueda registrar qué sucede en cada una de ellas. Antes de realizar las observaciones y una vez definidas las zonas sobre el mapa, es importante comprobar que sean adecuadas para hacer una foto que englobe toda la zona, es decir, con un ángulo suficiente y que la zona no sea demasiado grande. La finalidad es que con las fotografías sea posible identificar correctamente qué pasa.

Las zonas del patio se distribuyen entre las personas del equipo docente de forma que todas las zonas queden cubiertas por una persona cada día de la semana, y será muy positivo que todas las personas realicen la observación. Durante el tiempo de recreo se hace una fotografía de la zona observada.

Para ello, esperamos a que las niñas y los niños hayan salido, se hayan ubicado en las diferentes zonas y hayan iniciado sus actividades. Posteriormente, realizamos un vaciado de los datos en una tabla en la que se detalla el número de niñas y niños que hay (segregados por género), las edades, el material que utilizan y el tipo de actividad que estén realizando en ese momento. También se toma nota de otras informaciones que pueden ser de interés, como puede ser el tiempo u otras incidencias que se den durante la jornada (grupos que no están, grupos por orígenes o diferentes culturas, capacidades o diversidades diferentes, etc.). Cuando vaciamos toda esta información, obtenemos como resultado un mapa de la distribución de niñas y niños en el patio, las actividades que realizan, el material disponible y quién lo utiliza.

Anexo E2.1 Observaciones sistemáticas del profesorado

E2.2 Cuestionario inicial al alumnado

El cuestionario es una herramienta de observación que consiste en una serie de preguntas que todo el alumnado del centro debe responder. Este cuestionario recoge informaciones varias que nos darán respuestas vinculadas a las tres dimensiones.

Las preguntas están relacionadas con las actividades que niñas y niños realizan en el patio, así como con sus vivencias, deseos y expectativas en relación con el patio. Asimismo, recopila situaciones vividas como conflictivas por niñas y niños.

Anexo E2.2 Cuestionario inicial al alumnado

E2.3 Mapa desde la experiencia del alumnado

Esta herramienta se trabaja en el aula y la dinamizan las personas tutoras. En primer lugar, y de forma individual, las niñas y los niños indican en un mapa del patio del colegio con un adhesivo el lugar donde generalmente ella o él se ubica en el patio. Además, le pedimos que indique con una cara contenta la zona que consideran que es de buena convivencia (donde están a gusto, es agradable, valoran positivamente, etc.) y con una cara triste la zona que consideran que no tiene buena convivencia (que no valoran como agradable, donde creen que se producen más conflictos, etc.).

Habrá adhesivos de tres formas para que cada uno pueda escoger el adhesivo que quiera en función de su identidad, si se siente niña, niño u otra opción no binaria. Una vez finalizado este trabajo individual, se pone en común y cada uno pone sus adhesivos en un mapa más grande. Se puede preparar un mapa para el grupo clase o un mapa para toda la escuela, ambas opciones tienen sus ventajas. En cualquier caso, es importante tener presente que generalmente el grupo clase no está solo durante el recreo, sino que comparte el espacio con otros cursos, muchas veces, con toda la escuela y esta información es importante hacerla visible. Los resultados se pueden tratar desde dos dimensiones que son complementarias: por un lado, a nivel visual a partir del propio mapa y, por otro lado, se pueden vaciar los datos, contabilizar los adhesivos de cada una de las zonas y realizar un análisis más cuantitativo y subjetivo.

Anexo E2.3 Mapa desde la experiencia del alumnado

E2.4 Mapas de resultados del diagnóstico del patio

Las personas externas que acompañamos el proceso elaboramos estos mapas, que son el resultado del análisis del diagnóstico. En ellos indicamos, por una parte, los diferentes tipos de información como pueden ser las jerarquías, la segregación y las diferentes actividades que siguen los estereotipos de género y otras desigualdades en el uso de los espacios como la edad y las capacidades diferentes; por otra parte, los tipos de actividades que se desarrollan en cada espacio (movimiento y psicomotricidad, tranquilidad e intimidad, experimentación con la naturaleza) para identificar el desequilibrio que haya entre ellas. Se utilizan diferentes formas de representación gráfica, pero lo más importante es ayudar a leer el resultado del diagnóstico para que todas entendamos qué pasa en el patio. Por ejemplo, porcentajes de ocupación en relación con la cantidad del espacio, utilizar iconografía y colores según el tipo de actividad, etc.

Anexo E2.4 Mapas de resultados del diagnóstico del patio

DESDE LAS TRES DIMENSIONES

A continuación, exponemos los principales resultados que se suelen dar con las herramientas utilizadas en el diagnóstico. Aunque antes queremos volver a destacar la idea de que la división por dimensiones no es más que una herramienta para el análisis, la mirada debe ser transversal. Esto lo vemos también porque las herramientas no solo dan respuesta a una dimensión, sino que a menudo responden a dos o a las tres dimensiones.

La dimensión física

La dimensión física nos permite centrar la mirada en los siguientes aspectos:

- Definición de los espacios del patio: cómo son, cuáles son sus características, qué posibilidades ofrecen, de cuánto espacio disponen, cuál es su función (más o menos definida), cómo se relacionan los diferentes espacios, etc.
- Ocupación del espacio: cuántas personas y qué tipo de personas utilizan los diferentes espacios, de qué género, de qué edades, con qué diversidades funcionales, si son personas racializadas...
- Infraestructuras y materiales: si hay o se ofrecen materiales a disposición de las niñas y los niños y si hay infraestructuras adicionales. Nos fijamos en quién lo usa y para qué actividad, de qué género, de qué edades, de qué orígenes y con qué diversidades funcionales.

En general, observamos que en la distribución y el diseño de los patios escolares de primaria existe una marcada jerarquía en la pista deportiva, que suele estar ubicada en el centro, en ella predominan los niños de cursos superiores y el fútbol es una actividad casi exclusiva. Todos los demás usos que se puedan realizar del espacio quedan relegados a la periferia.

No hay más opción que buscar rincones para realizar las otras actividades: juegos con movimiento no competitivos ni expansivos a los que juegan las niñas y los niños que no juegan al fútbol o al baloncesto, o actividades más tranquilas, como la estancia, la reunión o los paseos.

Esta dualidad jerarquizada entre quien juega y quien no juega al fútbol otorga privilegios y genera exclusiones. Como actividad principal, acaba reforzando el rol hegemónico de la masculinidad, en el que tienen más valor la fuerza y la competitividad que otras actividades más tranquilas, de experimentación, de cuidados u otros juegos cooperativos que se relacionan con el modelo hegemónico de feminidad.

Además del diseño del espacio, también entran en juego los materiales que se ponen a disposición de las niñas y los niños. En general, el balón es uno de los pocos elementos a los que puede acceder el alumnado y que casi siempre encontramos en los patios. En muchas ocasiones, observamos que se generan otros espacios más allá de la pista que, si no tienen un uso determinado, se acaban convirtiendo en pequeñas pistas de fútbol paralelas. Son pistas donde juegan los niños más pequeños, los que no juegan tan bien con el balón o algunas niñas; esto es, los excluidos y las excluidas de la pista central. De este modo es posible que, en algunos patios, solo haya espacio para jugar al fútbol y cada vez menos espacio para las demás actividades, que la mayoría querrían hacer. Lo que vemos es que, además de las exclusiones y desigualdades que el propio sistema patriarcal nos impone, el diseño y el uso del patio limita el tipo de actividades realizadas e impide la diversidad de juego y de identidades.

Esta falta de equilibrio en el tipo de espacios se manifiesta también en los materiales que se han utilizado. En general, el pavimento de hormigón ocupa la mayor superficie y predomina sobre los materiales naturales como son la tierra, el agua o la vegetación. Con suerte, queda espacio para tener un pequeño huerto. Los espacios y los materiales destinados a la experimentación suelen desaparecer a medida que las niñas y los niños crecen. Por ejemplo, en los patios para niñas y niños de tres a cinco años predominan materiales que propician este tipo de juego. En cambio, cuando pasamos al patio de primaria, ya no encontramos materiales que permitan el juego con la naturaleza, aunque las niñas y los niños siguen jugando con lo que encuentran por el suelo, ya sean hojas, palos o insectos despistados.

La dimensión funcional

La dimensión funcional nos permite centrar la mirada en los siguientes aspectos:

- Las actividades que se realizan en el patio: qué actividades se desarrollan, qué fomentan o potencian.
- Quién realiza las diferentes actividades identificadas: cuántas personas, de qué género, de qué edades, de qué orígenes y con qué diversidades funcionales.
- Qué diversidad de actividades existe y si están más asociadas con el modelo de masculinidad hegemónica, con el de feminidad hegemónica o son actividades de carácter más neutro.

En general, observamos que no hay gran variedad de las tipologías de actividades. En relación con el movimiento, predominan las actividades de movimiento expansivo (que principalmente realizan los niños) y suele darse poca presencia de otras tipologías de movimiento que pongan en juego otras habilidades, por ejemplo, hacer equilibrios, escalar, saltar, columpiarse, etc. Las actividades con un movimiento más diverso suelen realizarlas más las niñas en los espacios periféricos (ruedas y verticales, bailes, etc.). Solemos encontrar pocas actividades vinculadas a la experimentación y al contacto con la naturaleza, a menudo vetadas por los diseños de los patios escolares o reducidas a elementos decorativos o huertos a los que no se permite el acceso libre. También observamos que los espacios con más presencia de naturaleza suelen ser espacios con más interacción entre géneros y edades. En cuanto a las actividades con menos movimiento o actividades más tranquilas (como hablar, dibujar, juegos de mesa, juego simbólico, etc.), son más habituales y frecuentes en las niñas, aunque a menudo los niños participan, con frecuencia niños que no se ajustan a la norma de masculinidad más hegemónica. En las observaciones del profesorado, estas actividades suelen pasar más desapercibidas, ya que gozan de más visibilidad y reconocimiento las actividades más centrales y de movimiento expansivo.

Por otra parte, en relación con la creencia a menudo arraigada de que en general las niñas tienen menor interés en realizar actividades que impliquen un movimiento expansivo, los datos demuestran que no es así, ya que varias respuestas indican el interés o la práctica de estos tipos de actividad.

Cabe destacar que las respuestas de las niñas, así como las observaciones de lo que hacen, suelen mostrar un abanico más amplio y diverso de actividades en comparación con la mayoría de los niños. Concretamente en el cuestionario, muchos niños responden de forma automática que el fútbol es lo que más les gusta y muchas veces también lo que más valoran del tiempo de recreo, aunque en algunas ocasiones después no jueguen al fútbol. Entendemos, pues, que en varias ocasiones responden de acuerdo con un imaginario social.

En conclusión, podemos confirmar que más allá del binarismo niño-niña y de las actividades que les asociamos a partir de unos estereotipos y roles de género, las actividades que se realizan en el patio, y también las inquietudes de niñas y niños, suelen ir mucho más allá y tienen muchos más matices. Por ello es importante darles visibilidad y valor, pues este es un buen punto de partida para fomentar la diversificación de las actividades y de las relaciones y romper los esquemas y las interpretaciones que solemos hacer, adultas, niñas y niños, de forma casi automática.

La dimensión social

La dimensión social nos permite centrar la mirada en los siguientes aspectos:

- Qué relaciones se dan en el patio y entre quiénes
- Cuál es la concepción de las personas adultas en relación con el tiempo y el espacio del patio y cuál es la propuesta pedagógica del centro educativo
- Cuáles son las valoraciones de niñas y niños sobre el tiempo del recreo
- Qué sienten que no pueden hacer en el patio y por qué
- Qué espacios identifican como agradables o zonas de buena convivencia
- Qué espacios identifican como zonas de conflicto o zonas de mala convivencia

En general, observamos que la zona valorada como más conflictiva suele ser la pista deportiva, donde se juega principalmente al fútbol. Al mismo tiempo, también suele ser una zona muy bien valorada por algunas niñas y niños, especialmente por quienes suelen tener como actividad principal el fútbol. Las valoraciones sobre este espacio las dan tanto niñas y niños que habitualmente las ocupan como otros que no suelen estar en este espacio. Esto se debe en parte a que son frecuentes los conflictos relacionados con el fútbol pero también, y en gran medida, porque los conflictos vinculados a esta actividad suelen ser muy explícitos y se les suele dar mucha visibilidad. También son los que más a menudo se trasladan a las aulas y se les suele dedicar más tiempo y espacio. Son conflictos que suelen estar vinculados principalmente a la competitividad implícita en la actividad así como a temas relacionados con las diferentes interpretaciones de la normativa. A menudo, también tienen que ver con el uso del espacio y con los «derechos adquiridos» sobre este espacio, básicamente por los niños de cursos superiores. Esto comporta que una simple ocupación del espacio por parte de personas que no están jugando al fútbol, ocupación que a veces simplemente sucede por tener que desplazarse

de un sitio a otro y cruzar el espacio, se puede convertir en un conflicto, ya sea porque se considera que la persona que cruza molesta, ya sea porque recibe un pelotazo o un empujón. Otro tipo de conflicto asociado a este espacio y que también está relacionado con los derechos adquiridos de las personas que los utilizan, es precisamente este, concretamente que sean estas personas quienes decidan quién puede jugar o no, como si el espacio les perteneciera.

Las zonas que se valoran como de mejor convivencia suelen ser espacios ocupados mayoritariamente por niñas, niños que no siguen los modelos de masculinidad hegemónica de jugar al fútbol, y también espacios donde niñas y niños realizan actividades conjuntas. Suelen ser espacios más periféricos y en muchas ocasiones son las zonas con mayor presencia de naturaleza. Continuando con la lógica de lo que sucede en la pista, no significa que en estos espacios no se produzcan conflictos, sino que pasan más desapercibidos o se minimizan en el imaginario colectivo, son menos visibles y se les otorga menos espacio.

En cuanto a lo que niñas y niños valoran más del patio, encontramos aspectos comunes que suelen aparecer como las amistades, el movimiento y el juego o el hecho de estar al aire libre. Una respuesta sorprendente, o como mínimo interesante, que nos puede dar pie a reflexionar sobre el «dentro» (es decir, lo que sucede y cómo es la vivencia del alumnado dentro de las aulas), está relacionada con la «libertad» y la posibilidad de decidir, moverse libremente, poder ir al baño, etc. Es una respuesta más frecuente de lo que sería deseable, aunque suele ser menos frecuente en los centros en los que niñas y niños tienen más posibilidad de movimiento en el interior de las aulas, de poder cambiar de actividad, más posibilidad de decidir y, en general, en los centros que promueven un aprendizaje más autónomo. Todas estas respuestas son un indicativo de las vivencias positivas que se pueden dar en el patio y, al mismo tiempo, nos hacen necesariamente volver la cabeza para mirar dentro de las aulas, pues a menudo estas vivencias no se expresan desde la nada, sino como contraposición a lo que pasa en la clase, especialmente las relacionadas con poder decidir, poder hablar, poder relacionarse más libremente con varias personas, etc.

Cuando les pedimos que expliquen si hay alguna actividad que les gustaría hacer en el patio y no pueden hacer,

les preguntamos también por qué motivo no pueden hacerla. El análisis se centra principalmente en dos aspectos: por una parte, si se da o no la identificación de actividades que se quieren hacer pero no se pueden hacer en el patio; y, por otra parte, por qué motivos identifican ellas que una determinada actividad no se puede realizar. En cuanto al primer aspecto, la identificación de actividades que se quieren hacer pero no se pueden hacer en el patio, destacamos el hecho de que una parte importante de niñas y niños responden que no hay nada que quieran hacer y no puedan. En este sentido, estas respuestas se interpretan de acuerdo con dos factores. Uno es que hay niñas y niños, principalmente niños, que quieren desarrollar una actividad (generalmente deportiva) y no hay nada que les limite poder realizarla. Esto nos lleva a cuestionar el otro aspecto, que es el relacionado con el imaginario de todo lo que podríamos hacer, vivir o experimentar en el espacio del patio, un imaginario que queda muy restringido a las propuestas que vienen dadas y a lo que se ofrece generalmente desde la escuela y desde la sociedad. Es decir, es posible que no sean demasiado conscientes de las posibles limitaciones de su patio porque no imaginan otras posibilidades. También hemos comprobado que en varias ocasiones, se debe a que no consideran tener ciertos «derechos» a ocupar determinados espacios. Esta pérdida de conciencia sobre lo que podríamos denominar una percepción de injusticia, se va perdiendo a medida que se van haciendo mayores, especialmente en el caso de las niñas. La interiorización de las normas de género comporta que se naturalicen situaciones que las niñas más pequeñas sí que identifican y sí que consideran injustas, concretamente en las «disputas» por el espacio. En algunos institutos en los que estamos incorporando esta metodología vemos muy claramente esta interiorización por parte de algunas chicas.

En cuanto a los motivos que exponen niñas y niños en relación con algo que querrían hacer pero no pueden, son diversos y varían las frecuencias también en función del centro. No obstante, siempre aparecen motivos relacionados con las infraestructuras, el material y la normativa. Además, también aparecen argumentaciones en las que se expone que hay algo que no se puede hacer porque otras personas no te dejan, de forma explícita, o porque hay un espacio que está ocupado por otras personas y que no se puede utilizar.

A este último punto le prestamos una especial atención, dado que se convierte en un reflejo de las dinámicas de poder que se establecen entre niñas y niños, relaciones de poder que vienen marcadas por los principales ejes de discriminación social, principalmente por el género y por la edad.

Es importante visibilizar también que no solo «salen perdiendo» las niñas o las chicas sino que también los niños y los chicos se encuentran con limitaciones de su libertad de expresión sexual y de género si tienen que seguir el modelo de masculinidad hegemónico. Por ejemplo, los que juegan al fútbol, el día que no hay balón en el patio no saben qué hacer ni a qué otra cosa jugar o cómo relacionarse entre ellos y ellas, y aquí es cuando se generan también conflictos. Por este motivo, hay muchas escuelas que para evitar este «conflicto» no se animan a realizar cambios que aparten el balón.

APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA

En esta fase del proceso es necesaria cierta implicación por parte del equipo docente y del equipo de comedor. La experiencia nos ha enseñado que, en primer lugar, es esencial que las personas adultas participen en una formación en coeducación, que servirá como marco teórico y de referencia para todas las posteriores intervenciones. Además, es importante destinar cierto tiempo a realizar las observaciones y al trabajo en el aula. No requiere mucho tiempo de dedicación, pero sí requiere cierta organización y una planificación inicial.

Para que el equipo docente se implique, es básico que el proyecto se considere un proyecto de centro y se le quiera dedicar tiempo y trabajo. La experiencia demuestra que, más allá de cambios físicos y de normativa, se necesita una visión común y unas líneas pedagógicas claras y compartidas sobre el tiempo y el espacio del patio. Al tratarse de un tiempo de recreo (muchas veces también para el profesorado), el patio acaba teniendo únicamente este objetivo general, el de ocio, sin que podamos profundizar más en cuál es la propuesta pedagógica subyacente, tal como se hace con las materias o propuestas en el aula. Esto implica una dificultad añadida que

consiste en cómo se combina el debate interno de claustro con un proceso comunitario en el que queremos implicar a todas: ¿quién opina?, ¿quién toma las decisiones?, ¿hay varios niveles de decisión? Estas son algunas de las preguntas que sería interesante reflexionar al inicio, especialmente en los centros con mayor implicación de las familias.

Otra dificultad a la que nos enfrentamos habitualmente es la posibilidad de que el equipo de comedor se implique de forma activa en el proceso. Las monitoras y monitores pasan poco tiempo en el centro y no disponen de muchos momentos para reunirse, reflexionar y aún menos poder realizar una formación un poco extensa. En este sentido, algunas escuelas han apostado por compensar económicamente parte del tiempo que el equipo dedica al proyecto, por ejemplo, remunerando las horas destinadas a la formación.

También queremos destacar otro aspecto que con frecuencia está presente en los centros educativos, son las dificultades para coordinar los equipos de comedor y los equipos docentes. Las relaciones entre maestras y monitoras se suelen dar en momentos en que las niñas y los niños entran o salen de las aulas, momentos de poca calidad y que no favorecen este diálogo e intercambio. Aunque existen reuniones de coordinación entre la persona que coordina el comedor y el equipo directivo, es cierto que hay muchos matices sobre las relaciones y vivencias individuales de las niñas y los niños que se pierden por falta de espacio.

Finalmente, y en relación específica con el patio, vemos que en determinadas ocasiones no existe una normativa consensuada sobre el uso del patio en los horarios de mañana y mediodía. Esta falta de consenso va más allá de la normativa exclusivamente y a menudo afecta también a la propia concepción del acompañamiento de las niñas y los niños. Es una cuestión que muchas escuelas intentan superar buscando cómo crear una metodología compartida entre estos dos espacios que, aunque desde la organización y la conceptualización adulta están separados, desde la mirada y la vivencia de la infancia forman parte de un todo, en un mismo espacio y con el mismo grupo. Es algo fundamental para que todas tengamos la misma visión del patio y de cómo nos relacionamos las personas adultas con las niñas y los niños durante este rato. Si no trabajamos juntas, los equipos docentes y de comedor, no podremos transmitir mensajes coherentes y la

transformación coeducativa que se quiere llevar a cabo no tendrá suficiente fuerza.

Por último, queremos aportar una reflexión sobre cómo consideramos adecuado incorporar la mirada de género interseccional a todas las observaciones. Buscamos que todo el mundo se sienta representado intentando evitar al máximo las divisiones dicotómicas y estancas que nos propone el sistema sexo-género. Este sistema es la forma de organización social vigente y opera en todas nosotras y en las niñas y los niños como una fuente de desigualdades estructurales para hombres y mujeres, por este motivo el género es una categoría de análisis fundamental. En la recopilación de información sobre el patio utilizamos las categorías niño-niña-otro para dar cabida a quienes tienen una identidad no binaria, no solo con el objetivo de describir la realidad sino también de visibilizar otras subjetividades. A pesar de ello, sabemos que cuando las lecturas o interpretaciones se hacen desde la mirada externa (por ejemplo, cuando observamos la ocupación del espacio en el patio) mayoritariamente se utilizan las categorías niño-niña, pero en el momento en que damos voz a las niñas y los niños, rompemos la dicotomía con otras opciones para que se definan y lo planteamos desde «me siento…» y no desde «soy…».

FOTO: LAS AUTORAS

FASE 3

Repensamos, reequilibramos y transformamos

¿QUÉ PROPONEMOS PARA QUE LOS PATIOS SEAN COEDUCATIVOS?

La transformación del patio forma parte de un proceso, un medio para conseguir un objetivo, que es la transformación coeducativa del centro. La perspectiva de género, como categoría de análisis, nos va a permitir identificar los elementos físicos, funcionales –cómo funciona, cómo se gestiona, cómo se utiliza– y sociales susceptibles de transmitir estereotipos que legitimen desigualdades y perpetúen las situaciones de discriminación entre niñas, niños y personas que no se ajustan a la norma de género. Así pues, se trata de ofrecer diversidad de situaciones para que las niñas y los niños de diferentes edades, necesidades y deseos puedan desarrollarse y relacionarse sin estereotipos que les condicionen.

El contexto en el que se enmarca el sistema sexo-género limita, excluye, discrimina y genera desigualdad, por ello será necesario, además de cambiar el diseño del patio y los materiales que se ponen a disposición de las niñas y los niños, que la escuela lleve a cabo acciones y actuaciones que acompañen este cambio, tanto con el profesorado como con las monitoras y los monitores, el alumnado y las familias.

El patio también es un espacio educativo, no solo es un aula exterior donde se pueden trabajar los contenidos curriculares; también lo es durante el tiempo que las niñas y los niños lo habitan, tanto por las actividades que desarrollan como por las relaciones que se generan en el patio. Por ello es necesario incidir durante todo su uso en promover

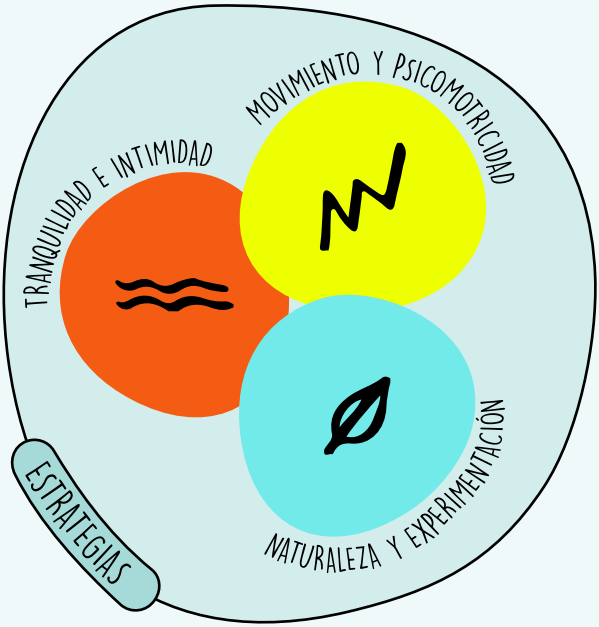


ILUSTRACIÓN: TONINA MATAMALAS Y ODILE CARABANTES

actividades y dinámicas que ayuden a hacer tabla rasa de los estereotipos de los modelos de masculinidad y feminidad hegemónicos. Sin ello, el cambio no sucederá de forma «natural». Son necesarias actuaciones concretas para acabar con las desigualdades y no perpetuarlas.

Para conseguir una verdadera transformación coeducativa del patio, habrá que repensar de manera transversal las tres dimensiones con las que trabajamos teniendo en cuenta la disposición del espacio y los materiales que queremos introducir, las actividades que queremos fomentar así como las relaciones entre iguales y entre las personas adultas, las niñas y los niños.

A partir de los resultados de los diagnósticos realizados, tenemos que repensar el patio para desjerarquizar, igualar y diversificar espacios y actividades para revertir las situaciones identificadas y lograr los objetivos coeducativos: fomentar relaciones intergénero, relaciones intergeneracionales e interculturales (entre iguales) y relaciones no jerárquicas (entre adultas, niñas y niños).

Las líneas de intervención se basan en la estrategia metodológica de reequilibrar las tres áreas: el área de tranquilidad e intimidad, el área de movimiento y psicomotricidad y el área de experimentación y contacto con la naturaleza.

METODOLOGÍA

FIG6. ESQUEMA METODOLÓGICO – FASE 3

	Fase 3: REPENSAMOS, REEQUILIBRAMOS Y TRANSFORMAMOS **¿Qué proponemos para que los patios sean coeducativos?**
OBJETIVO ESPECÍFICO	Decidir, con el conjunto de la comunidad educativa, cómo dar respuestas a las necesidades identificadas en el diagnóstico y definir un conjunto de acciones y transformaciones para diseñar y desarrollar un patio coeducativo.
ACCIONES	**A3.1** Trabajar a partir de los objetivos y las líneas estratégicas
	A3.2 Identificar las actuaciones necesarias a partir del diagnóstico • Primera lluvia de ideas • Analizar y reequilibrar el espacio
	A3.3 Concretar, validar y priorizar las actuaciones • Definición y cocreación de las actuaciones con el alumnado • Análisis, viabilidad y priorización de las actuaciones • Proyecto final de patio coeducativo • Presentación del nuevo proyecto de patio coeducativo
	A3.4 Transformar el patio • Ejecución de las actuaciones físicas • Ejecución de las actuaciones funcionales y sociales
HERRA-MIENTAS	Herramienta transversal: Preguntas de Autoevaluación Coeducativa en los patios (PACpa) – Fase 3
	E3.1 Cuadro de seguimiento de las propuestas de actuaciones
	E3.2 Mapa de propuestas de reequilibrio de las áreas
	E3.3 Fichas de definición de las propuestas en las clases
	E3.4 Mapa del anteproyecto
	E3.5 Mapa del proyecto de transformación física

A3. ACCIONES

Las acciones de esta fase se centrarán en desarrollar un proceso de cocreación de los cambios decidiendo entre toda la comunidad educativa cuáles son las necesidades del patio, cómo las resolvemos y, a partir de aquí, realizar la transformación coeducativa.

Aquí los grupos impulsores son clave para conseguir la implicación y participación de toda la comunidad, transmitiendo la información y recogiendo las aportaciones y la colaboración para las diferentes actividades.

En esta fase, se sigue realizando un trabajo con toda la comunidad educativa tanto en la identificación de las actuaciones necesarias en las tres dimensiones, como en su materialización. En este proceso de transformación: trabajamos en comunidad, cooperamos, aprendemos, participamos, disfrutamos y nos empoderamos.

A continuación, describimos las acciones necesarias para alcanzar los objetivos específicos, explicamos cuáles son las actividades que proponemos y qué herramientas utilizamos. (Véase el diagrama de la metodología.)

A3.1 Trabajar a partir de los objetivos y las líneas estratégicas

El objetivo es vincular bien las actuaciones al diagnóstico previo. Por este motivo, trabajaremos a partir de los objetivos y las líneas estratégicas propuestas, lo que ayudará a que no se olvide nada en el momento de la transformación y, sobre todo, a que todas las actuaciones vayan en la línea de los objetivos coeducativos. Esta es la base de trabajo que proponemos y que consideramos mínima para alcanzar estos objetivos, aunque se pueden añadir objetivos específicos en función de las particularidades del centro.

Los contenidos se proporcionan desde una mirada coeducativa que tenemos las personas externas que acompañamos el proceso, que se trabaja con el grupo impulsor de adultas en las diferentes sesiones de trabajo. Este sistema de objetivos y estrategias nos ayuda a relacionarlos con las actuaciones **(véase Herramienta E3.1)**.

Este sistema se utilizará durante todo el proceso de definición de las actuaciones y se irá completando y definiendo a medida que evolucione el proceso.

A3.2 Identificar las actuaciones necesarias a partir del diagnóstico

Primera lluvia de ideas

El grupo impulsor de alumnado, con el acompañamiento de las tutoras, presenta el diagnóstico a cada grupo clase (tal como comentamos en la fase 2, la metodología se adapta a cada centro y se ajusta a las particularidades del grupo) y se propone una lluvia de ideas de actuaciones posibles sobre lo que creen que sería necesario incorporar para resolver las necesidades identificadas y reequilibrar el patio. En función de la edad y de la dinámica de trabajo de cada escuela y grupo clase, se puede trabajar con dibujos del alumnado, fotos que sirvan como referencias de otros patios similares u otros espacios y elementos que ayuden a imaginar nuevos espacios o actividades. Se puede realizar un trabajo individual para después ponerlo en común por grupos con los diferentes tipos de propuestas. Con esta información las niñas y los niños representantes de cada clase trasladan la información al grupo impulsor de alumnado, que la recopila y la organiza por temas.

El funcionamiento es el mismo en las sesiones en las que se presenta el diagnóstico al equipo docente y al equipo de comedor.

Estas primeras propuestas recogidas se validan y se definen con el grupo impulsor de adultas. En este momento, habrá actuaciones más genéricas, de criterios, y otras más concretas, de elementos o actividades. Con el grupo impulsor se trabajará en formato taller poniendo en común las diferentes aportaciones para comparar y agrupar las diferentes propuestas de actuaciones en función de las personas que hayan realizado la aportación, sean niñas, niños o personas adultas.

Analizar y reequilibrar el espacio

Con las propuestas recopiladas y puestas en común, y teniendo en cuenta el diagnóstico, el equipo externo analiza las cualidades actuales del espacio disponible, elabora un primer mapa funcional reequilibrando las tres áreas como estrategia principal con las posibles zonas y actuaciones

ubicadas en el espacio. Este mapa se trabaja y se valida con el grupo impulsor de alumnado y con el grupo impulsor de adultas **(véase Herramienta E3.2)**.

A3.3 Concretar, validar y priorizar las actuaciones

Definición y cocreación de las actuaciones con el alumnado

Una vez recogidas las primeras propuestas y ubicadas en el mapa funcional, se ordenan por tipos y zonas y se trabajan en detalle en las aulas. El objetivo es doble, por un lado, involucrar a las niñas y los niños en la cocreación de las propuestas y, por otro lado, hacerles conscientes de que estas actuaciones dan respuesta a unos objetivos en concreto que buscan una transformación coeducativa. Esto se trabaja en primaria y la dinámica se adapta al grupo. En infantil lo trabaja el profesorado. Se puede trabajar con unas fichas por zonas del patio y las actuaciones que se proponen desarrollar para que las niñas y los niños las concreten mejor.

El trabajo en las clases se puede dividir en dos grupos, en función del lugar del patio en el que quieren trabajar la propuesta, por ejemplo, según el lugar en el que suelen estar siempre o, al contrario, el lugar donde les gustaría estar pero no pueden; o en función de donde están ubicadas las actividades que quieren desarrollar **(véase Herramienta E3.3)**.

En cada grupo clase definiremos las actuaciones para cada zona del patio. El profesorado recoge esta información y la traslada al grupo impulsor de adultas.

Para dinamizar la actividad es muy importante prestar atención a las diferentes voces, concretamente a las voces que suelen ser menos escuchadas. En este sentido, también podemos observar cómo el género, la edad, el origen o las diversidades funcionales operan en las niñas y los niños y si influyen en las diferentes propuestas.

Análisis, viabilidad y priorización de las actuaciones

Una vez recopiladas las actuaciones más definidas por las niñas y los niños, el grupo impulsor de adultas empieza a concretar las actuaciones en talleres de cocreación buscando ejemplos ya existentes o diseñando nuevos ejemplos. En el caso de las actuaciones de tipo físico, se valoran los

diferentes requisitos para llevarlas a cabo, como quién puede hacerlo, facilidades y dificultades, mantenimiento posterior, presupuesto y materiales disponibles, siguiendo los criterios técnicos recomendados.

Anexo: Resumen de los criterios técnicos para las actuaciones físicas en los patios

En el caso de las actuaciones de tipo funcional o social, hay que tener en cuenta cómo se gestiona actualmente la hora del patio (normativa), cómo se trabajan en las aulas los conflictos y otras situaciones que surjan en los ratos de recreo, así como la valoración de las experiencias previas que se hayan llevado a cabo en la escuela y estén funcionando.

Todos los tipos de actuaciones, además, se valoran en función de los objetivos coeducativos que hemos definido al principio de esta fase utilizando el cuadro de seguimiento de las actuaciones **(véase Herramienta E3.1)** y con el cuestionario de valoración **(véase cuestionario PACpa)**.

Con ello se elaboran unas fichas para definir las actuaciones que se trabajan con el equipo docente y de comedor. Se dinamiza un debate a partir de analizar el tipo de actuación y el efecto que producirá partiendo del diagnóstico y de lo que se pretende conseguir en términos de criterios coeducativos. Este momento también tiene dos objetivos, por un lado, que todas las personas que están en los diferentes momentos del patio puedan dar su opinión desde su experiencia y, por otro lado, reflexionar sobre qué tipos de resultados se quieren alcanzar. Finalmente, se trabaja una priorización de las actuaciones de acuerdo con los objetivos y recursos disponibles (materiales, humanos y temporales).

Proyecto final de patio coeducativo

Con todas las propuestas validadas por los diferentes grupos y personas, y teniendo en cuenta los recursos disponibles, el equipo externo elabora primero un anteproyecto que vuelve a validar con los grupos impulsores de alumnado y de adultas y, finalmente, el proyecto definitivo con las actuaciones que tengan en cuenta las tres dimensiones, física, funcional y social.

La propuesta integral se puede presentar ante otras administraciones si es preciso (Ayuntamiento, Consorcio, Gobierno

de la comunidad autónoma...), bien sea porque están implicadas de algún modo, bien sea para realizar consultas técnicas si lo requiere alguna de las actuaciones como, por ejemplo, la ubicación de algunos elementos con relación a las instalaciones preexistentes, etc. **(véase Herramienta E3.5)**.

Presentación del nuevo proyecto de patio coeducativo

Con los resultados finales se elaboran diferentes materiales para su exposición (escritos, gráficos, etc.), se presenta la propuesta de transformación del patio a toda la comunidad educativa y se publica en los diferentes canales establecidos en la fase 1. Además, se organiza también otra jornada comunitaria de exposición en la escuela, abierta a todas las personas, en la que se presentan las propuestas. Esta exposición se puede mantener en el colegio durante 1 o 2 semanas como mínimo, para las familias que no hayan podido acudir a la jornada. Como se hizo en la primera jornada, para las actuaciones físicas, se puede preparar un «encuentro de talentos» (cartel en la exposición, grupo de whatsapp, otros...) para que la gente se apunte y se empiece a concretar cómo puede participar cada una aportando tiempo, saberes, materiales o herramientas para llevar a cabo las actuaciones físicas.

A3.4 Transformar el patio

Ejecución de las actuaciones físicas

Por el tipo de proceso comunitario que se quiere desarrollar, estas actuaciones se materializan mayoritariamente con autoconstrucción. Por ello es importante explicar que, en estos tipos de proceso, muchas de las soluciones físicas se acaban de adaptar en el momento de realizarlas.

Para la ejecución, el equipo externo se encarga de definir las soluciones constructivas posibles, los materiales adecuados y la provisión (si también se encarga de ello), las herramientas necesarias y las tareas que hay que realizar. Todo ello en coordinación con el grupo impulsor de adultas. Además, el grupo impulsor de adultas, asociación de familias o AMPA junto con la escuela, se encarga de la difusión, convocatoria y todos los detalles necesarios para la jornada de trabajo.

Las actuaciones se realizan durante las jornadas abiertas de trabajo comunitario y las jornadas internas que se llevan a cabo con niñas, niños y profesorado. Se pueden relacionar con contenidos que se estén trabajando en horario lectivo. La cantidad y la duración dependerá del tipo de actuaciones que haya que realizar y del funcionamiento de toda la comunidad educativa. Habitualmente, con todo definido, las actuaciones se pueden realizar a lo largo de un curso, en 4 jornadas abiertas de trabajo aproximadamente que se ajustarán al momento del año idóneo para trabajar mejor en el patio según el contexto y teniendo en cuenta que no se superpongan con otras actividades participativas. Más las jornadas internas que dependerán de las necesidades o estrategia de la escuela. La cantidad de actuaciones y los tiempos dependerán directamente de la implicación de toda la comunidad.

El equipo externo que dinamiza las jornadas se encarga de explicar de forma sencilla y didáctica las diferentes tareas que hay que realizar y los elementos de autoconstrucción. Para ello, puede elaborar materiales explicativos si es preciso para que todas las personas comprendan las tareas. Por ejemplo, guía de montaje, mapa de replanteo para la ubicación u otras referencias para la ejecución de los trabajos.

En cuanto a los días y las horas de las jornadas de construcción, variará en cada comunidad educativa, pero en general funciona muy bien que sea un día del fin de semana, preferiblemente los sábados, en una jornada intensiva de 10 a 15 h porque participan muchas familias y es posible prolongarla si se puede incluir la comida. Para jornadas más cortas, los viernes por la tarde funcionan muy bien o se pueden hacer coincidir con otra actividad como puede ser una reunión de AMPA o de la asociación de familias o cualquier otro grupo que funcione en la escuela, en algunos casos son talleres para familias que se organizan desde los trabajos de convivencia, etc.

En cuanto a la participación del profesorado y las monitoras y los monitores de la escuela, el hecho de que sea en fin de semana o fuera del horario escolar puede suponer una carga adicional para algunas personas. Por ello también sugerimos organizar horas de trabajo en el patio al mediodía, o en franjas horarias por grupos, y también se puede hacer coincidir con grupos de familias que se puedan combinar para participar en estos horarios.

Es cuestión de encontrar los momentos adecuados para que todas las personas que quieran participar puedan hacerlo, ya que el trabajo comunitario también es uno de los objetivos.

Ejecución de las actuaciones funcionales y sociales

Para llevar a cabo estas actuaciones, el equipo docente y de monitoras y monitores debe acordar los criterios conjuntamente y consensuar tanto las normas como los tipos de actividades que se quieren desarrollar en el patio, siempre con la participación de las niñas y los niños. Previamente, es importante realizar un trabajo de reflexión sobre qué idea tiene el claustro del patio y cuáles son las implicaciones que se busca lograr a nivel pedagógico. Suele ser un espacio al que no se le ha dedicado la misma reflexión, programación y definición de objetivos que a otros espacios o materias, ya que a menudo pesa la idea de que es un espacio libre en el que las niñas y los niños eligen qué quieren hacer y aprenden a relacionarse sin condicionantes. Esto es cada vez menos habitual y cada vez son más los equipos que se plantean seriamente la necesidad de dirigir la mirada a este tiempo y espacio. Sin pretender alcanzar el anhelado consenso del claustro, sí que es importante escuchar todas las voces, ya que suelen aparecer muchas ideas implícitas que divergen entre las diferentes personas participantes: normas no explícitas, formas de intervención, el papel de la persona adulta, la gestión de los conflictos, entre otros.

Estas propuestas, a diferencia de las de transformación física, se realizan internamente. Las herramientas o actividades que se desarrollarán se podrán adaptar a cada contexto, la escuela solo tiene que generar un espacio específico de intercambio entre las niñas y los niños, todo el claustro y las monitoras y los monitores. Por ejemplo, generar la comisión de patio a todos los niveles, que sea un tema presente en las asambleas de la escuela, preparar monográficos en las sesiones de claustro o reuniones de coordinación con las monitoras y los monitores de comedor.

La implantación de estas actuaciones y el grado de transformación que puedan generar está directamente relacionado con cuan transversal es el proyecto de patio coeducativo a nivel de todo el claustro y en coordinación con el equipo de comedor. Tal como se ha comentado anteriormente,

creemos que lo más adecuado y hacia donde se están dirigiendo actualmente muchas escuelas, es la creación de una línea pedagógica de escuela compartida tanto para las horas lectivas como para las horas no lectivas. Esta línea pedagógica ofrece continuidad a niñas y niños y no diferencia en función de quiénes son las personas responsables de la gestión en ese momento, tal y como se plantea en los centros educativos con mirada 360º, y conecta la educación y los aprendizajes entre el tiempo lectivo y el no lectivo.

E3. HERRAMIENTAS PROPUESTAS

Herramienta transversal: Preguntas de Autoevaluación Coeducativa en los patios (PACpa) – Fase 3

Una vez definidas las intervenciones propuestas en las tres dimensiones y antes de implementarlas, podéis responder a las siguientes preguntas relacionadas con los criterios transversales y las tres dimensiones de trabajo.
A continuación, exponemos las herramientas que nos permiten repensar y transformar el patio.

E3.1 Cuadro de seguimiento de las propuestas de actuaciones

Sirve para realizar un seguimiento riguroso de cada actuación en relación con la problemática a la que quiere responder identificada en el diagnóstico, a la estrategia de reequilibrar las áreas del patio y a los objetivos coeducativos marcados en el proyecto. Esta herramienta también nos permite priorizar o cambiar alguna actuación según los criterios anteriores e identificar de qué tipo de actuación se trata (física, funcional o social) para garantizar que todas las dimensiones del patio quedan cubiertas.

Este cuadro incluye el resultado de todas las aportaciones a las actuaciones recogidas y sirve para poner en común, comparar y agrupar las diferentes propuestas de actuaciones en función de las personas que han realizado la aportación, ya sean niñas, niños o personas adultas. Es muy importante saber de dónde vienen las propuestas porque así sabremos qué experiencia se está priorizando.

Anexo E3.1 Cuadro de seguimiento de las propuestas de actuaciones

E3.2 Mapa de propuestas de reequilibrio de las áreas

Este mapa nos permite repensar cómo reequilibraremos las áreas del patio para que sea un espacio más equilibrado teniendo en cuenta la tranquilidad e intimidad, el movimiento y la psicomotricidad, y la experimentación y la naturaleza. En él se decide la distribución, las dimensiones y la relación entre las áreas así como los tipos de actuaciones que se proponen en cada caso.

Anexo E3.2 Mapa de propuestas de reequilibrio de las áreas

E3.3 Fichas de definición de las propuestas en las clases

Estas fichas ayudan a trabajar en las clases cómo se concretará la propuesta, su ubicación, forma y contenidos, siempre teniendo en cuenta los objetivos a los que se está respondiendo.

Anexo E3.3 Fichas de definición de las propuestas en las clases

E3.4 Mapa del anteproyecto

Es el mapa en el que se ubican y se definen los elementos físicos que se colocarán con imágenes para visualizar cómo pueden ser los nuevos elementos físicos. Este mapa sirve para empezar a pensar las materialidades de los diferentes elementos. Se puede elaborar de acuerdo con los recursos y habilidades de las personas que participen en el proyecto o por el equipo externo que lo lleva.

E3.5 Mapa del proyecto de transformación física

Este mapa muestra el diseño arquitectónico final, ajustado a las posibilidades físicas y de recursos humanos y materiales, para poder construir los nuevos elementos. Dependiendo del tipo de actuaciones puede ser suficiente con un mapa con las dimensiones para ubicar en él los elementos o tal vez es necesario dibujar algunos detalles. Se puede elaborar de acuerdo con los recursos y habilidades de las personas que participen en el proyecto o por el equipo externo que lo lleva.

DESDE LAS TRES DIMENSIONES

La dimensión física

La finalidad principal es, por un lado, desjerarquizar y ajustar la cantidad de espacios destinados al uso de movimiento expansivo, como la pista de cemento y otros espacios «vacíos» de elementos, para dedicarlos a otras actividades y, por otro lado, equipar y dotar de calidad los demás espacios, hasta ahora «secundarios o periféricos», con elementos principalmente naturales pero que también propicien la tranquilidad, la intimidad y el cuidado.

La pista puede tener varios usos, no solo sirve para jugar al fútbol y al baloncesto. Se pueden introducir otros deportes organizados en grupos mixtos o juegos sin balón que generalmente suelen ser menos expansivos. Además, será necesario diversificar el movimiento y permitir el desarrollo de otras habilidades como saltar a la comba, bailar o escalar.

Alrededor de los espacios más movidos, o limitándolos, se pueden generar espacios para sentarse y relajarse, que permitan la lectura, la conversación, la pintura o juegos de mesa. También se pueden generar rincones íntimos en los que esconderse o realizar juego simbólico.

Es posible introducir la naturaleza con diferentes elementos, como la forma de construir juegos o el mobiliario con materiales procedentes de la reutilización, el reciclaje y la bioconstrucción. Con un entorno natural, se generan espacios más tranquilos que permiten experimentar y jugar con tierra y agua, aunque también ofrecen la posibilidad de desarrollar actividades de movimiento con troncos o montañitas de tierra para subir, bajar y realizar equilibrios. Introducir la naturaleza permite, también, compartir el cuidado de plantas, insectos, pájaros y otros animales. Asimismo, contribuye al confort ambiental, ya que genera espacios de sol y de sombra, absorbe el ruido y favorece que el espacio sea más agradable, y todo ello contribuye al bienestar personal y a la buena convivencia.

Es esencial velar por que los elementos propuestos propicien la participación de todas las niñas y los niños y no tengan

una clara marca de género. En este sentido, los elementos y materiales que se ofrezcan, cuanto más neutros e inespecíficos sean, mucho mejor. Los materiales inespecíficos potencian la creatividad y el pensamiento divergente y ayudan a no hacer caso de los roles de género.

También es posible fomentar que el espacio del patio se convierta en un aula más de la escuela en la que pueden aprender mucho, tanto en horario de recreo como para realizar otras actividades más vinculadas al currículum educativo.

Finalmente, hay que tener en cuenta que, a veces, el espacio del patio es muy grande y tiene muchas posibilidades. En este sentido, y teniendo presente que hay alumnado de primaria y de infantil, hay que prestar atención para que las actuaciones que se lleven a cabo sumen y no dupliquen (al fin y al cabo, niñas y niños se podrán desplazar de un patio a otro, o los dos patios pueden estas comunicados). Así pues, consideramos que es interesante potenciar la relación entre diferentes grupos de edades, incluso podemos crear espacios compartidos entre infantil y primaria. Esta es una de las demandas que surge repetidamente por parte de niñas y niños. Principalmente, nos dan dos argumentos: uno es que las mayores quieren ir a los espacios de las pequeñas porque son espacios más tranquilos, generalmente más agradables y mejor cuidados; y el otro es que valoran mucho las relaciones con las más pequeñas, que suelen ser relaciones de cuidado y de intercambio.

Algunas actuaciones posibles en esta dimensión son:

- Elementos naturales que ayuden a separar los espacios más tranquilos de los de más movimiento
- Hacer un jardín con recorridos y zonas de estancia entre jardineras y espacios con elementos naturales
- Generar rincones íntimos en relación con los edificios con mobiliario de juegos simbólicos como mesas de experimentación sin género (cocina-taller-laboratorio)
- Bancos para relajarse y leer
- Tranquilizar o pacificar la pista con la introducción de elementos naturales como vegetación o espacios de estancia a su alrededor

- Zona de arena con elementos de experimentación y límites con elementos como troncos que sirvan también para sentarse, reunirse y zona de tranquilidad o con maderas como elementos para realizar equilibrios
- Carrito o espacio fijo de biblioteca (bibliopatio)
- Casitas, tiendas y otros espacios para esconderse y que también pueden ayudar a organizar el espacio
- Cúpulas o túneles naturales (de caña o mimbre)
- Ampliar el huerto e integrarlo al uso del patio como un jardín
- Habilitar el uso de espacios interiores en el recreo como la sala de experimentos, psicomotricidad, gimnasios, biblioteca o comedor
- Estructuras de madera que combinan diferentes habilidades motrices como realizar equilibrios, subir, bajar, escalar...
- Rocódromos horizontales en muros que no tienen otros usos (*boulder*)
- Cuerda floja y hamacas entre árboles
- Juegos pintados en el suelo también en la pista
- Baúles, cajas o bolsas con materiales varios para fomentar el juego simbólico y otras habilidades
- Incluir los muros como parte de los espacios con murales con mensajes coeducativos realizados por niñas y niños
- Bancos, mesas, gradas, tarimas de madera u otros elementos para sentarse y realizar actividades tranquilas como juegos de mesa, hablar, desayunar o dar una clase fuera del aula
- Distribuir plantas y otros elementos naturales como troncos y piedras por todo el espacio para jugar, sentarse, dividir espacios...

La dimensión funcional

Los cambios físicos deben reforzarse con el fomento de las actividades y con normas de uso que nos ayuden a reequilibrar el uso del espacio para que sea diverso y desjerarquizado. Solo con los cambios físicos, no se producirán cambios directos hacia la coeducación. El espacio es importante porque nos posibilita el soporte físico en el que se desarrollan las actividades. En estas actividades tiene que darse una implicación de las personas adultas que acompañan la implementación de nuevas normas de uso y de tipos de juegos para conseguir el reequilibrio de las diferentes áreas y tipos de actividades.

Algunas actuaciones posibles en esta dimensión son:

- Definir, tanto por parte de las personas adultas como también por parte de niñas y niños, qué es lo que consideramos un uso equilibrado, diverso y desjerarquizado de los espacios para poder prestarle atención si no sucede, ponerlo de manifiesto y trabajarlo. Explicitarlo y poder comentarlo favorecerá tanto su identificación (básica para que se dé el cambio) como su transformación. En el caso de las personas adultas se puede buscar el consenso sobre el modo en que se intervendrá en estos casos, si es que se considera necesaria la intervención.

- Utilizar el patio como un aula exterior más, para romper con los usos establecidos en la hora del recreo. Esto puede contribuir a que niñas y niños se apropien del espacio de forma diferente y ayudar a romper con los estereotipos y jerarquías.

- Organizar un sistema de uso de materiales que involucre a niñas y niños en su gestión, para jugar a juegos más tranquilos o simbólicos (con cajas, baúles...) para que cada una pueda escoger lo que quiera.

- Velar por que niñas y niños puedan ocupar espacios que posibiliten la diversidad de actividades y evitar situaciones en que por organización del patio, un grupo clase solo pueda utilizar un espacio determinado (por ejemplo, cuando por gestión de patios «toca ir a la pista» y quien no juega aquí no tiene otros espacios para otras actividades).

- Dinamizar el uso de la pista estableciendo horarios rotativos para diferentes deportes que no sean los convencionales, fútbol y baloncesto, deportes como el balonmano o el voleibol o incorporar nuevos deportes como el korfball (deporte en equipos mixtos) y con grupos de niñas y niños mezclados, de diferentes edades y habilidades.
- Marcar días sin balón para que se pueda ocupar la pista con otras actividades y juegos varios y para estimular a que quienes siempre juegan con el balón prueben otras actividades.
- Corresponsabilizar a niñas y niños del cuidado del material, de los espacios y de las otras personas.

FOTO: LAS AUTORAS

La dimensión social

Para acabar con los estereotipos de género, no basta con la transformación física de los espacios y la introducción de actividades varias, es necesario un acompañamiento y una actitud proactiva de las personas adultas. Por lo tanto, se requiere un trabajo más extenso que vaya más allá del tiempo y del espacio del patio. De hecho, todo lo que pasa en el patio se convierte en punto de partida por donde empezar a trabajar muchos temas con las niñas y los niños; por ejemplo, el aprendizaje en el análisis y la resolución de conflictos, la empatía, el autoconocimiento, la aceptación y el conocimiento de las emociones (en todas sus dimensiones), trabajar la diversidad, conocer las distintas formas de expresarnos y vivir las emociones, y muchas cosas más.

Algunas actuaciones posibles en esta dimensión son:

- Tener una actitud proactiva de las personas adultas hacia las niñas y los niños para estimular otros juegos y formas de relacionarse que rompan los estereotipos de género.
- Hablar en las aulas de los temas conflictivos que pasan en el patio relacionados con las desigualdades, los estereotipos y la diversidad de sexo, género, edades, capacidades, etc.
- Fomentar la cooperación entre niñas y niños, por ejemplo, hacer que aprendan entre ellas y ellos distintas habilidades.
- Trabajar el acompañamiento, la ayuda mutua y los cuidados de las otras personas en los momentos de patio.
- Definir las líneas pedagógicas vinculadas al tiempo-espacio del patio y hacerlo de forma conjunta o compartida entre claustro y equipo de comedor.

APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA

Cuando empezamos el proceso podemos tener algunas ideas claras de lo que nos gustaría cambiar, pero lo más importante para una transformación coeducativa del patio, es tener claros a qué objetivos y estrategias dan respuesta las actuaciones. Por ejemplo, es posible que antes de empezar este proceso la escuela pidiera un arenero, pero una vez tenemos claros los objetivos, este arenero se puede ubicar en el lugar que funcionalmente convenga para contribuir a reequilibrar las actividades o puede servir, también, para desjerarquizar espacios. Además, sabremos qué materiales utilizar para que este arenero contribuya a diversificar actividades que ahora no se dan en el patio, como la experimentación o el juego simbólico. Es decir, que este arenero ahora forma parte de una transformación integral del patio que dará respuesta de forma transversal a diferentes objetivos y estrategias. También es posible que veamos que esta actuación no es prioritaria teniendo en cuenta las dinámicas que hemos observado y los recursos que tenemos.

Debemos evitar las ideas preestablecidas para poder transformar libremente. Y por ello es fundamental realizar un buen proceso de cambio de mirada y reflexión antes de realizar cualquier cambio.

Es frecuente que niñas y niños pidan elementos imposibles porque son impracticables o por los recursos que tenemos, como grandes toboganes de agua, una tirolina enorme o una casita en el árbol. En estos casos, se trata de indagar cuál es la necesidad, más allá de la fantasía que también es importante. Aquí podríamos decir, en el mejor de los casos, que en la ciudad, pueblo o barrio ya encontramos elementos como estos, y que en el patio queremos otros elementos complementarios. No obstante, también se pueden trasladar estas demandas a las administraciones municipales para que las tengan en cuenta en la mejora de los espacios públicos de los alrededores, ya que el patio de la escuela, si además es un patio abierto, forma parte de una red más amplia de espacios de relación y juego. En cuanto a lo que sí podemos hacer en el patio, debemos comprender cuál es la necesidad

que transmite: una actividad de riesgo y aventura (tirolina) o esconderse y estar en contacto con la naturaleza (casita en el árbol). Así podremos proponer otros elementos que nos ayuden a resolver estas necesidades con los recursos y las posibilidades que tenemos.

En las escuelas con patios abiertos, hay que tener en cuenta que los usos pueden ser diferentes, y que el tipo de actuaciones deben pensar también en esta temporalidad. Las actuaciones que decide la escuela son las que, de alguna forma, tienen prioridad en el proyecto, ya que es quien establece los objetivos y las estrategias para la transformación coeducativa del patio. A partir de aquí, la escuela puede tener un impacto en el barrio y trasladar esta mirada más allá. Para ello, es necesario trabajar con las personas monitoras de los patios abiertos. A veces, los patios abiertos o las extraescolares solicitan el uso de la pista como espacio del barrio, y es importante pensar también que es posible que en el barrio haya otros espacios con estas características que se puedan utilizar, como pueden ser los polideportivos u otros espacios públicos cerca.

En cuanto a la participación en las jornadas de trabajo comunitario, es básico realizar un trabajo minucioso para garantizar la diversidad de personas y de las familias. Es esencial transmitir que todas las personas que quieran participar pueden hacerlo y realizar un proceso de empoderamiento antes y durante las jornadas con el mensaje de que «todas sabemos hacer algo y si no ¡lo podemos aprender!». Es muy importante para romper, sobre todo, estereotipos de género en el momento de realizar ciertas tareas, por ejemplo, hombres haciendo las tareas supuestamente más pesadas, como utilizar las máquinas o los trabajos de fuerza, y mujeres realizando más bien trabajos de costura, manualidades o jardinería. Además, hay que dinamizar muy bien la jornada teniendo en cuenta estos condicionantes. Según nuestra experiencia, las jornadas de trabajo comunitario son, sobre todo para las mujeres, un proceso de empoderamiento muy potente para realizar tareas que en general no hacen, como cuando utilizan por primera vez un taladro y otras máquinas de este estilo. Por otra parte, debemos tener presente que mayoritariamente son las mujeres quienes participan en las asociaciones de familias o AMPA de los colegios y plantear actividades en las que los hombres se sientan interpelados, como trabajos

de obra o bricolaje, puede ser un elemento interesante para que se impliquen. Tengamos presente también que no todos los hombres saben utilizar estas herramientas por el simple hecho de ser hombres, y de alguna manera todo esto ayuda a romper los estereotipos masculinos y femeninos durante el proceso. Una dinámica que funciona muy bien es explicar antes de cada tarea a todo el grupo, o en subgrupos, cómo se utilizan las herramientas y se realizan los trabajos; esto genera un proceso de autoformación del grupo en el que cada una de las personas es libre de elegir la tarea que prefiera.

La participación de todas las personas es un requisito básico. En un proyecto de transformación son necesarias todo tipo de tareas, que exigen diferentes tipos de capacidades y habilidades. Por ello es importante poner en valor las tareas que normalmente no tienen reconocimiento social, por ejemplo, limpiar y ordenar todos los materiales que se han utilizado en una jornada de trabajo. A veces sucede que la gente que participa más en la escuela no representa a la diversidad de las familias. Aquí se precisa un trabajo muy personal desde la escuela para que todas las personas se sientan incluidas. En realidad, el proyecto puede ser «la excusa» para vincular más a las familias con la escuela. Es importante resolver la diversidad de lenguas en la comunicación y garantizar espacios de participación diversos.

Finalmente, debemos encontrar tareas que puedan desarrollar las niñas y los niños junto con las personas adultas o de forma autónoma. Si organizamos el espacio de trabajo teniendo siempre presente dejar las máquinas, herramientas o cables en lugares seguros, las niñas y los niños siempre podrán participar con las adultas en las diferentes tareas. Por ejemplo, llenar las jardineras de tierra, lijar la madera, decidir la ubicación de algo, tomar las medidas, pintar o mirar, disfrutar y compartir el momento.

FOTO: LAS AUTORAS

FASE 4

Valoramos y acompañamos

¿QUÉ HEMOS TRANSFORMADO Y CÓMO CONTINUAMOS?

La evaluación del proyecto es una parte esencial en el conjunto del proceso, ya que nos indica en todo momento si los pasos que damos son los adecuados, nos indica cuáles son los siguientes pasos y si es necesario modificar algo. En este sentido, aunque la evaluación más amplia se realiza al finalizar el proyecto, la evaluación debe ser continua durante todo el proceso.

Al hablar de la evaluación, podemos diferenciar también entre lo que corresponde a la evaluación del proceso y lo que corresponde a la evaluación de los resultados. En este espacio recogeremos algunos aspectos relacionados con el proceso y lo más importante en relación con la evaluación del impacto de las intervenciones, es decir, sus resultados.

ILUSTRACIÓN: TONINA MATAMALAS

Los resultados de esta evaluación no son un punto final, sino más bien un punto de partida, desde el que hay que seguir trabajando. El proceso de cambio lo entendemos como algo vivo y permanente, aunque, obviamente, no es preciso seguir con la intensidad de estas primeras fases. Por lo tanto, consideramos que la evaluación tendrá una condición de provisionalidad, que a su vez se convertirá en el punto de partida para dar continuidad a la implementación de las diferentes actuaciones.

En este sentido, la evaluación nos permitirá identificar si las intervenciones realizadas (en las tres dimensiones) han generado algún tipo de efecto en las dinámicas identificadas en el patio en el momento del diagnóstico inicial. Asimismo, nos permitirá también identificar cuáles son los aspectos que todavía están pendientes y, desde aquí, esbozar las futuras líneas de trabajo y establecer las prioridades.

METODOLOGÍA

4	**Fase 4: VALORAMOS Y ACOMPAÑAMOS** **¿Qué hemos transformado y cómo continuamos?**
OBJETIVO ESPECÍFICO	Realizar el seguimiento de todo el proceso con una evaluación inicial y final, así como definir actuaciones que den continuidad al proyecto y dar a conocer los resultados.
ACCIONES	**A4.1** Evaluar las actuaciones y el proceso • Evaluación con el equipo docente y de comedor • Evaluar con el alumnado • Evaluar con el grupo impulsor de adultas y las familias
	A4.2 Realizar el seguimiento y el acompañamiento
HERRAMIENTAS	Herramienta transversal: Preguntas de Autoevaluación Coeducativa en los patios (PACpa) – Fase 4
	E4.1 Observaciones sistemáticas del profesorado
	E4.2 Cuestionario final al alumnado
	E4.3 Mapa desde la experiencia del alumnado

FIG7. ESQUEMA METODOLÓGICO – FASE 4

A4. ACCIONES

Para la propuesta de esta evaluación, las personas externas que acompañan el proceso dinamizan las sesiones del claustro, con el grupo impulsor de adultas y de alumnado, elaboran el diseño de las herramientas para la evaluación, realizan el vaciado de los resultados y redactan los documentos de devolución.

A4.1 Evaluar las actuaciones y el proceso

Evaluación con el equipo docente y de comedor

El equipo docente participa en dos sesiones de claustro; en la primera se entregan y se explican las herramientas para realizar la evaluación final: el cuestionario para el alumnado, el trabajo con los mapas en las aulas y las observaciones sistemáticas del patio. Aunque al principio del proceso se han realizado estas actuaciones, siempre es necesario un recordatorio y explicarlo a las personas que se han incorporado nuevas al equipo. Entre las dos sesiones tanto las personas del claustro como las del equipo de comedor llevan a cabo las actuaciones indicadas. En una segunda sesión con el claustro se presentan los resultados de la evaluación y se pide a las personas participantes una valoración del proceso y de los resultados.

Todo el proceso de valoración permite plantear un debate, tanto con los grupos de adultas como en las aulas, de las valoraciones del proceso, de los cambios que se han generado, de las dificultades que han surgido, etc. **(véase Herramienta E4.1)**.

Evaluar con el alumnado

Del mismo modo que con el diagnóstico inicial, todo el alumnado de primaria responde de nuevo el cuestionario y trabaja con los mapas en el aula (el trabajo con los mapas también es adecuado para infantil).

En este caso, las niñas y los niños del grupo impulsor vuelven a ser la voz como representantes de sus grupos clase. En la sesión de trabajo se comparten los resultados de la evaluación, que se validan y se complementan con sus vivencias y aportaciones **(véanse Herramientas E4.2 y 4.3)**.

Evaluar con el grupo impulsor de adultas y las familias

El grupo impulsor de adultas participa en dos sesiones de valoración y cierre del proyecto con el equipo externo. También responde un cuestionario para evaluar el proceso, los resultados y la continuidad del proyecto. Este cuestionario se puede hacer llegar antes a todas las familias o a los representantes de las clases, si el grupo impulsor puede recogerlo y trasladar sus conclusiones a la sesión de valoración.

A4.2 Realizar el seguimiento y el acompañamiento

El seguimiento del proyecto consiste en una evaluación continua que se puede sistematizar en el tiempo, por ejemplo, al final de cada trimestre. El objetivo es doble, por una parte, valorar cómo evolucionan los diferentes cambios y, por otra parte, identificar si es necesario realizar otras actuaciones. Hay que tener presente que el alumnado irá cambiando y está claro que el patio deberá adaptarse. También dependerá de cómo el proyecto educativo de centro se vaya apropiando del patio como un aula exterior, el uso que se quiera hacer del patio y de lo que se quiera trabajar. Además, si la mirada coeducativa continúa de manera transversal en el proyecto de escuela, seguro que los cambios servirán para favorecer cada vez más esta propuesta pedagógica.

Para realizar este seguimiento, se podría contar con el acompañamiento de las personas externas que han acompañado el proceso hasta ahora o con cualquier otra persona siempre que sea un trabajo desde la perspectiva coeducativa.

E4. HERRAMIENTAS PROPUESTAS

Herramienta transversal: Preguntas de Autoevaluación Coeducativa en los patios (PACpa) – Fase 4

Una vez realizadas e implementadas las transformaciones, podéis responder a las preguntas del PACpa. El objetivo es, por una parte, evaluar el impacto obtenido con las diferentes actuaciones en relación con los resultados del diagnóstico y los objetivos planteados y, por otra parte, evaluar el proceso comunitario.

A continuación, exponemos las herramientas que nos permiten evaluar las intervenciones en el patio.

Las personas expertas que acompañan el proceso han elaborado las herramientas para la evaluación, igual que las anteriores.

La parte más amplia de la evaluación, correspondiente al análisis de los resultados, se ha hecho utilizando las mismas herramientas del diagnóstico inicial con el objetivo de poder realizar un análisis comparativo de los resultados obtenidos en los dos momentos. Estos resultados se han complementado

con preguntas dirigidas a los diferentes agentes implicados para valorar el proceso y también para valorar los resultados de forma subjetiva, basada en las vivencias.

E4.1 Observaciones sistemáticas del profesorado

Esta herramienta es la misma que hemos utilizado para realizar el diagnóstico inicial. Si se han producido cambios físicos, las zonas se han adecuado a la nueva disposición del espacio. Esto comporta que el análisis comparativo no se pueda realizar siguiendo los mismos parámetros, ya que las zonas no son las mismas sino que habrá que basarlo en las cualidades y especificidades de los espacios, por ejemplo, zonas de movimiento expansivo, zonas de movimiento vertical, zonas de experimentación, etc.

Anexo E4.1 Observaciones sistemáticas del profesorado

E4.2 Cuestionario final al alumnado

Para poder comparar este cuestionario con el inicial, las preguntas son las mismas que se plantean al inicio del proceso. En este cuestionario se incluyen también una serie de preguntas de valoración relacionadas con los cambios implementados, algunas sobre las preferencias y los usos a nivel más personal y otras vinculadas a elementos identificados en el diagnóstico inicial, aplicando una mirada más global a las relaciones y a los usos que se dan en los diferentes espacios del patio.

Anexo E4.2 Cuestionario final al alumnado

E4.3 Mapa desde la experiencia del alumnado

De nuevo, la herramienta es la misma que en el diagnóstico inicial de la fase 2 con algunos elementos nuevos (véase Herramienta 4.3). En este caso, también hay que adaptar los mapas al nuevo diseño del espacio e incorporar los elementos que no estaban presentes antes de la intervención para poder valorar las nuevas actuaciones.

Anexo E4.3 Mapa desde la experiencia del alumnado

DESDE LAS TRES DIMENSIONES

La dimensión física

Desde la dimensión física, y en función de las intervenciones realizadas, es básico realizar un acompañamiento para implementar las nuevas infraestructuras, materiales y espacios, si no, el uso podría volver a reproducir las dinámicas. En este sentido, es interesante acompañar a niñas y niños en el conocimiento y reconocimiento de las diferentes propuestas, hablando sobre qué uso pueden darle, cuáles creen que deberían ser las normas de convivencia, a qué objetivo creen que da respuesta este nuevo espacio, etc. También se puede realizar un seguimiento de su uso, comentando los posibles conflictos que surjan, etc. Hay que tener presente que al principio existe el factor de novedad y que, en cualquier caso, deberemos esperar a que los cambios se consoliden y pasen a formar parte de la normalidad para poder evaluar realmente cuáles son las nuevas dinámicas que fomenta el espacio. Además, es importante prestar mucha atención a la convivencia entre las propuestas. Por ejemplo, si se crea un espacio que propicie la calma y las actividades más tranquilas, debemos vigilar que las actividades que se realicen cerca no generen demasiado movimiento ni ruido, y al mismo tiempo no generar espacios segregados y sí fomentar la convivencia.

La dimensión funcional

Igual que con la incorporación de nuevos espacios o materiales, la dimensión funcional requiere un acompañamiento de las niñas y los niños. Los cambios de normativa suelen implicar que algunas personas puedan disfrutar de espacios o materiales que antes no tenían, pero también que otras que tenían ciertos privilegios ahora tengan que renunciar a ellos. Por ejemplo, si se crea una nueva normativa que regule el uso de las pistas significa que hay mayoritariamente niños que tal vez pierden la posibilidad de jugar cada día en la pista para que otras puedan hacerlo. Si esta normativa se crea desde la nada y sin acompañamiento, puede generar un gran malestar entre quienes utilizaban la pista y generar dinámicas de conflicto como pueden ser no cumplir las normas establecidas, molestar a quienes les «toca» la pista ese día o sentirse desorientadas y sin saber qué hacer.

Por otra parte, debemos considerar que cuando pensamos en patios coeducativos y, en general, cuando pensamos en cómo generar relaciones más igualitarias, a menudo centramos la mirada en el hecho de que el género femenino pueda ocupar espacios que tradicionalmente le han sido vetados, como la pista y el fútbol, y pocas veces ponemos el acento en la posibilidad de dar más valor a los aspectos que fomenten establecer relaciones de cuidados, espacios de tranquilidad, juego simbólico, juegos en grupo o que propicien el movimiento variado, actividades que tradicionalmente se asocian más a las niñas y que, aparte de ofrecer más diversidad y riqueza, potencian también el desarrollo de la afectividad, la empatía y el cuidado. Aquí se trata de que las niñas puedan ocupar espacios antes vetados para ellas y que puedan realizar las actividades que les gustan en espacios de calidad sin ser molestadas. Si añadimos el cambio de la concepción social que se tiene de las actividades que desarrollan las niñas y los sujetos no normativos, las dotamos del mismo reconocimiento colectivo y diversificamos las actividades que realizan las niñas y los niños que solo juegan al fútbol.

La dimensión social

Los diferentes aspectos comentados en las dos dimensiones anteriores tienen una repercusión directa en las relaciones que se generan en el patio, en los aprendizajes y el desarrollo que se da en el tiempo del patio. Asimismo, todas las intervenciones generan cambios, pues se crean nuevas relaciones, se comparten actividades y espacios con otras niñas y niños con quienes en otras ocasiones no lo harían, se generan relaciones de cuidado entre ellas, se favorece le experimentación y la diversidad de actividades y también se puede vivir y sentir el patio como un espacio más diverso y sin jerarquías ni injusticias.
Los cambios generados y todo el proceso implican también modificaciones en las relaciones entre las personas adultas y también entre las adultas, las niñas y los niños; aportan una nueva mirada y dan valor a aspectos que antes no se tenían en consideración.

APRENDIZAJES DESDE LA EXPERIENCIA

El hecho de poder realizar una evaluación durante el proceso y al finalizarlo es un aspecto clave para el desarrollo del proyecto. Es fundamental la implicación de todo el claustro, pues hay que realizar observaciones y también plantear el debate en las aulas y en el claustro, para poder incorporar la mirada de las niñas y los niños que, de hecho, son quienes mejor nos explicarán sus vivencias y cómo perciben los cambios que se han llevado a cabo.

El poco tiempo del que se suele disponer para trabajar con los claustros dificulta poder recoger todas las ideas e inquietudes que surgen por parte del profesorado. Creemos que es importante que sea un tema al que se le dedique espacio y esto siempre es más fácil si, como ya se ha comentado, se plantea como proyecto de centro, transversal y que implique cierta dedicación por parte de todos los agentes implicados.

De nuevo, queremos destacar la importancia de la formación inicial en coeducación para que la perspectiva de género esté realmente incorporada y no se pierda en el «ruido» de las transformaciones. Todo tiene un porqué y un objetivo; y no podemos perderlo de vista. Por este motivo, debemos asegurarnos de que esta mirada se traslada a las nuevas incorporaciones del claustro. Cuanto más instaurada y transversal sea la mirada, más fácil será que esto sea posible.

PREGUNTAS DE AUTOEVALUACIÓN COEDUCATIVA EN LOS PATIOS (PACpa)

En este apartado ofrecemos una herramienta de trabajo transversal que acompaña a la guía «Preguntas de autoevaluación coeducativa en el patio» (PACpa). Es un material de apoyo para el despliegue del proyecto y que también invita al debate y a la reflexión colectiva en las diferentes fases.

Este cuestionario es una herramienta para ir trabajando a lo largo de todo el proceso. Tiene una doble función: por una parte, es una herramienta de reflexión individual y colectiva sobre la educación y la incorporación de la perspectiva de género en el patio y que también puede hacerse extensiva al conjunto de las prácticas educativas del centro. En este sentido, son preguntas que pueden ayudar a definir, entre otros, el posicionamiento del centro, los roles y los objetivos. Por otra parte, permite realizar el seguimiento y la evaluación del proceso y de sus resultados.

Estas preguntas se pueden responder de forma individual o en equipos de trabajo (claustros, comisiones mixtas, etc.). Son propuestas, preguntas orientativas, aspectos que hay que tener en cuenta o a los que hay que prestar atención y pueden convertirse en preguntas activadoras de debates y ayudar a poner la mirada en ciertos aspectos que son clave en el proceso de transformación de un patio coeducativo.

PACpa_Preguntas de Autoevaluación Coeducativa en los patios

FASE 1: CREAMOS COMUNIDAD Y CAMBIAMOS LA MIRADA

¿Cómo empezamos?

Antes de iniciar el proceso es necesario realizar una reflexión interna. Contemplamos las preguntas desde una mirada más profesional pero también con una parte personal, ya que ambos aspectos están inevitablemente unidos. En segundo lugar, presentamos una serie de preguntas relacionadas con la cultura de centro y cuyo objetivo es plantear el debate sobre ciertos aspectos que a menudo son implícitos o no se han debatido expresamente. Por último, planteamos preguntas en relación con el proceso y el posicionamiento que tomamos ante él como punto de partida. De forma transversal, las preguntas incorporan la perspectiva de género, asociada al espacio y al tiempo del patio pero también pueden ser extensibles a los demás ámbitos de la escuela, y también al ámbito más personal.

A nivel personal:

Estas preguntas quieren ayudarte a reflexionar sobre tu mirada sobre el patio y el género. No existen las respuestas correctas ni incorrectas, tan solo es una invitación a dedicar un momento a pensar en el patio de tu centro educativo.

- Para ti, ¿qué importancia tiene el tiempo del patio?
- ¿Te gusta estar en el patio? ¿Qué es lo que más te gusta? ¿Qué es lo que no te gusta?
- Enumera tus roles en el patio por orden de importancia. ¿Cuál es el primero?
- ¿Cómo utilizas el patio? *(por qué, para qué, con quién, cuándo)*
- ¿Cómo acompañas a las niñas y los niños en el patio? ¿Crees que el género marca diferencias?

  (Piensa en cómo intervienes en los conflictos, con quién y cómo te relacionas, qué esperas del alumnado, etc.)
- ¿Crees que el género marca diferencias en el uso que hace el alumnado del patio del colegio?

  (Piensa en tu posicionamiento ante esta afirmación: ¿las niñas y los niños eligen libremente los juegos en el patio?)

Cultura de centro:

Estas preguntas quieren ser una herramienta de autoobservación de equipo. Sería ideal responderlas de forma colectiva para debatir y compartir miradas sobre una misma pregunta.

- Como centro educativo, ¿qué lugar ocupa la coeducación y la perspectiva de género?

  (Piensa en diferentes grados de implementación: la mirada feminista es transversal en nuestro proyecto, diseñamos los materiales teniendo en cuenta esta mirada, realizamos acciones puntuales sobre este tema, esta mirada todavía no está planteada pero estamos interesadas en empezar, en el claustro hay diferentes posicionamientos en relación con este tema, necesitamos formación en la materia...)

- ¿Qué concepción del patio tenéis en el centro educativo?

  (Piensa en diferentes formas de concebirlo: se considera un espacio de recreo para el alumnado, es un tiempo de descanso para todas, es un espacio de aprendizaje, es una aula más, tiene varias funciones, etc.)

- Como centro, ¿alguna vez habéis valorado la influencia del género en el patio de la escuela?

  (Piensa la respuesta graduándola: nunca nos lo habíamos planteado, no creemos que sea importante, creemos que existe pero no sabemos cómo funciona, hemos detectado que influye totalmente, etc.)

Proyecto de transformación:

Estas preguntas son una forma de acercarnos a un posicionamiento común ante el proyecto de transformación del patio teniendo en cuenta las diferentes voces. Nos pueden ayudar a definir estrategias y acercarnos a la definición de los diferentes roles así como describir explícitamente las diferentes formas de participación.

- ¿De dónde surge la idea y el interés para cambiar el patio?

  (Puede surgir de las familias, del alumnado, del equipo docente, del equipo de comedor, es algo compartido por todos los agentes...)

- Como centro, ¿hay un interés compartido por los diferentes agentes implicados? ¿Existe un interés, como comunidad, en que se convierta en un proyecto de centro transversal con una determinada duración? En relación con ello, ¿cuál consideráis que debería ser la implicación de los diferentes agentes?

  (Piensa si debe ser un proyecto liderado por representantes de los diferentes agentes a partir del trabajo con grupos impulsores, si debe ser un trabajo liderado básicamente por el claustro, si hay que escuchar todas las voces del alumnado, si el equipo directivo debe liderar el proyecto, si es preciso dar un peso importante a las familias, etc.)

- En el momento de buscar la implicación de diferentes agentes en el proceso, ¿con qué dificultades creéis que os podéis encontrar?

  (Dificultades en la participación e implicación, falta de recursos, falta de apoyo de la administración, etc.)

- ¿Consideráis que es importante la comunicación del proyecto a toda la comunidad y al entorno? ¿Qué creéis que puede aportar? ¿Qué canales se pueden utilizar?

- ¿Qué elementos tenemos a favor para implementar este proyecto?

  (Piensa en la motivación, el presupuesto, la línea pedagógica, el consenso de equipo y/o comunidad, si en el equipo hay personas formadas en coeducación, si las familias plantean explícitamente la demanda de incorporar la perspectiva de género, etc.)

- ¿Creéis que el proyecto de transformación del patio puede influir en el proyecto pedagógico del centro? ¿Creéis que se pueden establecer puentes? ¿Creéis que el hecho de aplicar la perspectiva de género en el patio puede generar cambios también «dentro» de la escuela?

FASE 2: OBSERVAMOS, ANALIZAMOS Y CUESTIONAMOS

¿Qué pasa en los patios?

Tomando como punto de partida los principales resultados del diagnóstico y pensando en vuestro patio, responded a las siguientes preguntas. El objetivo de las preguntas es acompañar los resultados del diagnóstico con un análisis y una mirada crítica que incorpore la perspectiva de género, con un énfasis especial en los aspectos que generalmente suelen estar presentes en los patios escolares.

Objetivos transversales: desigualdad en el uso del espacio, segregación y diferentes actividades por sexos

- ¿Están presentes las tres dimensiones (física, funcional y social) cuando se piensa en el uso del tiempo de recreo? ¿Están interrelacionadas?
- ¿Existe una diversidad de actividades y un equilibrio entre las diferentes áreas de tranquilidad, movimiento y experimentación?
- ¿Se han podido identificar situaciones que generan segregación, diferentes actividades por sexo y desigualdad en el uso del espacio?
- ¿Qué concepción tienen las niñas y los niños del patio? ¿Qué es lo que más valoran y lo que menos valoran? ¿Observáis diferencias por cuestión de género?
- ¿Consideráis que todas las niñas y los niños tienen un espacio en el tiempo del patio para poder desarrollar sus habilidades?
- ¿Qué características tienen las zonas consideradas como más agradables? ¿Y las zonas consideradas como menos agradables? ¿Qué argumentos dan las niñas y los niños para explicar por qué les gusta o no les gusta? ¿Hay diferencias entre géneros? ¿Y entre edades? ¿Y entre orígenes?

Dimensión espacial: cualidades, cantidades y ubicación de los espacios

- A partir de las observaciones realizadas en el patio, ¿consideráis que hay un equilibrio entre las tres áreas (tranquilidad, movimiento y experimentación)? En caso negativo, ¿qué áreas están más o menos representadas?

- Teniendo en cuenta las tres áreas, ¿podéis identificar quién ocupa los diferentes espacios? ¿Se da algún tipo de segregación o hay espacios más ocupados por unos grupos o por otros?

- ¿Creéis que las niñas y los niños ocupan la misma cantidad de espacio?

  (Para cada una de las áreas puedes tener en cuenta si es un espacio ocupado principalmente por niñas, por niños, por un curso o unos cursos específicos o por otras características como pudiera ser origen, diversidades funcionales, etc.)

- ¿Hay diferencias de género, edad, raza, etc. entre quienes ocupan los espacios más centrales y quienes ocupan los más periféricos?

- Los diferentes tipos de espacios, ya sean tranquilos, de movimiento o de experimentación, ¿tienen las mismas cualidades o hay jerarquías en el diseño y la distribución de los espacios?

  (Piensa en la proporción de espacio ocupado en el patio, el cuidado del espacio, la delimitación del espacio, la ubicación central o periférica, si dispone o no de materiales, si cumple las condiciones necesarias para realizar las actividades que las niñas y los niños quieren realizar en ese espacio, etc.)

- ¿La naturaleza está presente (arena, tierra, agua, maderas, piedras, vegetación)? ¿Se puede interactuar con ella o solo es decorativa?

- ¿Hay infraestructuras y/o materiales que permitan realizar movimientos no expansivos (subir, escalar, saltar, hacer equilibrios, columpiarse...)?

- ¿Hay infraestructuras y/o materiales que permitan realizar actividades más tranquilas (sentarse, hablar, juegos simbólicos)?

- ¿Creéis que hay diversidad en las cualidades de la configuración de los espacios (pavimentos, sombras, espacios más abiertos, espacios más recogidos e íntimos...)?

- ¿Consideráis que hay vinculación entre la cantidad, la calidad y la ubicación de los espacios y el valor que les dais como personas adultas o les dan las niñas y los niños en relación con las diferentes actividades?

  (Piensa si existe una relación entre la actividad más valorada y la cantidad de espacio de que dispone, las actividades que no son tan numerosas y el hecho de que no tengan un espacio explícitamente definido, etc.)

Dimensión funcional: tipologías de actividades y diferentes usos de los espacios

- ¿El espacio actual del patio da respuesta a las necesidades diversas de las niñas y los niños para desarrollar actividades tranquilas, de movimiento y de experimentación con la naturaleza?

- ¿Qué otras actividades habéis podido identificar teniendo en cuenta otras tipologías de movimientos, actividades tranquilas o actividades de experimentación y de contacto con la naturaleza? ¿En qué espacio se desarrollan y qué niñas y niños participan?

  (Piensa en una gran variedad de actividades que pueden mencionar las niñas y los niños de forma más o menos explícita y presta especial atención a las más silenciadas que podrían pasarnos por alto.)

- ¿En el patio hay jerarquías en el uso del espacio y el tipo de actividad en el sentido que algunas personas disponen de más espacio que otras? En caso afirmativo, ¿quiénes son y por qué creéis que sucede? ¿Qué puede generar, a nivel de dinámica de patio, que una determinada actividad ocupe considerablemente más espacio que las demás?

  (Puedes fijarte en si hay actividades en el patio que ocupen más espacio que otras, como puede ser el fútbol u otras actividades que impliquen un movimiento más expansivo.)

- ¿En el patio hay segregación de actividades entre niñas y niños? ¿Y entre grupos de diferentes edades? ¿Y entre niñas y niños racializados? ¿Y entre capacidades diferentes?

- ¿Las actividades que realizan las niñas y los niños en el patio reproducen las normas de género?

  (Puedes fijarte, primero, en si las actividades son más o menos estereotipadas o si de algún modo reproducen los modelos de género hegemónicos.)

- ¿Consideráis que hay una buena convivencia entre las diferentes actividades o, al contrario, hay actividades que dificultan la realización de otras actividades?

- ¿Hay niñas y niños que no siguen la norma de género que se queden excluidas de los espacios más centrales o sin espacios en condiciones para realizar sus actividades?

- ¿Qué características tienen los espacios en los que se lleva a cabo un juego compartido entre niñas y niños? ¿Y entre diferentes edades?

Dimensión social: conflictos, cooperación y cuidados

- ¿Qué características tiene el rato del patio, a diferencia de cuando están en clase, que permite disfrutar más de las amistades y de las relaciones con otras niñas y niños?

- ¿Identificáis si las niñas y los niños tienen conciencia de si hay actividades que no pueden realizar por falta de espacio o porque otras niñas y niños no se lo permiten?

- ¿El abuso de poder y las «agresiones» unidireccionales son aspectos que están presentes en la vivencia del alumnado en el patio?

- ¿Creéis que la disposición, la estructura y los recursos del patio fomentan las relaciones de cuidado y cooperación entre el alumnado?

- ¿Consideráis que de algún modo influyen las normas de género en los tipos de conflicto que se producen en el patio?
- ¿Creéis que las condiciones físicas, la normativa y el material, pueden influir en los conflictos que se producen en el patio?

  (Piensa en si hay desigualdades en el uso de los recursos, en los tipos de actividades que se fomentan o en la diferente valoración que hacéis de las actividades.)

FASE 3: REPENSAMOS, REEQUILIBRAMOS Y TRANSFORMAMOS

¿Qué proponemos para que los patios sean coeducativos?

Una vez definidas las intervenciones propuestas en las tres dimensiones y antes de implementarlas, podéis responder a las siguientes preguntas:

Objetivos transversales: desigualdad en el uso del espacio, segregación y diferentes actividades por sexos

- En la definición de las propuestas de actuaciones, ¿se ha tenido en cuenta la presencia de las tres dimensiones (física, funcional y social) y que estén interrelacionadas?
- ¿Las propuestas fomentan la diversidad de actividades y un equilibrio entre las diferentes áreas de tranquilidad, movimiento y experimentación?
- ¿Las actuaciones propuestas buscan mejorar situaciones que generan segregación, diferentes actividades por sexo y desigualdad en el uso del espacio?
- ¿Las actuaciones van dirigidas a alcanzar los objetivos que se proponen desde la coeducación (desjerarquizar, igualar, diversificar, compartir...)?

Dimensión física: cualidades, cantidades y ubicación de los espacios

- ¿Las nuevas condiciones de los espacios fomentan y favorecen el contacto con la naturaleza y/o la posibilidad de observación y la experimentación? ¿Cuáles?
- ¿Las nuevas condiciones de los espacios fomentan y favorecen la diversificación de los movimientos y permiten desarrollar otras habilidades como saltar, bailar, hacer equilibrios o trepar? ¿Cuáles?
- ¿Las nuevas condiciones de los espacios fomentan y favorecen la realización de actividades tranquilas? ¿Cuáles?
- ¿Las actuaciones físicas contribuyen a desjerarquizar la ocupación del espacio en relación con las actividades de movimiento expansivo o posibilitan diversificar el uso de los espacios más grandes con la realización de otras actividades diferentes de las habituales?

- ¿Alrededor de los espacios más movidos se han propuesto actuaciones para limitarlos y proteger las actividades más tranquilas, como espacios para sentarse o vegetación, que faciliten la convivencia entre diferentes tipos de espacios pero sin segregarlos?
- ¿Los espacios identificados como periféricos se equiparán para dotarlos de cualidades como espacios o rincones más íntimos y tranquilos que propicien otros juegos más simbólicos o juegos de mesa, además de la intimidad y el cuidado?
- ¿Los elementos introducidos son neutros (no sexistas) e inespecíficos para potenciar la creatividad y el pensamiento divergente y ayudan a romper con los roles de género?
- ¿Se ha considerado poder incorporar los elementos necesarios para convertir el patio en un aula exterior?
- ¿Se han diseñado las actuaciones físicas teniendo en cuenta poder aprovechar las cualidades de los espacios pensando en el patio como un todo, evitar que se dupliquen tipos de actuaciones (por ejemplo, dos areneros), y que estos espacios y recursos puedan ser compartidos por diferentes edades?

Dimensión funcional: tipologías de actividades y diferentes usos de los espacios

- ¿Se han introducido actividades y repensado normativas de uso que ayuden a reequilibrar el uso del espacio para que sea diverso y desjerarquizado? ¿Favorecen que todas las niñas y los niños de diferentes edades puedan elegir qué quieren hacer?
- ¿Está previsto realizar un trabajo específico para facilitar o potenciar actividades tranquilas en las que predomine la relación, el cuidado y la cooperación, y que fomenten las relaciones más íntimas entre niñas y niños?
- ¿Está previsto realizar algún tipo de acompañamiento al alumnado para potenciar un juego compartido entre todas con actividades que contribuyan a acabar con los estereotipos?
- ¿Las propuestas realizadas tienen en cuenta las necesidades minoritarias como actividades en las que, por ejemplo, no siempre destaquen las mismas personas, o actividades que gusten a pocas personas, etc.?

Dimensión social: conflictos, cooperación y cuidados

- ¿Hay una implicación proactiva de las personas adultas que acompañan la implementación de nuevas normas de uso y de tipos de juegos para conseguir el reequilibrio de las diferentes áreas y tipos de actividades?
- ¿Se han definido tiempos, más allá del rato del patio, para trabajar entre las niñas y los niños el análisis y la resolución de conflictos, la empatía, el autoconocimiento, la aceptación y el conocimiento de las emociones (en todas sus dimensiones), trabajar la diversidad, conocer las diferentes formas de expresarnos y de vivir?

FASE 4: VALORAMOS Y ACOMPAÑAMOS

¿Qué hemos transformado y cómo continuamos?

Una vez realizadas e implementadas las transformaciones, podéis responder a las siguientes preguntas. El objetivo es, por una parte, evaluar el impacto obtenido con las diferentes actuaciones en relación con los resultados del diagnóstico y los objetivos planteados y, por otra parte, evaluar el proceso comunitario.

Objetivos transversales: desigualdad en el uso del espacio, segregación y diferentes actividades por sexos

(Volved a responder las preguntas que planteamos al inicio, tanto a nivel personal como de cultura de centro y observad si ha cambiado algo).

- ¿Creéis que se han producido, por parte del alumnado, cambios de percepción/concepción del patio, de las relaciones y de los espacios? ¿Cómo creéis que se han producido?
- ¿Consideráis que todas las niñas y los niños tienen un espacio en el tiempo del patio para poder desarrollar sus habilidades?
- ¿Creéis que a partir de los cambios realizados habrá más espacios valorados como zonas agradables?

Dimensión física

- ¿Los elementos introducidos (construidos o añadidos) son adecuados para las necesidades identificadas?
- ¿Los cambios realizados en el patio favorecen que las niñas puedan ocupar más espacios en el patio que antes?
- ¿Los cambios realizados en el patio favorecen que disminuya la segregación por sexos?
- ¿Los cambios realizados en el patio favorecen que se diversifiquen las actividades que se realizaban en el patio antes de las intervenciones?
- ¿Se puede identificar si los cambios físicos han influido en las actividades que realiza el alumnado y en sus relaciones sociales?

Dimensión funcional

- ¿Se ha realizado un acompañamiento para implementar los cambios de normativa y usos en el patio?
- ¿Habéis podido identificar si algunas personas pueden disfrutar ahora de espacios o materiales que antes no tenían, y al mismo tiempo si otras personas que tenían ciertos privilegios ahora tienen que renunciar a ellos?

- Si se ha realizado el acompañamiento, ¿qué valoración hacéis de la implementación de las nuevas estructuras, materiales y espacios?
- ¿Se trabaja en el acompañamiento de las niñas y los niños en la valoración de los cambios de funcionamiento del espacio?

Dimensión social

- ¿Han cambiado las tipologías de conflictos que se producen en el patio o la manera de resolverlos?
- ¿Se trabaja en el acompañamiento de los cambios para identificar con el alumnado cómo han cambiado las relaciones entre las niñas y los niños con quienes comparten actividades así como con las nuevas relaciones que antes no se daban (grupos más mixtos, diferentes edades...)?
- ¿El alumnado vive y siente el patio como un espacio más diverso y sin jerarquías ni injusticias?
- ¿Los cambios generados y todo el proceso han implicado un cambio de mirada de las personas adultas que da valor a aspectos que previamente no se consideraban o se daban por «normalizados», como los estereotipos de género?
- ¿Se ha producido un cambio en la manera de relacionarse entre personas adultas, niñas y niños?

Valoración del proceso: participación y seguimiento

Como valoración del proceso comunitario, responded a las siguientes preguntas:

- En conjunto, durante todo el proceso, ¿qué porcentaje de mujeres y de hombres han participado? ¿Y de personas de orígenes diferentes? ¿Y de otras diversidades? (niñas y niños, claustro, personas monitoras, familias)
- ¿Creéis que el proceso ha generado cambios en las dinámicas de centro y entre los diferentes agentes implicados? (cohesión, más implicación de las familias, sentimiento de pertenencia compartida del centro...)
- Durante todo el proceso, ¿han participado tanto mujeres como hombres por parte del claustro? ¿Y del equipo de comedor? ¿Y del grupo de familias?
- En los grupos impulsores de alumnado, ¿han participado niñas y niños de todas las diversidades (especialmente de género, niñas, niños y de otras identidades) y de diferentes edades?

- En las jornadas de trabajo comunitario, ¿se ha tenido en cuenta que las tareas repartidas rompan con los roles de género? Por ejemplo, ¿se ha llevado a cabo un proceso de empoderamiento para que las mujeres realicen tareas asociadas tradicionalmente con el modelo masculino hegemónico (como utilizar máquinas de obra) y los hombres se dediquen más a los cuidados (de niñas y niños o de las condiciones del espacio de trabajo)?

Y para dar continuidad al proceso, responded a las siguientes preguntas:

- ¿Qué creéis que es necesario para dar continuidad al proyecto (mantenimiento, dinamización, reflexión...)? ¿Quién creéis que debería liderarlo?
- ¿Creéis que los grupos impulsores (de adultas y alumnado) deberían continuar? En caso afirmativo, ¿cuáles deberían ser sus funciones?
- ¿Cuál creéis que debe ser el papel del claustro y del equipo de comedor en esta nueva fase? ¿Y el del alumnado, las familias y el entorno?
- ¿Cómo se valora la participación de los diferentes agentes de la comunidad en el conjunto del proceso?

Capítulo 3

Aplicamos la metodología

Escuela Drassanes, Ciutat Vella (Barcelona)

FOTO: DIEGO YRIARTE

En la escuela Drassanes, se inició el proyecto en febrero de 2017 y las acciones empezaron en septiembre de ese mismo año. El total de las fases finalizó en diciembre de 2019.

En estos 23 meses durante los que se llevó a cabo el proyecto en la escuela Drassanes se realizaron un total de la suma de las actividades detalladas da 29 (28 + 1 semana de observación) con la participación de toda la comunidad educativa:

- 4 sesiones de formación y trabajo con el claustro
- 2 sesiones de formación y trabajo con el equipo de comedor
- 1 semana de observación del patio por parte del profesorado y del equipo de comedor
- 4 sesiones de trabajo con el grupo impulsor de alumnado
- 4 sesiones de trabajo con el grupo impulsor de adultas
- 2 sesiones de trabajo en las aulas para el diagnóstico
- 2 sesiones de trabajo en las aulas para la cocreación de propuestas
- 1 jornada y exposición de presentación del proyecto y de los resultados del diagnóstico a la comunidad educativa
- 4 jornadas comunitarias de autoconstrucción
- 2 jornadas internas de autoconstrucción
- 1 sesión de valoración y cierre del proyecto con el claustro
- 1 sesión de valoración y cierre final con grupo impulsor de alumnado
- 1 sesión de valoración y cierre final con grupo impulsor de adultas

Además de estas actividades, se llevaron a cabo varias actividades de coordinación con el equipo directivo y todo el trabajo de apoyo, vaciado, acompañamiento y seguimiento de cada una de las actividades y resultados por parte del equipo externo.

FASE 1

Creamos comunidad y cambiamos la mirada

La escuela Drassanes ya llevaba un trabajo previo realizado con el CIRD (Centro de Información y Recursos para las Mujeres) en el que se habían recogido observaciones realizadas en el patio desde la mirada coeducativa. Con nuestro proyecto seguimos profundizando con la formación del profesorado y las personas monitoras además de ampliar la recogida de información para el diagnóstico. Además, se habían empezado a pensar algunos cambios en el patio que sirvieron de punto de reflexión inicial para introducir la mirada coeducativa.

Realizamos todas las acciones propuestas para definir el desarrollo del proyecto. En primer lugar, adaptamos la metodología a las particularidades físicas, funcionales y sociales de la escuela.

En esta fase se crearon los grupos impulsores de alumnado y de adultas y se siguió con el cambio de mirada iniciado con el CIRD con sesiones de formación de claustro y personas monitoras.

Asimismo, se dio a conocer el proyecto a toda la comunidad educativa para que se implicara, mediante la difusión en redes sociales inicialmente y con la jornada abierta de presentación del proyecto una vez finalizado el diagnóstico.

Observamos, analizamos y cuestionamos

Como resultado de las observaciones del profesorado, las actividades con las niñas y los niños en las aulas y el trabajo con el grupo impulsor de alumnado se identificó qué pasaba en los patios desde una perspectiva de género.

De los cuestionarios destacamos los siguientes resultados:

Lo más valorado por las niñas y los niños de la escuela en el tiempo de recreo son las «*amistades y las relaciones*», es decir, poder estar con otras niñas y niños de la clase y también de otros cursos, seguido del «*juego y el movimiento*», es decir, poder jugar, correr, etc. Algunas niñas y niños valoran también «*el espacio, el material o las infraestructuras*» como la fuente o el tobogán. Finalmente, y sobre todo las niñas y los niños más mayores, valoran «*el descanso, la diversión y la libertad*», es decir, pasárselo bien, descansar del tiempo que pasan en clase y poder decidir qué quieren hacer. Esto lo expresan con respuestas como:

«Lo que más me gusta del patio es estar con mis amigas y jugar con ellas» (niña, ciclo medio) *Amistad y relación*

«Lo que más me gusta son tres cosas: jugar al fútbol, un poco al baloncesto y voleibol y el tobogán» (niño, ciclo medio) *Juego y movimiento*

«Para mí es muy importante el agua de la fuente y el tobogán» (niño, ciclo medio) *Espacio, material e infraestructura*

«Descansar, divertirme porque cuando estás en la clase te cansas y algunas no se divierten» (niña, ciclo superior) *Descanso, diversión y libertad*

- En relación con lo que más les gusta hacer en el patio, más del 70% de los niños responden de forma espontánea el fútbol y el resto se refieren a otras actividades de movimiento. Las respuestas que dan las niñas, en cambio, presentan mayor diversidad, combinan actividades de juegos en grupo y movimiento con otras actividades más tranquilas en las que predomina la relación más cercana. Esta combinación de actividades de más movimiento con más tranquilas aparece también en un 70% de las respuestas dadas por las niñas.

- Las niñas y los niños del colegio saben y piensan que hay algunas cosas que les gustaría hacer en el patio pero que consideran que no pueden hacer. En el cuestionario a niñas y niños (E2.2) explican cuáles son estas situaciones y los principales motivos por los que consideran que no pueden hacerlas. Concretamente, responden mayoritariamente que es porque *«No está el recurso (espacio, materiales...)»* o bien porque por normativa del centro «*no está permitido*».

  «Casas en el árbol, escaleras mecánicas, tirolina, laberinto con plantas» (niña, ciclo medio) *No está el recurso (espacio, material, etc.)*

  «A mí no me dejan saltar en el banco ni en las escaleras» (niño, ciclo medio) *No está permitido*

- En cuanto a los conflictos narrados por las niñas y los niños, una parte considerable está relacionada con situaciones en las que se da algún tipo de abuso de una niña o niño o de un grupo de niñas y niños hacia otro. En algunas situaciones se trata de pegar o insultar y otras están más relacionadas con temas de espacio y materiales. Tienen especial relevancia los conflictos y las peleas relacionadas con el fútbol.

  «Que haya uno o más columpios en el patio de abajo. Algunas veces en el patio de arriba los niños de 6.º no me dejan jugar al fútbol porque dicen que no sé jugar pero yo quiero, creo que no deberían decirme que no puedo porque es un juego para pasárselo bien, pero ellos creen que es superimportante y se enfadan y me insultan» (niña, 6.º)

En la escuela Drassanes hay tres patios en diferentes niveles y lugares que no se comunican entre sí. Por una parte, los patios de planta baja y de planta alta, que utilizan las niñas y los niños de primaria (de 1.º a 6.º) con turnos de días para utilizar uno u otro, ya que en el patio de planta alta es donde se puede jugar al fútbol y en el de planta baja no, esta es la diferencia. El patio de infantil es una terraza en continuidad con sus aulas. Pero, además de este patio, utilizan un día por semana durante un rato el patio de planta baja para aprovechar sus cualidades más naturales con tierra, árboles y plantas.

A partir de las observaciones del profesorado y del trabajo con las niñas y los niños identificamos las diferentes actividades que se desarrollan en cada espacio del patio así como la ocupación de cada zona por niñas y niños de diferentes edades.

Como conclusión del funcionamiento del patio, teniendo en cuenta todos los resultados, llegamos al siguiente diagnóstico.

En los patios de la escuela Drassanes pudimos identificar una falta de equilibrio entre las tres áreas: Tranquilidad e intimidad, Movimiento y psicomotricidad, Naturaleza y experimentación.

También identificamos segregación de espacios por sexo, poca diversidad de actividades y muy vinculadas a los roles de género, y que todo esto generaba desigualdad en las posibilidades del uso del patio. Como información que destacamos de los 3 patios, solo 1 dispone de una parte minoritaria de pavimento natural y árboles.

Cada uno de los patios presenta una serie de particularidades:

FOTO: DIEGO YRIARTE

EN EL PATIO DE INFANTIL

A partir de la observación, lo hemos dividido en cuatro espacios:

Hemos observado las diferentes actividades que se llevan a cabo en cada una de las zonas, y también si hay más niñas, más niños o similar.

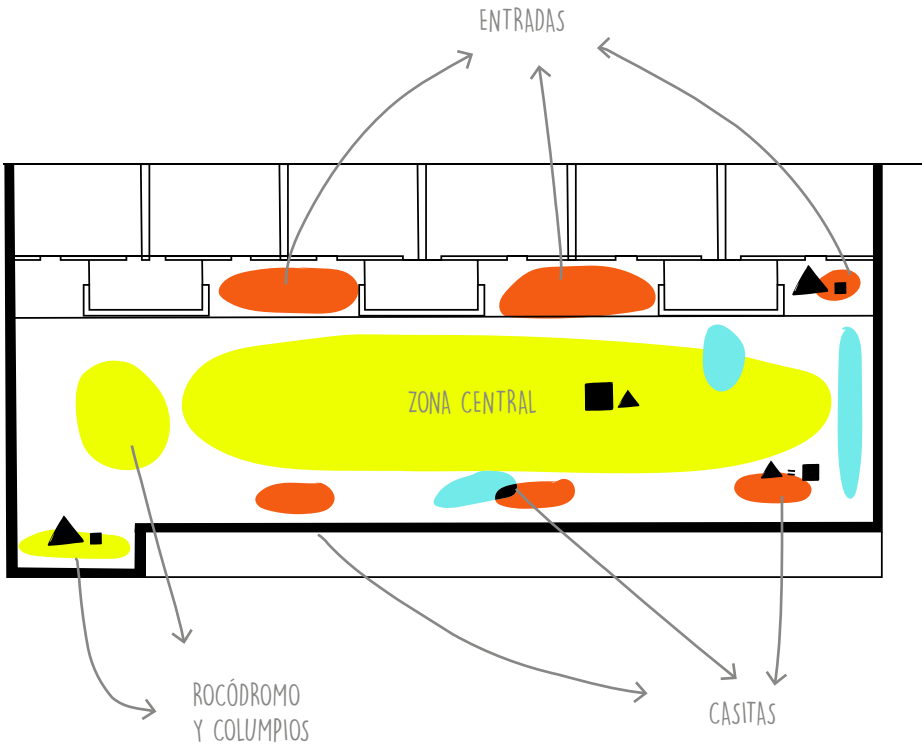


FIG8. MAPA DEL PATIO INFANTIL RESULTADO USOS POR ÁREAS

NATURALEZA Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD E INTIMIDAD

MOVIMIENTO Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS

NIÑOS

En la **zona del acceso a las aulas** se juega a juegos simbólicos y se realizan actividades más tranquilas. Es un espacio en el que predomina la relación, la intimidad y la tranquilidad. Esta zona está más ocupada por niñas que por niños.

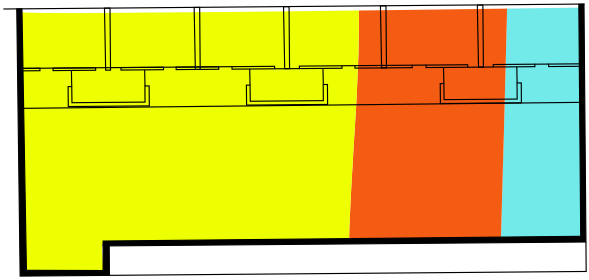
En la **zona central**, se llevan a cabo juegos con un movimiento más expansivo como correr o perseguirse. Se utilizan materiales como ruedas o cuerdas y también está la zona del arenero, donde se juega con la arena, en ocasiones con grúas y camiones. Esta zona está más ocupada por niños que por niñas.

En la **zona de casitas** se realizan diferentes tipos de juego, desde subir y bajar, hacer equilibrios y también hacer cola y esperar en la estructura del tobogán, como actividades de juego simbólico dentro de las casitas y juegos de construcción con las cajas y las ruedas. En este espacio hay un número similar de niñas y niños, aunque es posible que el tipo de juego, en algunas ocasiones sea ligeramente diferente.

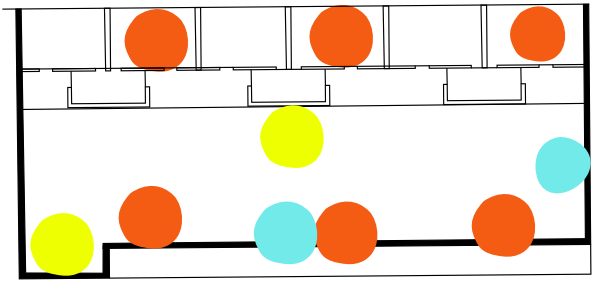
En la **zona del rocódromo y los columpios** se realizan diferentes actividades de movimiento, en este caso no es un movimiento tan expansivo como el de la zona central, tiene otras características como subir, bajar, escalar, hacer equilibrios, columpiarse, etc. y gran parte del movimiento es vertical. Esta zona está más ocupada por niñas que por niños.

FIG9. MAPAS SÍNTESIS DIAGNÓSTICO PATIO INFANTIL ESCUELA DRASSANES

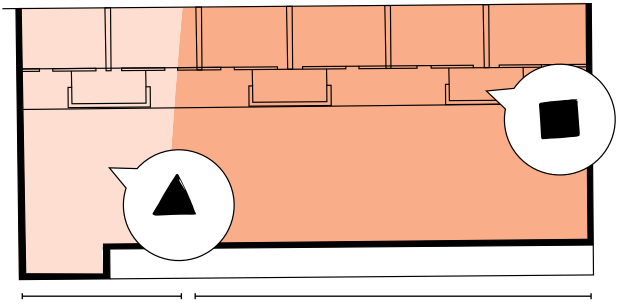
DESEQUILIBRIO



SEGREGRACIÓN



DESIGUALDAD



Como conclusión:

En el patio de infantil observamos que, aunque no hay gran diferencia entre niñas y niños en cuanto a ocupación del espacio, sí que hay ciertos espacios más feminizados, como el acceso a las aulas y la zona del rocódromo, y espacios más masculinizados como la zona central y los espacios más mixtos, por ejemplo, las casitas. Así pues, teniendo en cuenta la totalidad del espacio disponible, los espacios en los que están más representadas las niñas es 1/3 parte del total del espacio, mientras que los espacios en los que están más representados los niños corresponden a 2/3 partes del total del espacio disponible.

También observamos en el patio de infantil que hay pocas zonas en las que niñas y niños compartan el espacio de forma igualitaria.

Teniendo en cuenta las diferentes actividades, la ubicación y la cantidad de espacio del que disponen, observamos que la mayoría del espacio se utiliza para llevar a cabo actividades de movimiento expansivo/intenso, en el centro del patio, que es un tipo de actividad que realizan con más frecuencia los niños que las niñas. En consecuencia, los otros tipos de actividad que implican otras formas de movimiento, la tranquilidad y el contacto con la naturaleza se acaban ubicando en la periferia y en los laterales con relación al espacio central.

EN EL PATIO DE PLANTA BAJA

A partir de la observación, lo hemos dividido en tres espacios:

Hemos observado las diferentes actividades que se llevan a cabo en cada una de las zonas, y también si hay más niñas, más niños o similar.

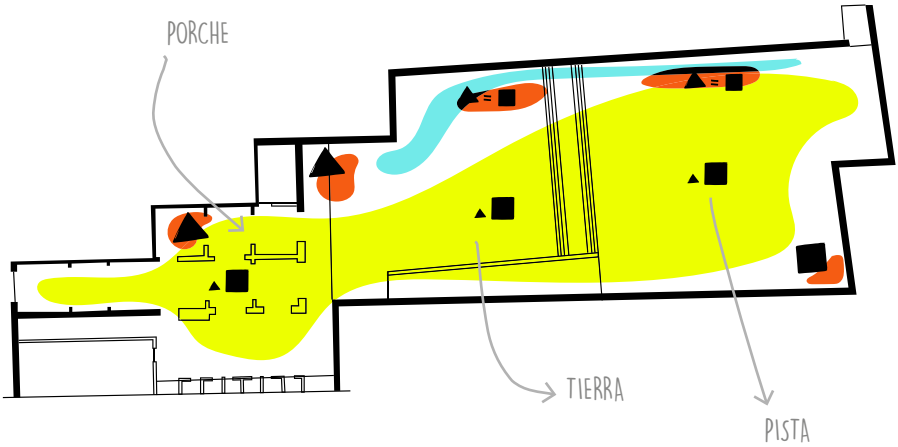


FIG10. MAPA DEL PATIO DE PLANTA BAJA RESULTADO USOS POR ÁREAS

NATURALEZA
Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD
E INTIMIDAD

MOVIMIENTO
Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS
NIÑOS

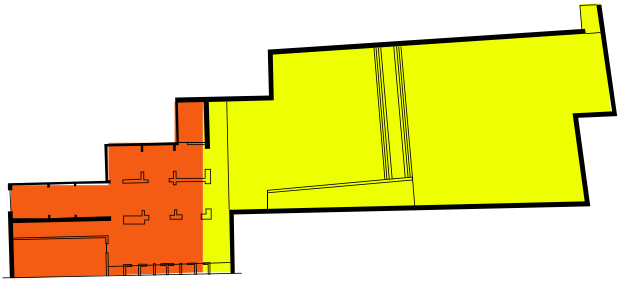
Zona del porche: en esta zona se realizan actividades muy diversas, por ejemplo, jugar al pillapilla, al escondite, bailar, juegos con los bancos y las ruedas, juegos en el suelo, etc. Son actividades de movimiento diverso que no solo implican correr y, en muchos casos, son juegos en grupo, con unas normas, unos pasos a seguir, etc. En este espacio del porche también se llevan a cabo actividades más tranquilas como hablar, descansar, leer o dibujar. En este espacio hay un número similar de niñas y niños.

Zona de tierra: en esta zona conviven las actividades de tipo más movido (como jugar al escondite, al pillapilla, a correr o al tobogán), con actividades tranquilas (como el juego simbólico, hablar, juegos de manos, peinar, etc.) y actividades en las que aparece la naturaleza y la experimentación (hacer pastas, jugar con la tierra, con hojas e insectos, etc.). Esta zona está más ocupada por niñas que por niños.

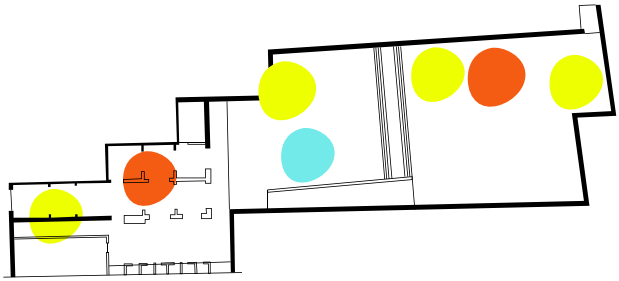
Zona de la pista: en la zona de la pista también se llevan a cabo actividades de estos tres tipos. El movimiento, en este caso sobre todo el fútbol y el baloncesto aunque también pillapilla, jugar a espías, al escondite, subirse a los bancos o hacer la vertical. Las actividades más tranquilas también tienen presencia en esta zona, por ejemplo, hablar, juego simbólico, intercambiar cosas, jugar con las manos, etc. Finalmente, la naturaleza está presente en esta zona, como la fuente para mojarse o beber agua. Esta zona está más ocupada por niños que por niñas.

FIG11. MAPAS SÍNTESIS DIAGNÓSTICO PLANTA BAJA ESCUELA DRASSANES

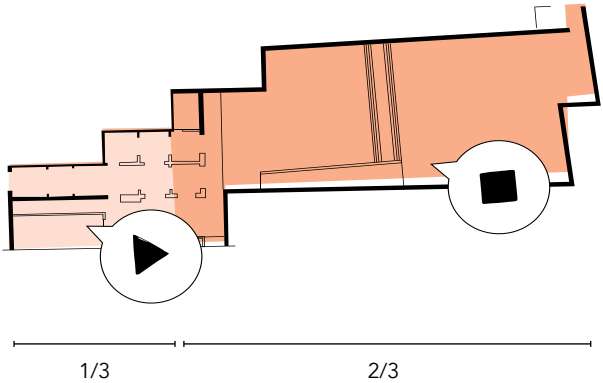
DESEQUILIBRIO



SEGREGACIÓN



DESIGUALDAD



Como conclusión:

El desequilibrio se genera principalmente debido a la existencia de casi la mitad de la superficie como pista deportiva de cemento y la falta de otros elementos en el resto del espacio. Por este motivo, se utiliza también como zona de movimiento expansivo, por ejemplo, para correr. En consecuencia, todo el espacio de este patio se ocupa con movimiento de este tipo, un tipo de movimiento que realizan mayoritariamente los niños. Por otra parte, los espacios periféricos los ocupan mayoritariamente las niñas, que realizan otras actividades como hablar, juegos simbólicos, experimentar con la tierra y las plantas o de movimiento no expansivo como bailar o saltar a la cuerda. Estos espacios y actividades también las realizan otros niños que no siguen los estereotipos de género masculino como jugar al fútbol o al baloncesto. En este patio, ya existía la norma de no jugar al fútbol en esta pista, puesto que para ello utilizan la pista del patio de arriba en los días establecidos para cada curso.

Además de estos espacios, hay una zona de porche en la que también se han manifestado conflictos de uso, especialmente por la actividad de correr y juego expansivo. A veces es un espacio que utilizan los niños más pequeños que todavía no pueden jugar en la pista porque los mayores no les dejan.

EN EL PATIO DE PLANTA ALTA

A partir de la observación, lo hemos dividido en tres espacios. Hemos observado las diferentes actividades que se llevan a cabo en cada una de las zonas, y también si hay más niñas, más niños o similar.

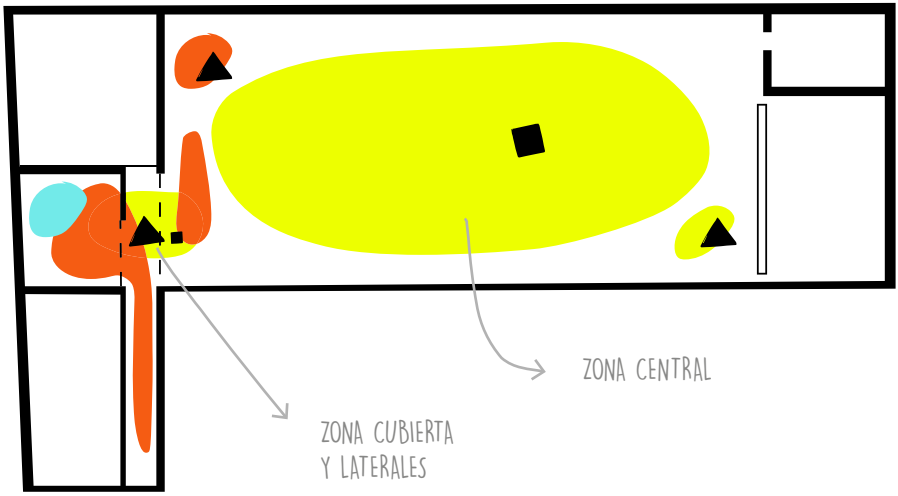


FIG12. MAPA DEL PATIO DE PLANTA ALTA RESULTADO USOS POR ÁREAS

NATURALEZA
Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD
E INTIMIDAD

MOVIMIENTO
Y PSICOMOTRICIDAD

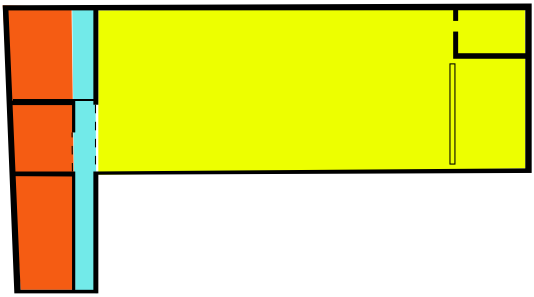
NIÑAS
NIÑOS

En la **zona central**, que corresponde a toda la pista, se desarrolla principalmente un tipo de juego movido, que básicamente es fútbol aunque en algunos casos también se realizan actividades de tipo más tranquilo.

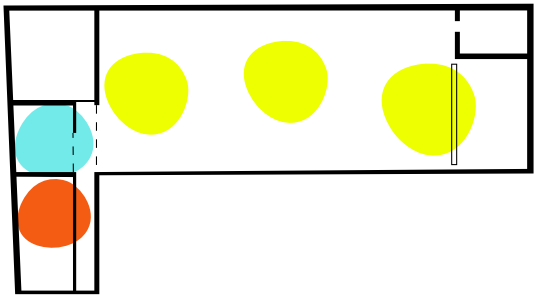
En la **zona cubierta y en los laterales**, que incluye el pasillo que va hacia los lavabos, se llevan a cabo actividades de los tres tipos: movimiento, tranquilidad y experimentación con la naturaleza.

FIG13. MAPAS SÍNTESIS DIAGNÓSTICO PLANTA ALTA ESCUELA DRASSANES

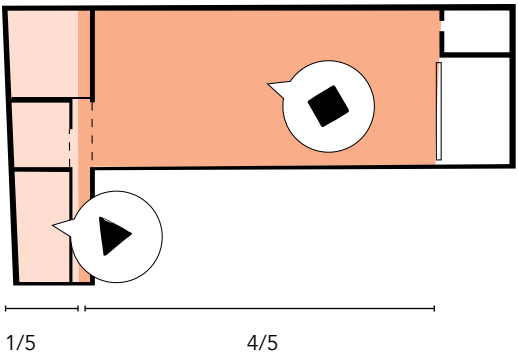
DESEQUILIBRIO



SEGREGACIÓN



DESIGUALDAD



Como conclusión:

Toda la superficie es prácticamente la pista deportiva de cemento como campo de fútbol y el resto son espacios pequeños alrededor de la pista para poder realizar las otras actividades. En la distribución del espacio de la pista, observamos que la zona del campo de fútbol la utilizan mayoritariamente los niños, mientras que la zona de la terraza y el pasillo de los lavabos la utilizan más las niñas, y no se observan espacios compartidos de forma igualitaria entre niñas y niños. Esta dinámica aparece de forma similar en el tiempo de recreo y el tiempo de comedor.

Teniendo en cuenta la globalidad del espacio disponible, los niños utilizan 4/5 partes y las niñas 1/5 parte. Por lo tanto, la mayoría del espacio se utiliza para llevar a cabo actividades de movimiento intenso/expansivo, un tipo de actividad que realizan mayoritariamente los niños.

Tal como sucede en el patio de abajo, las actividades más tranquilas, y las que están relacionadas con el contacto con la naturaleza, quedan relegadas a la periferia de los espacios. Cabe destacar que los espacios y las actividades vinculadas a la experimentación y la relación con la naturaleza, son muy escasas por el tipo de materiales del patio.

Repensamos, reequilibramos y transformamos

Siguiendo la metodología, llegamos a la siguiente propuesta para la mejora coeducativa de los patios. Por un lado, presentamos una primera propuesta más de tipo funcional y de tipo de actividades en las tres dimensiones (física, funcional y social), que nos permite dejar claro cómo reequilibramos las tres áreas y, a partir de aquí, preparamos un diseño más arquitectónico de las actuaciones físicas, con la colaboración de Voltes Cooperativa d'Arquitectura.

La estrategia para los patios ha sido realizar una propuesta de complementariedad entre los tres espacios, teniendo presentes sus características y cualidades espaciales y ambientales, así como de reequilibrio. Las actuaciones dan respuesta a las tres dimensiones de análisis: física, funcional y social.

A continuación, detallamos el cuadro resumen de las actuaciones, con las líneas estratégicas y los objetivos que dan respuesta a las problemáticas identificadas.

FOTO: DIEGO YRIARTE

FIG14. CUADRO VALORACIÓN ACTUACIONES, ESCUELA DRASSANES

CUADRO DE VALORACIÓN DE LAS ACTUACIONES	
ESCUELA:	Drassanes
ZONA DEL PATIO	**Nombre actuación**
INFANTIL	Rincones de juego simbólico y experimentación
	Movimiento no expansivo con reubicación de elementos
	Experimentación con la naturaleza
PLANTA BAJA	Arenero con mesa de experimentación
	Jardineras, huerto y mesas de picnic
	Rocódromo horizontal
	Porche y zona de tranquilidad
	Actividades de acompañamiento
	Normas de uso del patio
	Del aula al patio
PLANTA ALTA	Reorganización de la pista
	Equipar los espacios de alrededor
	Mejora ambiental añadiendo sombras y plantas

DIMENSIÓN DE LA ACTUACIÓN			ESTRATEGIA PRINCIPAL (REEQUILIBRAR)			OBJETIVOS COEDUCATIVOS QUE SE QUIEREN CONSEGUIR		
D1	D2	D3	E1	E2	E3	O1	O2	O3
Dimensión física	Dimensión funcional	Dimensión social	Tranquilidad e intimidad (potenciar)	Movimiento y psicomotricidad (diversificar)	Experimentación y naturaleza (incorporar)	Equilibrar las desigualdades en el uso del espacio entre géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales	Fomentar el uso compartido de espacios, recursos y actividades entre géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales	Disminuir la diferenciación de actividades por género que suelen responder a los estereotipos y reforzar los modelos de género
•	•	•	•		•	•		
•	•	•		•		•	•	
•		•			•	•		•
•			•		•	•	•	
•			•			•	•	
•				•		•		•
•	•		•			•	•	
		•	•			•	•	•
	•	•		•		•	•	•
	•	•	•	•	•	•	•	•
	•	•		•		•	•	•
•			•			•		
•					•	•		

PATIO DE INFANTIL

En el patio de infantil se realiza principalmente una reutilización de elementos existentes y se prioriza sectorizar para proteger las zonas más tranquilas de los espacios de más movimiento introduciendo elementos que también promuevan la experimentación. Por otra parte, generar otros espacios para diversificar el movimiento y que no sea solo de tipo expansivo. Aunque inicialmente existía la necesidad de incorporar más materiales naturales al pavimento, como tierra, por el hecho de ser una terraza se decidió aprovechar mejor el patio de planta baja que ya dispone de un gran arenero que también se pensó para que lo utilizaran las niñas y los niños más pequeños.

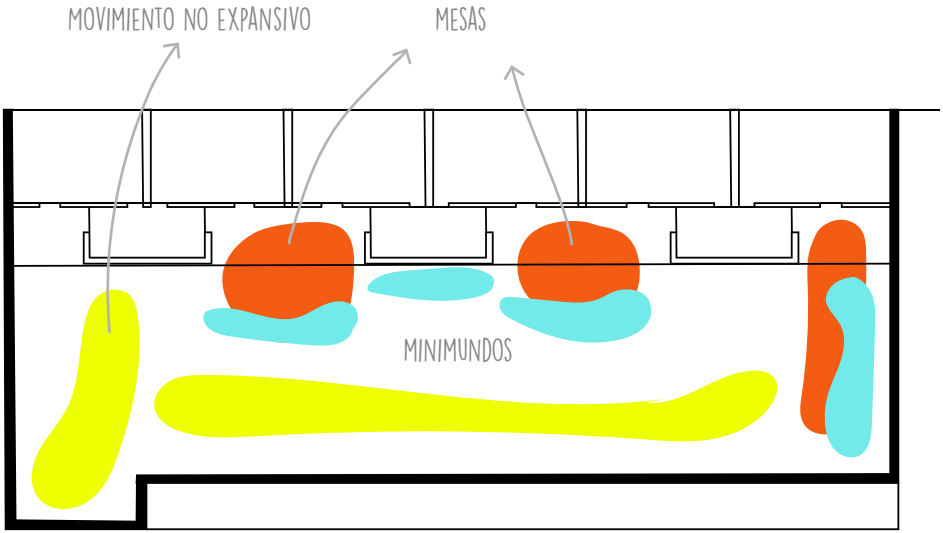


FIG15. MAPA FUNCIONAL DE REEQUILIBRIO DE LAS ÁREAS, PATIO DE INFANTIL, ESCUELA DRASSANES

NATURALEZA Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD E INTIMIDAD

MOVIMIENTO Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS

NIÑOS

Mesas que crean rincones de juego simbólico y experimentación en los accesos: se diseñan dos mesas de experimentación adaptadas a las dimensiones y a los usos de este patio. Las mesas se ubican de tal forma que generan unos rincones en el porche entre el patio y los accesos a las aulas para crear espacios más protegidos del movimiento más expansivo del centro. Cada mesa dispone de cajones para guardar diferentes materiales de tamaños diversos. Inicialmente, se llenaron unos cajones con bloques de construcción y los otros con utensilios de cocina. La idea es observar su funcionamiento por parte del profesorado e ir cambiando los elementos en función de las necesidades para continuar con la transformación coeducativa.

Movimiento no expansivo con reubicación de elementos existentes y nuevas estructuras: se reaprovechan los elementos existentes (casitas, estructuras para escalar, colgarse, saltar...) con los que se realiza una reorganización del espacio que rompe con la centralidad del movimiento expansivo dominante en el centro del espacio y diversifica las actividades.

Experimentación con la naturaleza con los «minimundos»: en la zona donde había un muro vegetal se aprovechó para generar un rincón más natural y de experimentación. Con otra estructura existente, originalmente para el huerto, se mantuvo la tierra y se introdujeron diferentes elementos como animales y vehículos para recrear diferentes juegos simbólicos.

PATIO DE LA PLANTA BAJA

Como estrategia general, para el uso por parte del alumnado de primaria, el patio de planta baja pasa a ser un espacio sin balones y se añaden otras zonas con nuevos elementos para diversificar el uso. Son elementos utilizados también por el alumnado de infantil, pues en el patio que les corresponde no disponen de tanto espacio ni de espacios en relación con la naturaleza. Además, se realizan actividades de acompañamiento dirigidas por personas adultas en algunos momentos y se han acordado unas normas de uso de los patios entre el profesorado y el alumnado.

Teniendo en cuenta los recursos disponibles (humanos, temporales, económicos) y de acuerdo con las posibilidades se concretaron todas las actuaciones priorizadas por toda la comunidad que describimos a continuación.

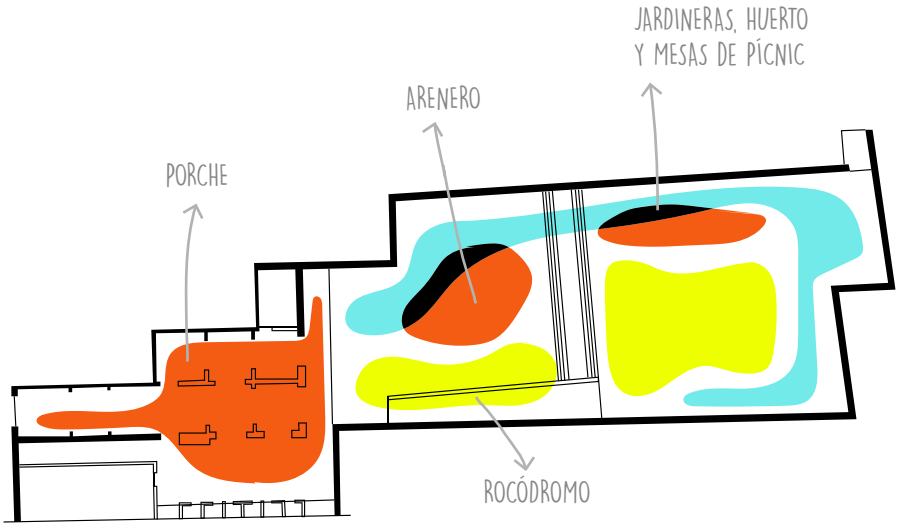


FIG16. MAPA FUNCIONAL DE REEQUILIBRIO DE LAS ÁREAS, PATIO DE PLANTA BAJA, ESCUELA DRASSANES

NATURALEZA Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD E INTIMIDAD

MOVIMIENTO Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS

NIÑOS

El arenero con mesa de experimentación: permite ganar espacios para actividades más tranquilas y en contacto con elementos naturales, además de juego simbólico y experimentación. También diversifica el uso y limita la zona de movimiento expansivo. La mesa está pensada para no reproducir roles de género, en ella se pueden imaginar tanto una cocina como un taller de reparaciones o un laboratorio, en función del material disponible en los cajones. Es un diseño que quiere abrir las posibilidades de juego y no definirlas previamente al mismo tiempo que es un espacio inclusivo pensado para que sea accesible para todas.

Jardineras, huerto y mesas de picnic: alrededor de la pista se genera un espacio de estancia y relación, con calidad ambiental y que propicia el cuidado de las plantas como estrategia para tranquilizar el espacio. El huerto pasa de estar en un rincón escondido y pequeño a ser visible y ocupar parte del pavimento de la pista. Además, por su disposición genera espacios de juegos entre los bancales.

El rocódromo horizontal: ubicado en uno de los muros posibles con pavimento blando, diversifica el juego de movimiento y genera una actividad mixta en la que participan muchas niñas y para los más pequeños fomenta la psicomotricidad y la experimentación con el cuerpo, los límites y genera autoestima.

El porche y la zona de tranquilidad: en una de las zonas del porche se interviene generando un espacio con actividades tranquilas como una zona de bibliopatio, mesas y una tarima de madera móvil con un diseño tipo «tangram» que permite una gran variedad de actividades de relación, creatividad para inventar formas de usarla, utilizarla como escenario, para actuaciones y otras expresiones artísticas. El hecho de que sea con formas geométricas permite relacionarlo con contenidos de matemáticas y utilizarlo como aula exterior. Estas actuaciones también se han hecho para reducir el ruido del espacio en el que se ha instalado un mural absorbente, con ropa y espuma para insonorizarlo, ya que uno de los principales problemas de esta zona es el ruido.

Actividades de acompañamiento: para promover el uso de algunas de las nuevas zonas o material, se realizaron actividades en la zona tranquila, como manualidades (comedor), diseño de juegos de mesa (aulas) y lecturas, entre otros.

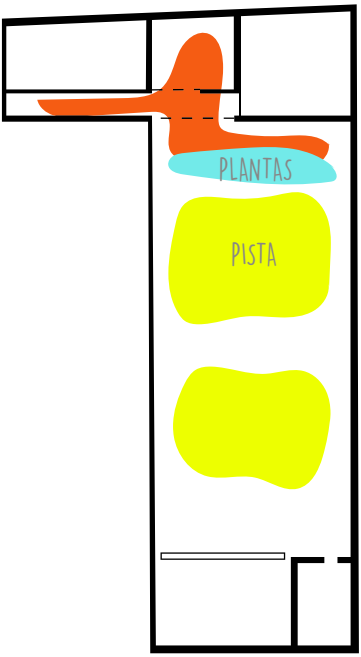
Normas de uso del patio: para que se puedan producir los cambios de dinámicas funcionales y relacionales necesarios, en cada clase se han elaborado unos criterios de uso del patio consensuados por los delegados y las delegadas de los cursos junto con el profesorado.

Del aula al patio: se ha realizado una exposición en la zona tranquila, como parte de un trabajo de proyectos en clase con muy buenos resultados porque las niñas y los niños se apropiaron de forma diferente del espacio. Está previsto realizar más exposiciones.

PATIO DE LA PLANTA ALTA

En este patio se prioriza la actividad deportiva como complemento del patio de planta baja. La estrategia principal fue diversificar los usos que había y añadir cualidades ambientales.

FIG17. MAPA FUNCIONAL DE REEQUILIBRIO DE LAS ÁREAS, PATIO DE PLANTA ALTA, ESCUELA DRASSANES



Reorganización de la pista: con el objetivo de diversificar el juego de movimiento e incorporar a otras niñas y niños que actualmente no realizan estas actividades, se empezará con la dinamización por días, tipo de deporte y cursos.

Equipar los espacios de alrededor: se prevé ubicar bancos en las zonas de alrededor de la pista como elementos de apoyo para realizar actividades más tranquilas, como reuniones o descanso.

Mejora ambiental añadiendo sombras y plantas: se empezó a introducir vegetación y se prevé crear más espacios de sombra para que el espacio sea más agradable, ya que actualmente solo es cemento.

NATURALEZA Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD E INTIMIDAD

MOVIMIENTO Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS

NIÑOS

Valoramos y acompañamos

¿Cómo valoramos el proceso y los resultados?

Los resultados de la evaluación nos muestran cambios en relación con el diagnóstico inicial. Podemos resumir los cambios principalmente en dos aspectos: el aumento de la diversidad de actividades por parte de las niñas y los niños, sobre todo en relación con la diversificación del movimiento y el aumento de actividades de tipo tranquilo. Estos cambios se producen tanto en niñas como en niños. También aparece más conciencia sobre las dinámicas del patio y las posibles situaciones de desequilibrio o injusticia.

En cuanto a lo que más valoran del patio, observamos que las niñas responden que lo que más valoran son las amistades y las relaciones, pero también el movimiento y los juegos en grupo. Los niños también, pero valoran menos las amistades. Esto no significa que no las valoren, sino que no es el primer tema que dicen de forma espontánea.

En cuanto a las actividades que más les gusta hacer en el patio, vemos que, entre los niños, el fútbol sigue siendo la actividad más mencionada (muchas veces se responde de forma automática). Aunque aumentan considerablemente las respuestas que incluyen actividades de tranquilidad y relación (combinadas con actividades de movimiento). Las respuestas de las niñas son más diversas e incluyen tanto actividades de movimiento como actividades y juegos más tranquilos. En el caso de las niñas, ya al principio del proceso se observaba esta mayor diversidad de tipos de actividades, aunque los recursos y los espacios de que disponían era menor. En el caso de los niños, podemos considerar que el proceso de transformación del patio (en sus tres dimensiones) ha influido en los cambios en las actividades que indican como preferidas, amplían la variedad e incorporan aspectos más vinculados a la tranquilidad y la relación.

Por ejemplo, como respuesta a si hay algo que hacen ahora y que antes no hacían, muchas niñas responden que pueden realizar más actividades de movimiento diverso: escalar, bailar, juegos en grupo, etc. y tanto niñas como niños valoran la tranquilidad de poder sentarse en las mesas, desayunar, etc.

En cuanto a la identificación de alguna cosa que quieran hacer pero no pueden hacer, así como sus motivos, la respuesta más frecuente es que no responden o que no hay nada que no puedan hacer. Esto se puede deber a que realmente no haya nada que no puedan hacer o a que no existe conciencia de ello. Por otra parte, también aparece con frecuencia, sobre todo en el caso de los niños, que no disponen del recurso. Balones de baloncesto, papel para papiroflexia o dibujar, son algunos ejemplos. En este sentido, valoramos positivamente el hecho de que las niñas y los niños amplíen su mirada en relación con lo que querrían que pasara en el patio y puedan hacer propuestas para adquirir nuevos materiales o espacios para realizar otras actividades.

En el caso de las niñas es más frecuente el motivo de porque los demás no les dejan.

Algunos ejemplos de estas respuestas son:

«Bailar, me encantaría bailar pero no puedo porque se ríen de nosotras» (niña, 4.º)

«Me gustaría jugar a matar. Porque están jugando al fútbol y no tenemos sitio» (niña, 4.º)

«Jugar o estar en el patio de abajo. Ahora no puedo porque siempre esconden la cosas del arenero» (niña, 4.º)

También son muy frecuentes, principalmente en las niñas, los conflictos por haber vivido una situación en la que se ha dado un abuso de poder (pegar, insultar, ser molestadas, etc.). En este sentido y en consonancia con el resultado anterior, podemos ver que este tipo de situaciones las sufren mayoritariamente las niñas. Es necesario visibilizarlas, acogerlas y encontrar el modo de acompañarlas. Estos datos se convierten en un indicador que guía las intervenciones. El proceso debe continuar y precisamente con la identificación de situaciones como estas vemos en qué aspectos es necesario incidir.

En cuanto a los conflictos, los relacionados con el fútbol son los más habituales, aunque los motivos o las causas pueden ser muy diversas. Esta predominancia de los conflictos asociados al fútbol es un aspecto que se mantiene como en la evaluación inicial. En este sentido, hay que incidir y seguir trabajando en este aspecto también desde las otras dimensiones.

En la valoración que hacen las niñas y los niños de los cambios generados en el patio, lo que más valoran es la incorporación del espacio del arenero y lo valoran más niños que niñas. Los demás elementos se valoran de forma similar, tanto en referencia a los cambios físicos como a los cambios en la normativa.

Finalmente, hemos podido observar que algunos cambios físicos, si no van acompañados del debate y la reflexión, no generan cambios por sí mismos. En este sentido algunas intervenciones físicas que tenían como objetivo la pacificación de un espacio no han generado, de momento, el efecto deseado. Aunque es cierto que los cambios en el espacio implican cierto cambio en la dinámica de las actividades, es importante acompañar a niñas y niños en la resignificación del espacio como zona tranquila, porque sino algunas dinámicas previas se siguen reproduciendo. Por ello es necesario este acompañamiento como continuidad del proyecto.

¿Cómo seguimos?

Como recomendación final para la escuela Drassanes, hemos redactado una serie de actuaciones clasificadas según las dimensiones de trabajo que pueden dar continuidad al proyecto, teniendo en cuenta todo el proceso desarrollado.

Presentamos las recomendaciones por dimensiones de trabajo para mantener la mirada atenta a cada una de ellas y las agrupamos en función del espacio en el que se aplican: general, para todos los patios o para alguno en particular.

Dimensión física: mantener los elementos físicos y complementar con las actuaciones físicas de acuerdo con la propuesta de diseño inicial y la evaluación realizada hasta el momento actual.

Generales:

- Gestión de los materiales de apoyo en los patios de planta baja y planta alta (en función de las valoraciones, se considera que esta actuación ya se está llevando a cabo en el patio de infantil)

Patio de la planta baja:

- Entorno pista: gradas-sombra
- Murales de experimentación (palés disponibles, en la zona del arenero y en otros posibles espacios)
- Psicomotricidad–equilibrio: creación de estructuras con troncos y revisar o reemplazar la estructura existente en la zona de tierra
- Construcción de cúpula de mimbre en la zona de tierra

Dimensión funcional: trabajo de reflexión pedagógica por parte del equipo de comedor y por parte del claustro a partir de los elementos identificados en el diagnóstico y también en la evaluación.

Generales:

- Crear un ideario/normativa/criterios de qué es el patio, qué esperamos del patio, qué uso hacemos del patio, cómo nos posicionamos, cómo lo trabajamos.
- Acordar unas normas de uso del patio para que se puedan producir los cambios de dinámicas funcionales y sociales necesarios. En cada clase ya se han elaborado unos criterios de uso del patio consensuados por los delegados y las delegadas de cursos junto con el profesorado. Hay que darle seguimiento y evaluarlo.

- Revisión de la normativa por parte de las personas adultas y valorar si puede influir en los usos del espacio (por ejemplo: en la sesión de claustro se reflexionó sobre por qué todas tenían que subir a la pista unos días en concreto si puede ser que algunas personas no quieran utilizarla o era un espacio que estaba muy condicionado para ciertas actuaciones.)
- Del aula al patio: «Se ha realizado una exposición en la zona tranquila, como parte de un trabajo de proyectos en clase». Valorar si se quiere dar continuidad con otros espacios.
- Buscar más espacios de coordinación entre personas monitoras y claustro.

Patio de la planta baja:

- En el porche central, desarrollar las actuaciones necesarias para que sea realmente un espacio tranquilo, por ejemplo, no usar el espacio central del porche o poner algunos elementos que no permitan correr para pacificar la zona.
- Acompañar a las niñas y los niños en la concepción de este espacio como un espacio tranquilo.
- Revisar el uso del tangram y pensar en otras posibilidades de uso.
- Considerar la posibilidad de dinamizar el rocódromo para que se utilice más.

Patio de la planta alta:

- Reorganizar la pista con dinamización por días, tipos de deporte y sectorizando el espacio.

Dimensión social: conflictos, ocupación del espacio, dinámicas de exclusión, roles de género...

Generales:

- Actividades de acompañamiento para favorecer el uso igualitario (género, edad, origen, capacidades diferentes...) de algunas de las nuevas zonas o material, por ejemplo, las actividades que se están realizando en la zona tranquila, como manualidades (comedor), diseño de juegos de mesa (aulas), etc.
- Resolución de conflictos en las aulas desde una perspectiva coeducativa
- Sensibilización con toda la comunidad educativa
- Asambleas de alumnado para hablar de qué pasa en el patio (propuesta realizada por las niñas y los niños del grupo impulsor)
- Realizar el seguimiento de cómo funciona y cómo nos relacionamos en el patio

A nivel transversal: dar continuidad a la reflexión y la formación en coeducación para incorporar esta mirada de forma transversal, tanto en el patio como en los demás espacios y relaciones educativas.

Escuela Baró de Viver, Sant Andreu (Barcelona)

FOTO: DIEGO YRIARTE

En la escuela Baró de Viver, se inició el proyecto a finales de abril del 2017 y las acciones empezaron en septiembre del mismo año. El total de las fases finalizó en febrero de 2019.

En estos 22 meses durante los que llevó a cabo el proyecto en la escuela Baró de Viver se realizaron un total de son 26 actividades (25 + 1 semana de observación) con la participación de toda la comunidad educativa:

- 4 sesiones de formación y trabajo con el claustro
- 1 sesión de formación y trabajo con el equipo de comedor
- 1 semana de observación del patio por parte del profesorado y del equipo de comedor
- 4 sesiones de trabajo con el grupo impulsor de alumnado
- 4 sesiones de trabajo con el grupo impulsor de adultas
- 2 sesiones de trabajo en las aulas para el diagnóstico
- 2 sesiones de trabajo en las aulas para la cocreación de propuestas
- 1 jornada de presentación del proyecto y de los resultados del diagnóstico a la comunidad educativa
- 3 jornadas comunitarias de autoconstrucción
- 1 jornada interna de autoconstrucción
- 1 sesión de valoración y cierre del proyecto con el claustro
- 1 sesión de valoración y cierre final con grupo impulsor de alumnado
- 1 sesión de valoración y cierre final con grupo impulsor de adultas

Además de estas actividades, se llevaron a cabo varias actividades de coordinación con el equipo directivo y todo el trabajo de apoyo, vaciado, acompañamiento y seguimiento de cada una de las actividades y resultados por parte del equipo externo.

FASE 1

Creamos comunidad y cambiamos la mirada

La escuela Baró de Viver inició este proyecto con Col·lectiu Punt 6 y Coeducacció, aunque ya llevaba un tiempo reflexionando sobre el patio y ya habían empezado a realizar algunos cambios.

Realizamos todas las acciones propuestas para definir el desarrollo del proyecto. En primer lugar, adaptamos la metodología a las particularidades físicas, funcionales y sociales de la escuela.

En esta fase se crearon los grupos impulsores de alumnado y de adultas y se siguió con el cambio de mirada con las primeras sesiones de formación de claustro y personas monitoras.

Asimismo, se dio a conocer el proyecto a toda la comunidad educativa para que se implicara, mediante la difusión en redes sociales inicialmente y con la jornada abierta de presentación del proyecto una vez finalizado el diagnóstico.

Observamos, analizamos y cuestionamos

Como resultado de las observaciones del profesorado, las actividades con las niñas y los niños en las aulas y el trabajo con el grupo impulsor de alumnado se identificó qué pasaba en los patios desde una perspectiva de género.

Del resultado de los cuestionarios destacamos los siguientes resultados:

- Lo más valorado por las niñas y los niños de la escuela del tiempo de recreo son las «*amistades y las relaciones*», seguido del «*juego y el movimiento*», un número similar de niñas y niños dan estas respuestas. Las respuestas que combinan ambas opciones son principalmente de las niñas. Valoran también «*el descanso, la diversión y la libertad*», en este caso más las niñas que los niños, es decir, pasárselo bien, descansar del rato que están en clase y poder decidir qué quieren hacer. Finalmente, en pocas ocasiones algunas niñas y niños valoran también «*el espacio, el material o las infraestructuras*». Esto lo expresan con respuestas como:

«Jugar con mis amigas» (niña, 1.°) *Amistad y relación*

«Mis amigos son lo más importante y lo que más valoro del patio» (niño, 6.°) *Amistad y relación*

«Que puedo correr y jugar» (niña, 2.°) *Amistad y relación*

«Jugar al tiburón con mis amigos de 3.° y 5.° y nos lo pasamos bomba pero también jugamos al fútbol» (niño, 4.°) *Amistad y relación*

«Porque podemos jugar a lo que nos dé la gana» (niña, 2.º) ***Descanso, diversión y libertad***

«Lo que más valoro del patio es el ambiente que hay de felicidad, el rato de jugar es cuando estoy contento» (niño, 6.º) ***Descanso, diversión y libertad***

- En cuanto a lo que más les gusta hacer en el patio, más del 70% de los niños responden de forma espontánea el fútbol y los demás responden otras actividades de movimiento. Las respuestas que dan las niñas, en cambio, presentan más diversidad, combinan actividades de juegos en grupo y movimiento con otras actividades más tranquilas y en las que predomina la relación más cercana.

- Las niñas y los niños del colegio saben y piensan que hay algunas cosas que les gustaría hacer en el patio pero que consideran que no pueden hacer. En el cuestionario explican cuáles son estas situaciones y los principales motivos por los que consideran que no pueden hacerlas. Concretamente, responden mayoritariamente que es porque *«No está el recurso (espacio, materiales...)»* o bien porque por normativa del centro *«no está permitido»*. Las respuestas que dan no presentan diferencias significativas entre niñas y niños.

- En cuanto a los conflictos que explican las niñas y los niños, exponen situaciones vinculadas al fútbol, a menudo sobre el uso del espacio y la normativa, conflictos que explican con más frecuencia los niños. Tanto unas como otros mencionan los conflictos que están relacionados con situaciones en las que se da algún tipo de abuso de forma unidireccional, como pegar, molestar o insultar, o bien situaciones en las que hay un conflicto de intereses entre ambas partes, este caso es un poco más frecuente en las niñas.

En la escuela Baró de Viver el patio ocupa todo el espacio que rodea el edificio del colegio en la planta baja. Aunque el espacio está integrado funcionalmente por organización interna de la escuela, se divide en 2 grandes zonas: la zona de tierra, con los patios de infantil y de primer ciclo de primaria (1.º y 2.º), divididos por una verja baja; y el patio de la pista que ocupan el ciclo medio y superior (de 3.º a 6.º) y que comunica con el primero a través de un paso junto al edificio que es el «límite tácito» entre ambos patios.

A partir de las observaciones del profesorado y del trabajo con el alumnado identificamos las diferentes actividades que se desarrollan en cada espacio del patio así como la ocupación de cada zona por niñas y niños de diferentes edades.

Como conclusión del funcionamiento del patio, teniendo en cuenta todos los resultados, llegamos al siguiente diagnóstico.

En los patios de la escuela Baró de Viver pudimos identificar una falta de equilibrio entre las tres áreas: Tranquilidad e intimidad, Movimiento y psicomotricidad, Naturaleza y experimentación.

También identificamos segregación de espacios por sexo, poca diversidad de actividades y muy vinculadas a los roles de género, y que todo esto generaba desigualdad en las posibilidades del uso del patio. En este caso, destacamos que a pesar de la gran presencia de la naturaleza en su configuración, ya que prácticamente la mitad del espacio está configurada por pavimentos naturales de tierra y con muchos árboles en todos los patios y algunas plantas, las actividades que se desarrollan no están equilibradas en este sentido. Esto nos permite llegar a una primera conclusión: solo la configuración y el diseño de los espacios no garantizan que el equilibrio entre las áreas se produzca de forma «natural».

Por otra parte, aunque solo hay una pista deportiva en la configuración del espacio, hay otros espacios indeterminados que se transforman, si se dispone de balón, en «pequeñas pistas» alternativas.

Cada uno de los tres patios presenta una serie de particularidades:

FOTO: DIEGO YRIARTE

EN EL PATIO DE TIERRA DE INFANTIL

A partir de la observación, lo hemos dividido en cuatro espacios:

Hemos observado las diferentes actividades que se llevan a cabo en cada una de las zonas, y también si hay más niñas, más niños o similar.

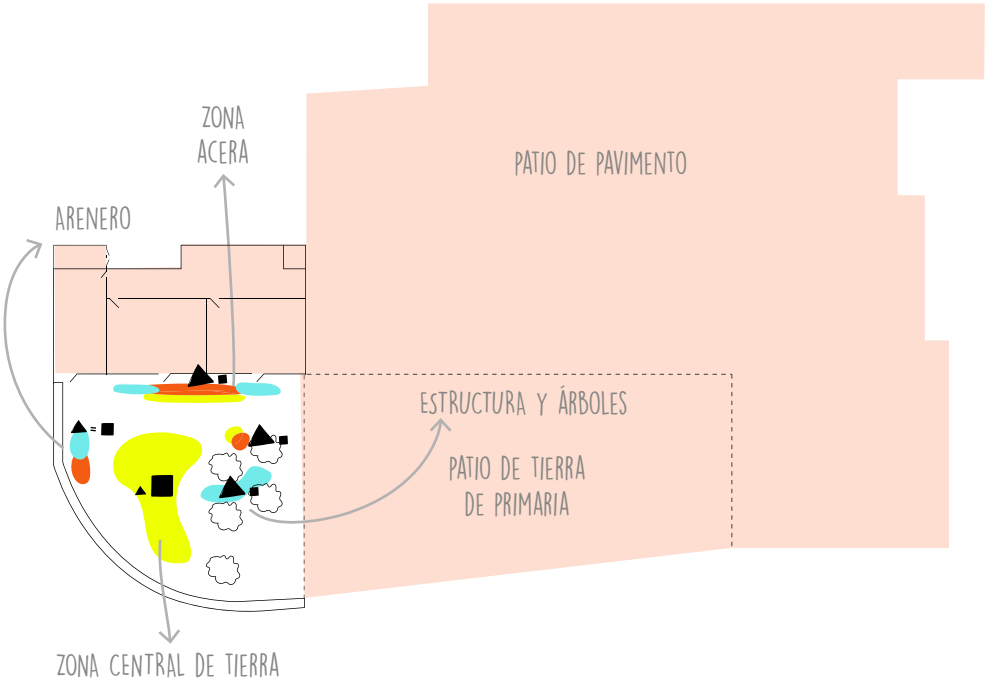


FIG18. MAPA RESULTADO USOS POR ÁREAS, PATIO DE TIERRA DE INFANTIL, ESCUELA BARÓ DE VIVER

NATURALEZA Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD E INTIMIDAD

MOVIMIENTO Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS
NIÑOS

La zona central de tierra es una zona donde hay más niños que niñas y generalmente se juega a correr y a juegos movidos. También es la zona que tiene árboles y en la que mayoritariamente juegan las niñas con la tierra, aunque a veces la actividad más movida interfiere con la actividad más tranquila y de experimentación.

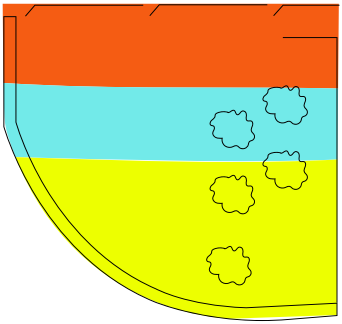
En la zona de la acera de cemento y de entrada a la clase, en general, hay más niñas que niños. Las actividades que se llevan a cabo son más tranquilas, juegos como papás y mamás, sentarse en la acera para jugar con la tierra y también es donde están las maestras para hablar o transmitir proximidad. Algunas veces, esta acera también se utiliza como circuito de motos, que en general hacen los niños. El hecho de que se realice esta actividad más de movimiento, impide que se pueda utilizar para otras actividades más tranquilas.

En la zona de la estructura y la zona de los árboles hay más niñas que niños. Se realizan sobre todo juegos de movimiento, como subir, bajar y correr por la estructura y alrededor de ella. A veces también se sitúan debajo de la estructura para esconderse o juegos simbólicos.

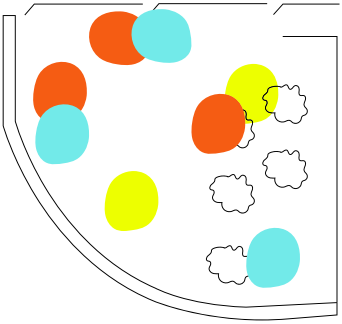
La zona del arenero es un espacio utilizado tanto por niñas como por niños, es el espacio más compartido de forma igualitaria. Juegan a experimentar con la tierra, las hojas, con cubos y también realizan actividades más tranquilas como sentarse y juegos simbólicos.

FIG19. MAPAS SÍNTESIS DIAGNÓSTICO PATIO DE TIERRA DE INFANTIL ESCUELA BARÓ DE VIVER

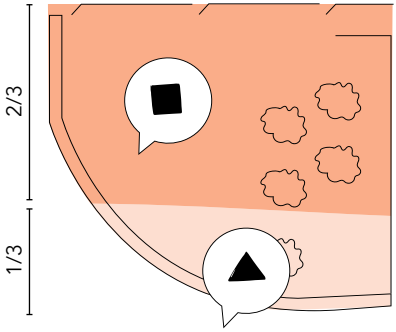
DESEQUILIBRIO



SEGREGACIÓN



DESIGUALDAD



Como conclusión:

En el patio de infantil observamos segregación en el uso del espacio, ya que se produce una marcada diferencia por sexo en la ocupación. Aunque todos los espacios son utilizados por niñas y niños, sí que hay ciertos espacios más masculinizados, como la zona central donde se realizan las actividades más relacionadas con el movimiento expansivo, y espacios más feminizados, como los espacios adyacentes, la zona del arenero, la zona de pavimento junto al edificio y la estructura donde se desarrollan las actividades de más tranquilidad, experimentación y movimiento no expansivo. Así pues, teniendo en cuenta la totalidad del espacio disponible, los espacios que ocupan más las niñas representan 1/3 parte del total del espacio, mientras que los espacios en los que están más representados los niños corresponden a 2/3 del total del espacio disponible.

También observamos en el patio de tierra de infantil que no hay zonas en las que niñas y niños compartan el espacio de forma igualitaria. Si observamos por edades, en los espacios con una mayoría de niñas que pueden ser de diferentes edades (P3, P4, P5) están los niños más pequeños (P3).

Teniendo en cuenta las diferentes actividades, la ubicación y la cantidad de espacio del que disponen, observamos que la mayoría del espacio se utiliza para llevar a cabo actividades de movimiento expansivo/intenso, en el centro del patio, que es un tipo de actividad que realizan con más frecuencia los niños que las niñas. En consecuencia, los otros tipos de actividad que implican otras formas de movimiento, la tranquilidad y el contacto con la naturaleza se acaban ubicando en la periferia y en los laterales con relación al espacio central.

EN EL PATIO DE TIERRA DE PRIMARIA

A partir de la observación, lo hemos dividido en tres espacios:

Hemos observado las diferentes actividades que se llevan a cabo en cada una de las zonas, y también si hay más niñas, más niños o similar.

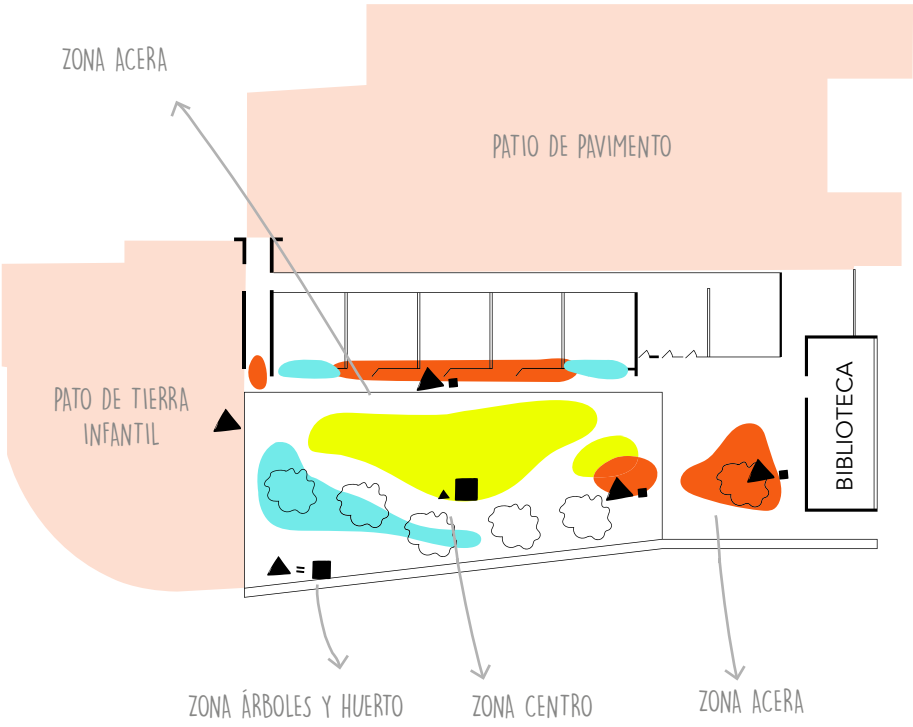
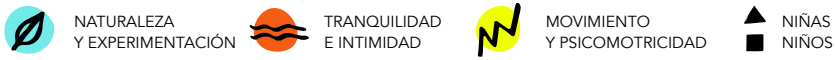


FIG20. MAPA RESULTADO USOS POR ÁREAS, PATIO DE TIERRA DE PRIMARIA, ESCUELA BARÓ DE VIVER



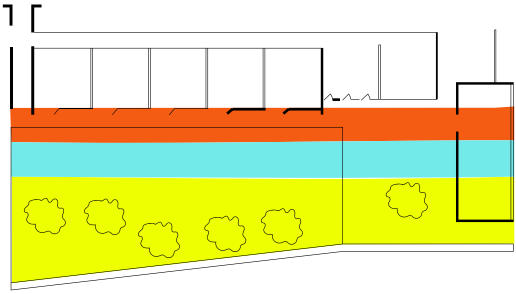
En la **zona del centro**: hay dos espacios, la zona de la estructura y el espacio de tierra central. En la zona de la entrada de la escuela y la zona de la estructura hay más niñas que niños. Se realizan sobre todo juegos de movimiento, como subir, bajar y correr por la estructura y alrededor de ella. A veces también se sitúan debajo de la estructura para realizar un juego más tranquilo. La zona central de tierra es una zona donde hay más niños que niñas y generalmente se juega a correr y al fútbol. Por ello a veces es difícil cruzarla o realizar otras actividades más tranquilas, jugar con la tierra, etc.

En la **zona de acera de cemento**: hay dos espacios, la zona de la acera y los accesos al edificio, y la zona de pavimento de entrada a la biblioteca. En esta zona, en general, hay más niñas que niños. Las actividades que se llevan a cabo son más tranquilas, juegos como mamás y papás, jugar con la tierra, hablar, etc., y también jugar al escondite. Las niñas y los niños la valoran bien porque pueden manipular la tierra. No les gustan los balones de fútbol o cuando pasan corriendo y les molesta su juego más tranquilo. También hay algunos espacios (entradas) en los que pueden estar tranquilamente y a veces se ponen a jugar con las ruedas como lugares para sentarse. También se sientan delante de la biblioteca, donde hay una zona con arbustos con tierra y sombra que permite experimentar con las hojas y otros juegos simbólicos además de sentarse y hablar en el suelo.

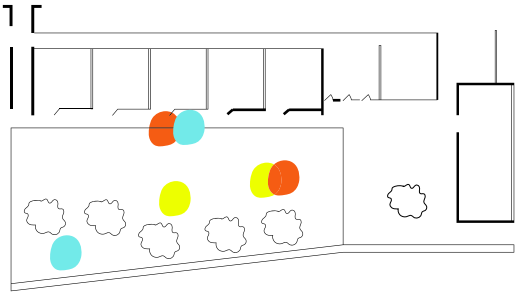
La **zona de los árboles, la casita de madera y el huerto**: la zona con árboles permite jugar con las hojas y con la naturaleza. Es una actividad que está muy bien valorada y se considera una zona de buena convivencia. En esta zona también se ubica el huerto y la estructura de una casita de madera. Es una zona en la que juegan mayoritariamente las niñas, a juegos simbólicos, con la tierra y las hojas, y a hacer la vertical.

FIG21. MAPAS SÍNTESIS DIAGNÓSTICO PATIO DE TIERRA DE PRIMARIA ESCUELA BARÓ DE VIVER

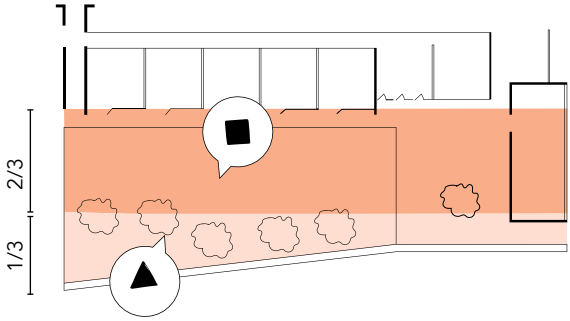
DESEQUILIBRIO



SEGREGACIÓN



DESIGUALDAD



Como conclusión:

En este patio de primaria, utilizado por 1.º y 2.º, también observamos segregación en el uso del espacio por una marcada diferencia por sexo en su ocupación. De un modo similar al patio de infantil, y con una configuración también similar de zona de tierra central y pavimento limítrofe, todos los espacios los utilizan tanto ellas como ellos. No obstante, sí que hay ciertos espacios más masculinizados, como la zona central donde se realizan las actividades más relacionadas con el movimiento expansivo, y espacios más feminizados, como los espacios adyacentes, la zona de los árboles y el huerto, la zona de pavimento junto a los edificios y la estructura donde se desarrollan las actividades de más tranquilidad, experimentación y movimiento no expansivo. Así pues, teniendo en cuenta la totalidad del espacio disponible, los espacios en los que están más representadas las niñas es 1/3 parte del total del espacio, mientras que los espacios en los que están más representados los niños corresponden a 2/3 total del espacio disponible.

También observamos en el patio de tierra de primaria que no hay zonas en las que niñas y niños compartan el espacio de forma igualitaria.

Teniendo en cuenta las diferentes actividades, la ubicación y la cantidad de espacio del que disponen, observamos que la mayoría del espacio se utiliza para llevar a cabo actividades de movimiento expansivo/intenso, en el centro del patio, que es un tipo de actividad que realizan con más frecuencia los niños que las niñas. En consecuencia, los otros tipos de actividad que implican otras formas de movimiento, la tranquilidad y el contacto con la naturaleza se acaban ubicando en la periferia y en los laterales con relación al espacio central.

EN EL PATIO DE PAVIMENTO

A partir de la observación, lo hemos dividido en tres espacios:

Hemos observado las diferentes actividades que se llevan a cabo en cada una de las zonas, y también si hay más niñas, más niños o similar.

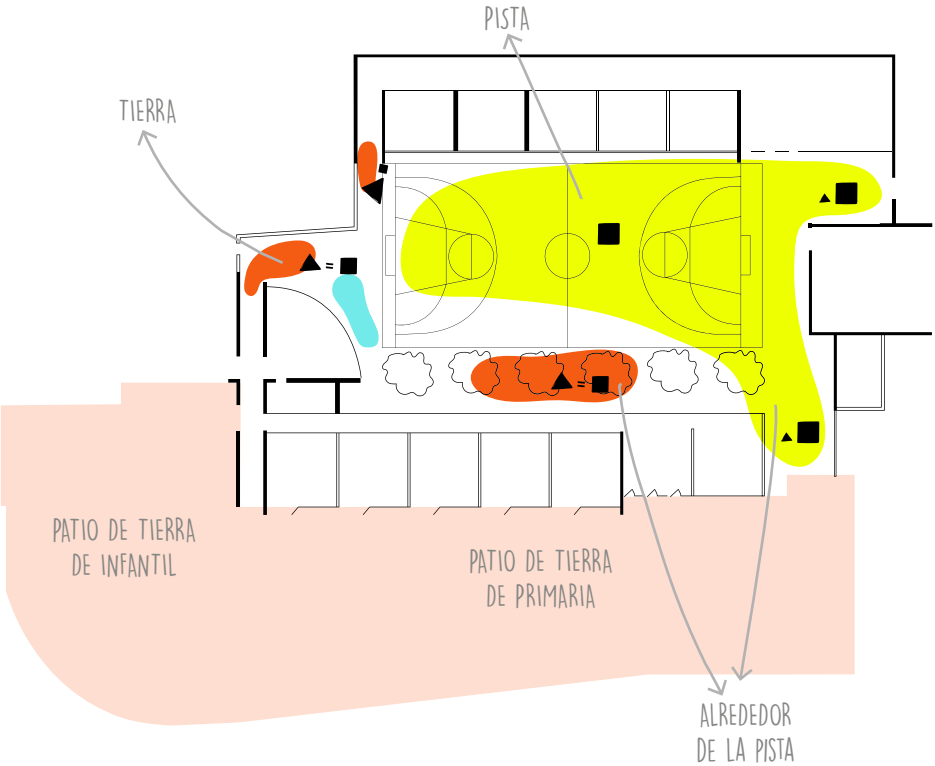


FIG22. MAPA RESULTADO USOS POR ÁREAS, PATIO PAVIMENTO, ESCUELA BARÓ DE VIVER

NATURALEZA Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD E INTIMIDAD

MOVIMIENTO Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS

NIÑOS

La **zona de la pista** es un espacio ocupado casi por completo por el pavimento de cemento y el uso de la pista, que está limitada por vallas para que el balón no salga. Hay porterías y canastas de baloncesto. Ocupan la pista central prácticamente solo niños, la mayoría de los mayores (4.º, 5.º, 6.º) que juegan al fútbol, también hay alguna niña mayor que se considera que juega bien (y por eso se le «permite» jugar). En las canastas de baloncesto, a veces se crea un grupo de niñas que juega a baloncesto en un rincón.

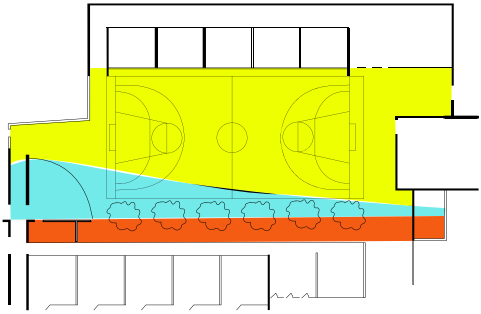
Alrededor de la pista están los espacios colindantes con los edificios, con diferentes cualidades y usos, en ellos se generan diferentes tipos de «rincones» de estancia con diferentes actividades. Por un lado, hay una zona de cemento que da acceso a los edificios, el comedor y el gimnasio con una zona intermedia, que da paso a la zona del patio de tierra. En esta zona, se realizan actividades sobre todo de movimiento, como el fútbol de los niños que no juegan en la pista, porque no les dejan, se sienten excluidos porque son más pequeños y algunos de los mayores o niñas que «no juegan bien», y algunas niñas a quienes les gusta jugar. Toda esta zona se transforma prácticamente en una segunda pista, por el uso expansivo del balón. Por otro lado, junto a la pista hay una acera amplia en la que se ubican dos mesas de ping-pong que ya no se utilizan como tal porque están estropeadas y tampoco se dispone de los materiales para jugar a ping-pong; en cambio, se utiliza mucho como espacio de estancia y tranquilidad, por niñas y niños que no juegan al fútbol, hablan, juegan a cartas o desayunan.

La **zona de tierra** tiene dos espacios: la zona de tierra que da al patio de la guardería, desde allí se puede ver el patio de la guardería y las zonas de acceso a la escuela. En la parte que da a la guardería es habitual encontrar niñas que miran cómo juegan las más pequeñas y otras jugando con la tierra a «hacer pastetas». Además, hay unas «cuevas», como dicen ellas, son dos espacios pequeños escondidos que se generan en los accesos de los edificios de la escuela, zonas que quedan escondidas y que se utilizan como rincones para cantar, bailar o ver «luchas de rap» entre niñas y niños más mayores, es un espacio en el que mayoritariamente hay niñas. Les gusta porque es un lugar tranquilo en el que pueden cantar y bailar tranquilamente. La zona de tierra que está junto a la guardería es un espacio ocupado más por niñas que por niños. Es un espacio en el que realizan diferentes actividades, algunos juegos de correr (como el pillapilla), también es un espacio para jugar con la tierra y las hojas (por lo tanto, de contacto con la naturaleza) y a veces también es un espacio tranquilo, para hablar, desayunar, pasear o mirar a las niñas y los niños de la guardería. Aunque en este espacio no suele haber conflictos, como que en el suelo hay agujeros muy profundos, a veces se producen caídas. Otras veces, llega el balón de fútbol y les molesta.

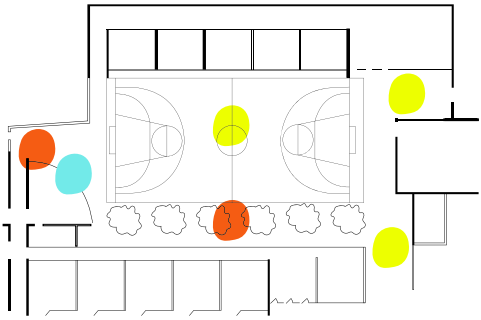
FOTO: DIEGO YRIARTE

FIG23. MAPAS SÍNTESIS DIAGNÓSTICO PATIO DE PAVIMENTO ESCUELA BARÓ DE VIVER

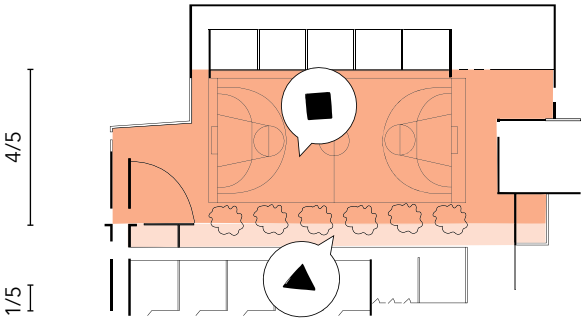
DESEQUILIBRIO



SEGREGACIÓN



DESIGUALDAD



Como conclusión:

En este patio de primaria, utilizado por las clases de 3.º a 6.º, el desequilibrio se genera principalmente por su configuración como pista deportiva de cemento, que ocupa prácticamente más de la mitad de la superficie y la falta de otros elementos en el resto del espacio. Por ello, el resto del espacio se utiliza también como zona de movimiento expansivo, por ejemplo, fútbol. En consecuencia, la mayoría del espacio de este patio se ocupa con un tipo de movimiento que realizan mayoritariamente los niños. Esto afecta tanto al espacio central de la pista de cemento, espacio marcadamente masculinizado que ocupan casi exclusivamente con algunas excepciones los niños mayores (5.º y 6.º), como en parte de los espacios periféricos de la pista donde juegan los niños que no pueden jugar en la pista, en general los más pequeños o quienes se considera que no juegan bien y algunas niñas que juegan al fútbol. Hay algunas niñas mayores que se considera que juegan muy bien y juegan al fútbol en la pista.

Por otra parte, los espacios periféricos son los más feminizados, los ocupan mayoritariamente las niñas, que realizan otras actividades como hablar, juegos simbólicos, experimentar con la tierra y actividades de movimiento no expansivo como bailar o saltar a la cuerda. Al mismo tiempo, estos espacios y actividades son los más compartidos por sexo y edad, ya que también encontramos niños que no siguen los estereotipos de género masculino, como jugar al fútbol.

Teniendo en cuenta la globalidad del espacio disponible, los niños utilizan 4/5 partes y las niñas 1/5 parte. La mayoría del espacio se utiliza para llevar a cabo actividades de movimiento intenso/expansivo, un tipo de actividad que realizan mayoritariamente los niños.

Repensamos, reequilibramos y transformamos

Siguiendo la metodología, llegamos a la siguiente propuesta para la mejora coeducativa de los patios. Por un lado, presentamos una primera propuesta más de tipo funcional y de tipo de actividades en las tres dimensiones (física, funcional y social), que nos permite dejar claro cómo reequilibramos las tres áreas y, a partir de aquí, preparamos un diseño más arquitectónico de las actuaciones físicas que apoyan al resto de dimensiones.

La estrategia ha sido realizar una propuesta de complementariedad entre los patios, teniendo presentes sus características y cualidades espaciales y ambientales, así como de reequilibrio de actividades. La actuación principal es conseguir que todo el alumnado utilice las dos zonas y que dejen de ser dos patios para convertirse en uno solo con más posibilidades. Al principio de la transformación se empezó con un día de «libre circulación» en el que todo el alumnado de primaria podía elegir dónde quería estar. Actualmente hay dos días, en estos días la zona de tierra se llena de niñas y niños de todos los cursos y la de pavimento queda más vacía. El objetivo final es que todos los días las niñas y los niños puedan elegir dónde quieren estar, además de fomentar que se realicen actividades diferentes de las de siempre. No obstante, infantil no comparte el espacio. En la zona de tierra, la transformación aprovecha al máximo su potencial como espacio más natural y la transformación de la pista como espacio pavimentado para actividades más deportivas. Las actuaciones dan respuesta a las tres dimensiones de trabajo: física, funcional y social.

A continuación, detallamos el cuadro resumen de las actuaciones, con las líneas estratégicas y los objetivos que dan respuesta a las problemáticas identificadas.

En el patio de tierra se realizaron actuaciones para infantil y primaria. Por sus cualidades de suelo absorbente en la gran mayoría de la superficie, con árboles y huerto, se aprovechó para crear un jardín, un espacio realizado con elementos naturales como troncos, piedras, plantas, tierra y arena, integrados en la naturaleza existente y de una gran calidad ambiental. Este patio está dividido, como hasta entonces, por una valla entre el espacio de primaria y el de infantil. El objetivo a largo plazo es conseguir que este espacio quede totalmente integrado espacialmente para que infantil pueda disfrutar de más espacio. Asimismo, se realizan actividades de acompañamiento dirigidas por personas adultas en algunos momentos y se han acordado unas normas de uso de los patios entre el profesorado y el alumnado.

Cabe destacar que se ha realizado una actuación en paralelo a la transformación interior del patio, el cambio de la valla exterior. Antes era un muro ciego que no permitía la visibilidad con la calle, en cambio, ahora hay una valla que posibilita ver y, además, con plantas que van creciendo. Consideramos que esta actuación, que fue externa al proyecto pero que coincidió en el tiempo, ha sido muy positiva para mejorar las cualidades del patio tanto ambientales como espaciales.

FIG24. CUADRO VALORACIÓN ACTUACIONES, ESCUELA BARÓ DE VIVER

CUADRO DE VALORACIÓN DE LAS ACTUACIONES	
ESCUELA:	Baró de Viver
ZONA DEL PATIO	Nombre actuación:
PATIO DE TIERRA INFANTIL	Estancia para juegos varios con troncos y toldo de tela
	Elementos de equilibrio y psicomotricidad con troncos y montañitas
	Reubicación del arenero existente en relación con el patio de primaria y el huerto
PATIO DE TIERRA PRIMARIA	El arenero con las traviesas de equilibrio
	La cabaña de mimbre y las jardineras mediterráneas
	Los rincones diversos en el bosque con troncos, cuerda floja y mesa de picnic
	Cuidado de las plantas
PATIO DE PAVIMENTO (INFANTIL)	Espacio intermedio con la zona de rocódromos horizontales
	Espacios de tranquilidad alrededor de la pista
	Espacios interiores complementarios, gimnasio y biblioteca
PATIOS DE PRIMARIA (TIERRA Y PAVIMENTO)	Uso libre de los dos patios
	Cómo quieren convivir en el patio
	Actividades dirigidas y nuevos materiales

DIMENSIÓN DE LA ACTUACIÓN			ESTRATEGIA PRINCIPAL (REEQUILIBRAR)			OBJETIVOS COEDUCATIVOS QUE SE QUIEREN CONSEGUIR		
D1	D2	D3	E1	E2	E3	O1	O2	O3
Dimensión física	Dimensión funcional	Dimensión social	Tranquilidad e intimidad (potenciar)	Movimiento y psicomotricidad (diversificar)	Experimentación y naturaleza (incorporar)	Equilibrar las desigualdades en el uso del espacio entre géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales	Fomentar el uso compartido de espacios, recursos y actividades entre géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales	Disminuir la diferenciación de actividades por género que suelen responder a los estereotipos y reforzar los modelos de género
•	•	•	•	•	•	•		•
•			•			•	•	
•	•		•		•		•	
•			•	•	•	•	•	
•			•		•	•	•	
•			•	•	•	•	•	
	•				•	•	•	•
•				•		•	•	•
•			•			•	•	
	•					•	•	•
	•		•	•	•	•	•	
	•	•	•	•	•		•	
	•			•		•	•	•

PATIO DE TIERRA DE INFANTIL

La estrategia principal ha sido mantener una zona de movimiento expansivo pero diversificando otros tipos de movimiento y preservando los espacios de más tranquilidad y experimentación.

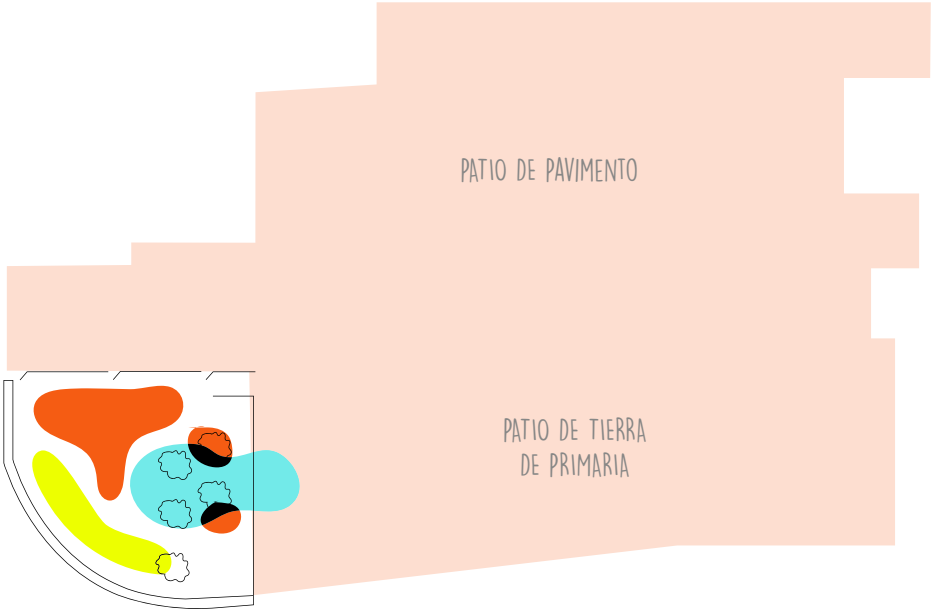


FIG25. MAPA FUNCIONAL DE REEQUILIBRIO DE LAS ÁREAS, PATIO DE TIERRA DE INFANTIL, ESCUELA BARÓ DE VIVER

NATURALEZA
Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD
E INTIMIDAD

MOVIMIENTO
Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS
NIÑOS

Elementos de equilibrio y psicomotricidad con troncos y montañitas: en las zonas perimetrales que se utilizaban pero que no disponían de materiales, se ha ubicado un circuito de troncos de diferentes tamaños para realizar equilibrios y otro con montañitas de tierra para subir y bajar. Estos troncos también pueden utilizarse como lugares para sentarse o jugar a juegos simbólicos como si fueran mesas, etc.

Reubicación del arenero existente en relación con el patio de primaria y el huerto: el arenero que antes estaba lejos del patio de primaria se ha reubicado precisamente junto al huerto por varios motivos. Por una parte, para aprovechar la relación que se da a través de la valla entre las niñas y los niños de primaria y las de infantil. Por otra parte, para acercar el arenero a las plantas y que haya más contacto visual. Finalmente, con el objetivo de que en algún momento se pueda prescindir de la valla y haya una relación más cercana entre los espacios. Además, el arenero queda rodeado de árboles con sombras y es un espacio más central y de calidad que antes. Junto al arenero también se ha creado un espacio con piedras para juegos simbólicos con «minimundos».

Estancia para juegos varios con troncos y toldo de tela: se han generado estos dos espacios más indeterminados para que niñas y niños se lo apropien para realizar actividades diversas, como por ejemplo sentarse en círculo en los troncos, jugar bajo el toldo con elementos que se puedan añadir o simplemente para moverse y hacer circuitos.

PATIO DE TIERRA DE PRIMARIA

Todo el espacio está organizado en diferentes «rincones», que eliminan el gran espacio vacío central, que antes se utilizaba para el movimiento expansivo en detrimento de otras actividades. Pasa a ser un espacio sin balones en el que se añaden nuevos elementos que diversifican su uso en las tres dimensiones.

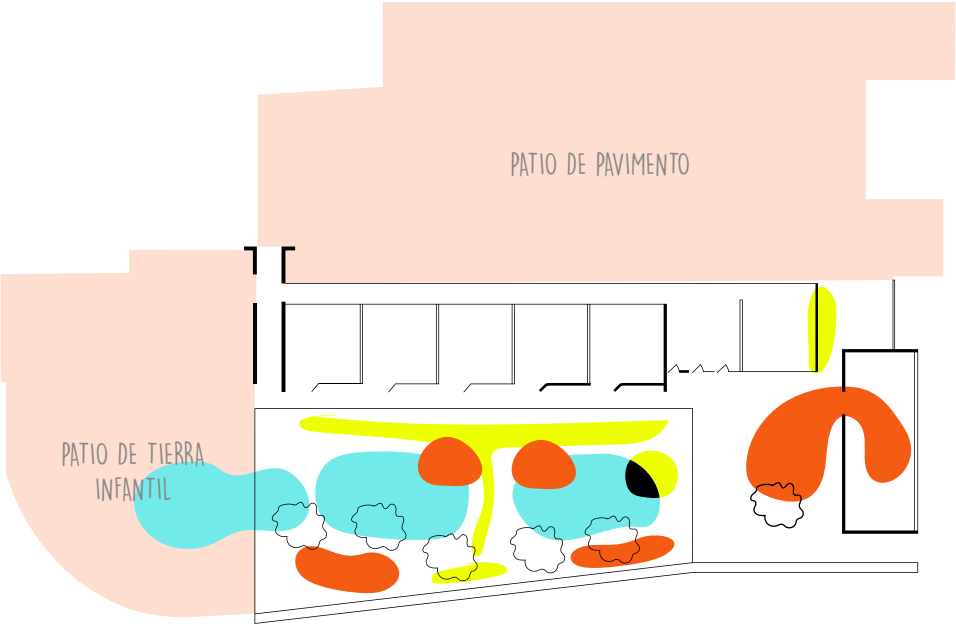


FIG26. MAPA FUNCIONAL DE REEQUILIBRIO DE LAS ÁREAS, PATIO DE TIERRA DE PRIMARIA, ESCUELA BARÓ DE VIVER

NATURALEZA
Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD
E INTIMIDAD

MOVIMIENTO
Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS
NIÑOS

El arenero con las traviesas de equilibrio: permite ganar espacios para actividades más tranquilas y en contacto con elementos naturales, además de juego simbólico y experimentación. También diversifica el uso y limita la zona de movimiento expansivo. Las traviesas de madera que se han utilizado para el arenero pueden utilizarse como espacios para sentarse o hacer equilibrio, esto introduce movimiento diverso y no expansivo.

La cabaña de mimbre y las jardineras mediterráneas: alrededor del huerto se amplía la interacción con la naturaleza y los espacios de tranquilidad. Toda la disposición de los nuevos elementos pretende crear diferentes rincones como espacios de estancia. La cabaña de mimbre (realizada por Voltes Cooperativa d'Arquitectura) genera un espacio de sombra y, por sus dimensiones, de reunión y también de intimidad en su interior. Está pensada para que no sea un espacio cerrado, con dos entradas y ventanas a diferentes alturas. Las jardineras con plantas mediterráneas están dispuestas de forma orgánica, generan un espacio de estancia y paseo alrededor e integran el huerto que en algún momento se podrá abrir para que sea de uso libre también en el rato de recreo.

Los rincones diversos en el bosque con troncos, cuerda floja y mesa de picnic: alrededor de los árboles existentes se han generado diversos espacios. Por un lado, los troncos generan nuevos espacios para sentarse, para juegos simbólicos junto al arenero o para improvisar juegos de psicomotricidad. Por otro lado, la cuerda de equilibrio permite una actividad de movimiento no expansivo y desarrollar muchas habilidades tanto físicas como cognitivas y relacionales, como la autonomía, la ayuda mutua y la cooperación. Es un espacio muy utilizado principalmente por las niñas de ciclo inicial y medio. Finalmente, una mesa de picnic de madera puede utilizarse como espacio para desayunar, esconderse o como soporte de una actividad fuera del aula.

Cuidado de las plantas: además del cuidado del huerto, se incorpora el cuidado de las otras plantas del jardín mediterráneo y el mimbre como actividad en el recreo y en horario lectivo.

PATIO DE PAVIMENTO

En esta zona prácticamente no se han realizado actuaciones de tipo físico, solo de tipo funcional y social. El objetivo principal ha sido diversificar los usos de la pista y ocupar espacios indeterminados utilizados por el balón con otras actividades, ya sean de movimiento o de tranquilidad. Esto refuerza la idea de la necesidad de complementariedad de espacios entre los patios de primaria. En esta zona se incluyen tanto la pista deportiva como los espacios colindantes que dan a diferentes aulas y accesos al edificio.

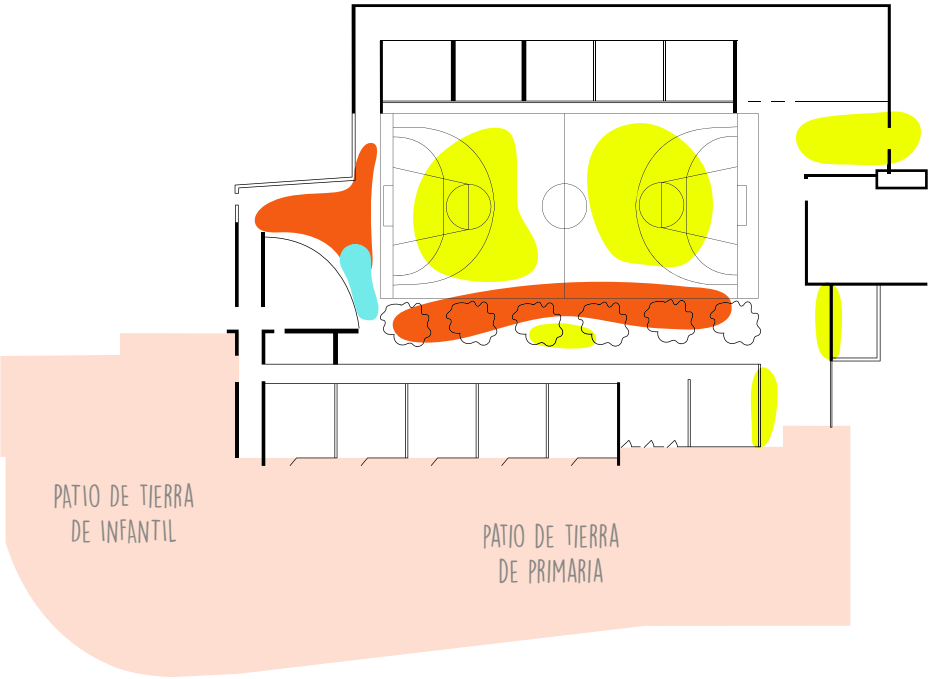


FIG27. MAPA FUNCIONAL DE REEQUILIBRIO DE LAS ÁREAS, PATIO DE PAVIMENTO, ESCUELA BARÓ DE VIVER

NATURALEZA
Y EXPERIMENTACIÓN

TRANQUILIDAD
E INTIMIDAD

MOVIMIENTO
Y PSICOMOTRICIDAD

NIÑAS
NIÑOS

Espacio intermedio con la zona de rocódromos horizontales: este era uno de los espacios utilizados por el balón alternativo a la pista y era el espacio delimitador entre los patios. Dado que es el único espacio con muros en el patio sin ventanas, se aprovecha para instalar rocódromos, uno para los más pequeños y otro para los más mayores. Ahora el espacio se transforma en un lugar que vincula los dos patios y con otro tipo de movimiento, no expansivo, que favorece la psicomotricidad y la experimentación con el cuerpo, los límites y la autoestima. Es un espacio muy utilizado por las niñas y los niños más pequeños o que no juegan al fútbol. A veces, el rocódromo más pequeño también lo utilizan las niñas y los niños de infantil.

Espacios interiores complementarios, gimnasio y biblioteca: se ha propuesto abrir estos espacios complementarios en el patio para aprovechar sus infraestructuras. Entre ellos, los elementos de psicomotricidad y la posibilidad de poner música para bailar y cantar en el patio en el gimnasio, y los libros, sillas, sofás y mesas de la biblioteca. Se podrían utilizar en el interior o sacar los elementos a las zonas frontales. De momento, no se ha puesto en práctica.

Espacios de tranquilidad alrededor de la pista: para reforzar los espacios con mejor convivencia y en los que había más igualdad en el uso entre niñas y niños, se ha colocado una mesa de picnic y un grupo de troncos para sentarse en la zona de tierra utilizada para actividades varias como hablar, jugar a juegos de mesa, desayunar o cantar. De este modo ampliamos el uso que ya tenían pero sin buenas condiciones de las mesas de ping-pong. La previsión es ampliar esta zona con más elementos que permitan este tipo de actividades más tranquilas.

PATIOS DE PRIMARIA DE TIERRA Y DE PAVIMENTO

Además de las actuaciones anteriores, en los dos patios de primaria se realizan actuaciones de tipo funcional para integrar ambos espacios, ya sea de normas, nuevos materiales o de acompañamiento.

Uso libre de los dos patios: se han hecho cambios en la normativa sobre la libre circulación del alumnado por todo el patio (de momento, la circulación es libre dos días por semana).

Cómo quieren convivir en el patio: elaboración de una normativa propuesta por las mismas alumnas y alumnos del colegio sobre cómo quieren utilizar los espacios para garantizar que todas las personas sientan que pueden hacer lo que quieran respetando a las demás.

Actividades dirigidas y nuevos materiales: se han diseñado nuevas propuestas de actividades y materiales que se ofrecen al alumnado en el recreo. Son tanto actividades más vinculadas a las manualidades y al juego simbólico como otras actividades más dinámicas y de movimiento, como juegos en grupo o juegos tradicionales.

Valoramos y acompañamos

¿Cómo valoramos el proceso y los resultados?

Los resultados de la evaluación nos muestran algunos cambios en relación con el diagnóstico inicial. Los cambios son más explícitos en las niñas y los niños de ciclo inicial debido a que las modificaciones físicas se han realizado principalmente en su patio. El proceso implica un cambio en la normativa que comporta la libre circulación de todos los cursos por todos los patios como respuesta a un diseño global del espacio y que, en el momento de la evaluación, solo tenían un día por semana, por ello las valoraciones, sobre todo de los cursos superiores no presentan cambios tan destacables. A pesar de ello, los resultados denotan unos cambios de dinámica general en el patio y de toma de conciencia de muchos aspectos relacionados con el uso y la ocupación del espacio.

Sobre lo que más valoran del patio, observamos que han disminuido las respuestas que decían que lo que más valoran es la amistad, aunque sigue siendo la respuesta más frecuente. En cambio, aumentan las valoraciones sobre el espacio y también sobre el descanso, la libertad, pasárselo bien… Este incremento de respuestas sobre el espacio y el descanso o pasárselo bien es más habitual por parte de las niñas. Los niños aumentan las respuestas que valoran el juego y el movimiento. En cualquier caso, las dos respuestas indican como más destacables, aspectos que están vinculados al proceso de transformación del patio.

En cuanto a las actividades que más les gusta hacer en el patio, aumentan las respuestas de jugar al fútbol. Las diferencias relacionadas con la actividad de fútbol entre niñas y niños se mantienen en las dos evaluaciones. El propio proceso ha generado reacciones entre las niñas y los niños: renunciar a ciertos privilegios en el espacio o en las actividades o poder acceder a determinadas actividades y espacios que antes estaban vetados son algunos de los cambios que se han producido a raíz de los cambios realizados en la normativa y en

la dinamización del patio. En este sentido, sería necesario dar tiempo para que los cambios se consoliden y acompañar en las posibles dificultades que todos estos cambios puedan generar. Lo mismo sucede con el juego tranquilo y de relación, que es una respuesta que dan con más frecuencia las niñas en las dos evaluaciones (ninguna respuesta de niño) y disminuye ligeramente en la final. Es posible que los roles de género se quieran reforzar ante los cambios que genera el entorno.

En las respuestas de identificar algo que se quiere hacer pero no se puede hacer, así como sus motivos, aumentan considerablemente las respuestas que no mencionan nada que no puedan hacer y ligeramente las respuestas que dicen que el motivo es que no está permitido. En cambio, disminuyen las respuestas en las que el motivo es la falta de recurso o material y también que otras personas no les dejan. Si comparamos las respuestas de niñas y niños, observamos que los niños responden mayoritariamente que no hay nada que no puedan hacer y también los que no responden. Las niñas responden más que no hay el recurso, que alguien no les deja o que no está permitido.

Por último, y en relación con los conflictos, no hay diferencias destacables en relación con la tipología de conflictos descrita al inicio y al final del proceso. Solo aumentan ligeramente los conflictos por «abuso de poder». No significa necesariamente que lo hayan vivido, a veces expresan que no les gustan ciertas situaciones. Esto también se puede entender porque ahora son capaces de identificar mejor que antes las situaciones de injusticia o abuso.

En cuanto a la valoración que las niñas y los niños dan de los cambios generados en el patio, las niñas valoran mucho la cuerda de equilibrio y los cambios en la normativa que les permite desplazarse por todo el patio. En cambio, un número considerable de niños dice que no valoran nada. Este sería un aspecto que explorar y trabajar en el aula para identificar cuál es la causa de este tipo de respuesta. Podría ser una dificultad de reconocer o valorar de forma explícita actividades que el modelo hegemónico de masculinidad tiene más vetadas por estar asociadas al modelo femenino.

El arenero, el rocódromo y las mesas están mejor valoradas por los niños, aunque las niñas también los valoran positivamente. El material recibe muy pocas respuestas y la naturaleza también. Esta última respuesta es destacable si

consideramos que la mayoría de las intervenciones estaban vinculadas a la naturaleza. Posiblemente se debe a que no ven las propuestas en términos de naturaleza sino que lo identifican más con la actividad que pueden desarrollar.

Si analizamos las valoraciones por ciclos, vemos que en el ciclo inicial, lo más valorado es el arenero y la cuerda, los niños valoran un poco más el arenero y las niñas valoran un poco más la cuerda; la normativa solo la valoran las niñas. En este sentido, se aprecia un aumento en la diversidad del movimiento por parte de las niñas.

En el ciclo medio, lo más valorado es la normativa, el rocódromo y las mesas. La normativa la valoran principalmente las niñas. En el rocódromo no hay diferencias entre niñas y niños. Las mesas las valoran más los niños y los troncos más las niñas. Este último dato es muy destacable y está muy alineado con los objetivos del proyecto.

En el ciclo superior, la respuesta más frecuente es que no hay nada que les guste en relación con los cambios del patio. Esta es la respuesta que dan básicamente los niños. La normativa la valoran principalmente las niñas, ya que posiblemente son las que más han disfrutado de la posibilidad de acceder a todas las instalaciones. Como hemos visto anteriormente, en general, los niños se han mostrado más conservadores en relación con los cambios propuestos y han priorizado el mantenimiento de las actividades que realizaban al principio. En el rocódromo no hay diferencias entre niñas y niños. Igual que en el ciclo medio, las mesas las valoran más los niños y los troncos más las niñas.

Finalmente, y en relación con si hay algo que hagan ahora que antes no hacían, muchos niños y algunas niñas mencionan que no hay nada que hagan ahora y que antes no hacían; tanto las niñas como los niños valoran actividades de movimiento diverso y las niñas valoran la tranquilidad y la normativa (más que los niños).

En las preguntas que les planteamos sobre temas vinculados al diagnóstico, cuando les preguntamos si creen que ahora las niñas y los niños disponen de la misma cantidad de espacio para utilizar, observamos que los niños consideran que sí, que ahora las niñas disponen de más espacio y que el espacio está más equilibrado. Niñas y niños coinciden al responder que ahora hay más actividades que realizan

conjuntamente y también que todas hacen actividades más diversas que antes.

En cuanto a las valoraciones realizadas por parte del claustro y por el grupo impulsor de adultas, destacamos los siguientes aspectos:

- Sobre los cambios de normativa, valoran muy positivamente la libre circulación por los dos patios, una dinámica que primero se empezó con un día a la semana y después fueron dos. El motivo es que las niñas y los niños pueden disfrutar de actividades más diversas para relacionarse con alumnado de otros cursos y tener relación y cuidar a hermanas y hermanos. Sin embargo, por parte del profesorado se comenta la dificultad de la autoridad con las maestras que están en el patio de tierra y no conocen al alumnado de cursos superiores. También se valora positivamente la normativa porque la ha elaborado el alumnado. El profesorado considera que los niños han perdido tiempo de balón, un tiempo que pueden destinar a realizar otras actividades.

- Valoran también positivamente que ahora disponen de balones blandos en las aulas y con ellos pueden jugar más niñas y niños, pues son balones del grupo y también ofrecen más posibilidades de juegos.

- En general, se considera que se han producido algunos cambios en las dinámicas aunque son conscientes de que los cambios acaban de empezar y es necesario seguir trabajando, sobre todo en el acompañamiento de las niñas y los niños y en la generación de nuevas dinámicas en el espacio.

¿Cómo seguimos?

Como recomendación final para la escuela Baró de Viver, hemos elaborado una serie de actuaciones clasificadas según las dimensiones de trabajo que pueden dar continuidad al proyecto, teniendo en cuenta todo el proceso desarrollado y algunas actuaciones pendientes.

Dimensión física: mantener los elementos físicos y complementar con las actuaciones físicas de acuerdo con la propuesta de diseño inicial y la evaluación realizada hasta el momento actual.

Patio de tierra de infantil:

- Introducir diferentes elementos en los minimundos en función de las observaciones
- Construcción de murales activos en el arenero (aprovechando la valla actual del huerto) con diferentes elementos de experimentación, para hacer trasvases, sonidos, etc.

Patio de tierra de primaria:

- Eliminar las vallas del huerto e integrarlo en el espacio central del jardín mediterráneo como espacio natural y de tranquilidad generando espacios para sentarse con troncos.

Patio de pavimento:

- Eliminar la mesa de ping-pong que está estropeada y crear más espacios para sentarse y de tranquilidad.
- Repensar la valla de la pista para mejorar la calidad del espacio y favorecer la relación del espacio interior con el espacio exterior. Recuperar las experiencias previas en este sentido y pensar nuevas propuestas que funcionen.
- En los espacios alrededor de la pista y cerca del edificio, generar espacios de quita y pon en el tiempo de recreo (por ejemplo, palés y cojines se pueden autoconstruir) y que permitan generar espacios tranquilos y cómodos.

Dimensión funcional: trabajo de reflexión pedagógica por parte del equipo de comedor y por parte del claustro a partir de los elementos identificados en el diagnóstico y también en la evaluación.

General:

- Crear un ideario/normativa/criterios de qué es el patio, qué esperamos del patio, qué uso hacemos del patio, cómo nos posicionamos, cómo lo trabajamos. Tanto para personas adultas como para alumnado. Actualmente, ya se ha empezado en cada clase, se han elaborado unos criterios de uso del patio consensuados por los delegados y las delegadas de curso junto con el profesorado.
- Dar continuidad al proceso de los días de libre circulación, valorar su impacto e intentar añadir más días.
- Integrar, por parte del profesorado, el uso del espacio del patio como un aula más.
- Acabar de pensar cómo se pueden habilitar los espacios interiores complementarios del gimnasio y la biblioteca como espacios complementarios en el patio.
- Crear y gestionar el material de apoyo «Cajas de experimentación y juego simbólico» para infantil y primaria. Ejemplos:
    - Caja de experimentación: embudos, lupas, tubos de varios tamaños, frascos diferentes, palas, cubos...
    - Caja de juegos de mesa: cartas, parchís, oca, uno, dominó, ajedrez...
    - Caja de libros: selección de libros de la biblioteca, revistas...
    - Caja de construcciones: con diferentes tipos de maderas de varios tamaños
    - Caja de movimiento: con material del gimnasio como zancos, cuerdas, aros, conos, picas
    - Caja de juego simbólico: preparar tres tipos de cajas y cambiarlas cada trimestre

- Caja de cocina: con platos, tenedores, vasos, ollas, tazas...
- Caja de tienda: material adecuado
- Caja de disfraces: telas de diferentes tamaños, formas y colores

Patio de infantil:

- Integrar los espacios del patio de infantil con el de primaria para que tengan más espacio y actividades diversas. En un primer momento se puede gestionar para que no coincidan las horas, pero a la larga podrían coincidir para fomentar las relaciones intergeneracionales entre niñas y niños.

Patio de primaria:

- Dinamización de la pista y de las actividades que se llevan a cabo con grupos mixtos y actividades o deportes varios.
- Dinamización del rocódromo para trabajar la psicomotricidad y la cooperación en todos los niveles valorando otras actividades de movimiento diverso.

Dimensión social: conflictos, ocupación del espacio, dinámicas de exclusión, roles de género...

General:

- Actividades de acompañamiento para favorecer el uso igualitario (género, edad, origen, capacidades) de algunas de las nuevas zonas o material, por ejemplo, las actividades que se están realizando en la zona tranquila, diseño de juegos de mesa, etc.
- Trabajar la coeducación y los conflictos desde la comisión de convivencia.
- Resolución de conflictos en las aulas desde una perspectiva coeducativa.

- Sensibilización con toda la comunidad educativa: informar, explicar, visibilizar a la comunidad y a las familias.
- Realizar el seguimiento de cómo funciona y cómo nos relacionamos en el patio (asambleas de alumnado, grupos de discusión, etc. para hablar que lo que pasa en el patio).
- Dar continuidad al grupo impulsor de alumnado (o con delegadas y delegados).

A nivel transversal: dar continuidad a la reflexión y la formación en coeducación e incorporación de esta mirada de forma transversal, tanto en el patio como en los demás espacios y relaciones educativas.

Capítulo 4

Compartimos otras experiencias

FIG28. FOTO DE GRUPO DE TRABAJO

En este espacio queremos compartir y dar visibilidad a otras experiencias de trabajo vinculadas a los patios coeducativos realizadas por otras personas, entidades y escuelas, y que lo han hecho desde una perspectiva de género.

Somos conscientes de que muchas personas y entidades trabajan los patios, aunque no muchas lo hacen desde una mirada feminista. Por ello hemos seleccionado algunas experiencias, cercanas a nosotras y con quienes también compartimos caminos, que consideramos que aportan elementos muy interesantes y complementarios a la propuesta metodológica que aquí hemos presentado.

Mercè Otero, como figura referente en coeducación en Catalunya, nos ofrece un marco conceptual narrado desde el corazón y sus vivencias, nos explica la trayectoria de la coeducación en Catalunya y expone los motivos y argumentos que sustentan la necesidad de continuar trabajando en esta dirección.

Júlia Moya, que se dedica a la educación en el tiempo libre y a la dinamización comunitaria, ha hecho una aplicación de nuestra metodología en el patio del colegio de su hija que aporta una nueva mirada sobre lo que se denominan «los aspectos emocionales de los espacios», e incorpora las diferentes dimensiones que promueve esta mirada en el patio del colegio.

Joana Bou Suárez, desde el trabajo realizado con la cooperativa Fil a l'Agulla, aporta desde la experiencia, el acompañamiento en la resolución de conflictos también como herramienta de prevención del *bullying*.

Finalmente dos experiencias más, también con transformación física, las colegas arquitectas de Equal Saree, con una metodología propia con perspectiva de género que también sistematiza estrategias y parámetros; y el colectivo Voltes Cooperativa d'Arquitectura que ha colaborado directamente en este proyecto y que nos expone su experiencia centrada principalmente en los procesos participativos y de autoconstrucción.

Para nosotras, tiene mucho valor el hecho de podernos mirar y acompañar, desde diferentes disciplinas y con diferentes metodologías. Aprender unas de otras, sumar saberes y experiencias, visibilizar y reconocer nuestro trabajo, y así caminar juntas hacia un objetivo compartido: la incorporación de la mirada feminista en la educación.

EL PATIO DE MI CASA

Por Mercè Otero Vidal,
Grupo de Coeducación de Ca la Dona

Soy una profesora jubilada que he dedicado la mayor parte de mi vida a la coeducación, a la formación del profesorado y a la ginecocrítica y lo sigo haciendo desde el activismo feminista en el Centro de Documentación de Ca la Dona y en la Xarxa Feminista.

—

Esta temporada que llueve mucho, lo primero que me viene a la cabeza, al hablar del patio, es la canción que cantábamos cuando éramos pequeñas en el patio del colegio y en la calle. No es curioso que la canción hable de «el patio de mi casa», porque es una canción de niñas y los espacios de las mujeres han sido tradicionalmente (ahora quizá ya no tanto) interiores, cerrados dentro de las casas, mientras que el espacio público ha sido ocupado por los hombres, con todo lo que supone de represión e invisibilización de las mujeres y de sus actividades.

Cuando en el año 1950, mi madre tuvo que escoger una escuela para mí, que entonces tenía tres años, su formación republicana hizo que buscara una escuela cerca de casa y pública, a pesar de la contradicción que le suponía la escuela pública del franquismo. Sobre todo, esto se lo escuché explicar más de una vez, buscó un colegio que tuviera un buen patio, porque sabía que el aire libre y el movimiento eran esenciales para mi salud y desarrollo.

Con estos antecedentes, no sorprende que personalmente, tanto para mí como para muchas otras compañeras feministas, la cuestión de los patios escolares haya sido un tema importante cuando nos hemos encontrado profesionalmente en el ámbito educativo.

Las feministas siempre hemos reclamado para las mujeres el espacio, como decía Virginia Woolf cuando hablaba de una habitación propia, y hemos reclamado la presencia equitativa en el espacio público, saliendo de los espacios domésticos y

de los estereotipos impuestos por el patriarcado. Es evidente que esta ocupación del espacio debe empezar desde la primera infancia y que es importante e imprescindible que la socialización de niños y niñas les permita sentirse en libertad y seguridad en los patios escolares y en los espacios de ocio de calles y plazas, libres de estereotipos.

Está claro que hablar de patios escolares es hablar de coeducación y ha transcurrido ya mucho tiempo desde las Primeras Jornadas Catalanas de la Mujer de 1976, cuando las feministas, para abandonar la escuela segregada del franquismo, exigimos explícitamente la coeducación. Recordemos también que tardamos algunos años en darnos cuenta de que la escuela mixta no es la escuela coeducativa, pero de esta concienciación también hace ya mucho tiempo, tal vez demasiado. Actualmente, se habla de coeducación y muchos centros la contemplan en su proyecto educativo, pero la verdad es que muchas veces tan solo se queda en el papel. La frase que dice que lo urgente se come lo importante, en este caso es muy cierta, porque las demandas que recaen en la escuela son excesivas, sobre todo si los recortes provocados por la crisis, en recursos personales y materiales, también son excesivos. De todos modos, a pesar de las dificultades, a lo largo de los años ha habido muy buenas iniciativas y prácticas coeducativas que es importante rescatar desde que las maestras y profesoras de la Asamblea de Mujeres de la Enseñanza a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa pusimos en circulación una pegatina con el eslogan «Las niñas buenas van al cielo y las malas a todas partes». También se empezaron a poner en marcha iniciativas municipales como el PAIODH (Plan de Igualdad de Oportunidades de Mujeres y Hombres) en L'Hospitalet, el Seminario de Coeducación del ICE de la UAB, las secretarías de mujeres de los sindicatos de enseñanza y siempre con la presencia y la actuación de las maestras y profesoras feministas.

Actualmente, la necesidad de la coeducación es un referente constante al tratar de problemas, especialmente relacionados con la convivencia y la violencia dentro y fuera del ámbito escolar. La coeducación aparece en tres leyes y las feministas reclamamos la aplicación efectiva de estas leyes, así como de la normativa referente a la coeducación en todo el ámbito educativo: Ley 5/2008 de 24 de abril, del derecho

de las mujeres a erradicar la violencia machista, título II, capítulo 4, artículos del 12 al 17. Ley 11/2014 de 10 de octubre, para garantizar los derechos de lesbianas, gais, bisexuales, transgéneros e intersexuales y para erradicar la homofobia, la bifobia y la transfobia, título II, capítulos I y II, artículos del 12 al 14. Ley 17/2015 de 21 de julio, de igualdad efectiva de mujeres y hombres, capítulo IV, sección segunda, artículos del 21 al 23 y 28. Las leyes sin presupuestos, sin formación, sin voluntad política, de momento, no han tenido los resultados que esperábamos.

Si nos queremos centrar en el tema de los patios escolares es de justicia dar el protagonismo, en un principio, a las maestras de infantil y primaria, porque quizá las profesoras de secundaria, desde la perspectiva coeducativa, priorizamos las cuestiones del currículum. De todos modos, la verdad es que en los grupos de coeducación siempre ha habido una estrecha colaboración del colectivo enseñante de las diferentes etapas porque sabemos que hay un continuo y que las experiencias del profesorado y del alumnado están entrelazadas a lo largo de la vida, a pesar de la separación burocrática.

Recuerdo que, en una de las primeras sesiones del seminario de formación coeducativa del profesorado, allá por los años noventa, una compañera propuso el uso del vídeo y se grabaron los recorridos de las niñas y los niños en el patio, porque de forma intuitiva ya nos habíamos dado cuenta de que los trayectos eran muy diferentes; los niños cruzan los espacios centrales y las niñas van por los espacios periféricos. Repasamos la historia y vimos la importancia de los patios enjardinados en las escuelas de la Mancomunidad y de la República, y hay que decir que todavía está vigente a nivel municipal ver cómo se pueden recuperar. Se valoraron negativamente los patios asfaltados con las porterías de los juegos de balón que fomentaban los juegos de niños y dejaban a las niñas al margen. Se elaboraron plantillas para realizar observaciones en el patio y así concienciar al profesorado de la necesidad de intervenir para equilibrar la presencia y las actividades de las niñas y los niños en el espacio de tiempo libre. En algunas escuelas se intentaron recuperar juegos colectivos no estereotipados y en otras se fijaron días de la semana para jugar con el balón. Todo esto se ha experimentado y evaluado y actualmente hay colegios que siguen estas líneas de actuación.

Lo que destacaría como novedad en estos últimos tiempos, es la preocupación por los patios escolares por parte de otros miembros de la comunidad educativa más allá del profesorado. Me refiero, por un lado y en primer lugar, a las familias y también a las personas monitoras responsables de los espacios y tiempos de recreo y al personal que se encarga de las actividades extraescolares. Por otro lado, es importante ver el interés de personas profesionales vinculadas al urbanismo y a la arquitectura que aportan otras perspectivas y soluciones a la forma y al uso y abuso del espacio de los patios escolares que son muy necesarias.

Está claro que, en todo momento, hablamos de patios escolares y lo subrayo, porque en esta cuestión existe la tentación de vincular la idea de patio escolar a otros tipos de patios que también han sido estudiados y analizados como los patios de las cárceles de los manicomios o, en otro sentido, los claustros conventuales, pero ahora y aquí no hay que citar a Foucault ni a otros pensadores, lo que hay que hacer es ver cuál es el estado de la cuestión en los espacios de recreo escolar y qué debemos tener en cuenta para convertirlos en espacios coeducativos, igualitarios y amables para niñas y niños.

También podríamos recordar que la cuestión del espacio está íntimamente relacionada con la del tiempo y aquí se abre otra discusión, la de los horarios escolares y el tiempo de recreo, que es apasionante. En este aspecto, las enseñantes feministas tenemos cosas que decir, en cuanto al trabajo de cuidados, a la corresponsabilidad, ya que el tiempo en una sociedad patriarcal no es igual para mujeres que para hombres, pero ahora no entraremos en ello.

Y todavía nos queda otro elemento que hay que tratar en clave de género que es plantearnos cómo se ocupa el espacio y qué se hace en él. Ya hemos dicho que la ocupación de los patios escolares es desequilibrada a favor de los niños y sus juegos y actividades y que es necesario intervenir para cambiar esta tendencia. Las intervenciones coeducativas urgentes en los patios tienen que ver con buscar y encontrar solución a los conflictos provocados en este espacio que escapan al control de las aulas. Se ha visto que el bullying tiene un componente sexista y que las situaciones de violencia mayoritariamente se dan en los patios y en las entradas y salidas de los centros escolares, o sea que habría que encontrar en

la concepción del propio espacio alguna manera de eliminarlo, porque la verdad es que, dejando de lado las situaciones conflictivas, la mayoría de niñas y niños valoran mucho la hora del patio, la hora del recreo, o sea que tendría que ser gratificante para todas y todos.

También ha de ser gratificante para las feministas que frecuentamos los patios escolares porque como dijo la gran poeta Montserrat Abelló (*Palabras no dichas*, 1981, traducción de Neus Aguado):

Cada cual debe tener
una habitación propia.
Y un patio azul
donde pasear las dudas

Barcelona, noviembre 2018

LOS ASPECTOS EMOCIONALES DE LOS ESPACIOS

Por Júlia Moya

Júlia Moya Garcia, graduada en educación social por la UOC, ha trabajado durante muchos años en el tiempo libre y la dinamización comunitaria utilizando el juego, el arte y el movimiento como herramientas educativas y de transformación social.

—

La experiencia que aquí se presenta es una intervención física y social en la escuela Aqua Alba situada en el Montseny, iniciativa impulsada por las familias en mayo de 2017. El proyecto, que todavía se está llevando a cabo, se ha basado en los criterios metodológicos de patios coeducativos propuestos por Coeducacció y Col·lectiu Punt 6 y actualmente se encuentra en la tercera fase, durante la que hemos empezado con los cambios físicos en el patio.

Sin embargo, antes de llegar a este punto, hemos pasado por una primera fase diagnóstica, en la que realizamos un diagnóstico conjunto con la implicación de profesorado, alumnado y personas monitoras del comedor.

La segunda fase se proyectó en función de las necesidades detectadas en el diagnóstico. Con esta finalidad se realizaron siete sesiones formativas con todo el claustro y con un representante familiar de cada ciclo (es cierto que el horario complica la asistencia por parte de las familias). También se invitó a las personas monitoras del comedor, pero no fue posible liberar a ninguna representante para que asistiera a las sesiones. Cada sesión aborda una temática vinculada con la observación realizada en la primera fase para reflexionar y consensuar criterios. El objetivo que buscábamos es evolucionar de

la pregunta: ¿qué pasa en nuestro patio? a la pregunta: ¿qué queremos que pase en nuestro patio?, incorporando nuevas perspectivas que ayuden a ir un paso más allá.

Estas siete sesiones generan cuatro horizontes que se alcanzan con acciones muy concretas. Por un lado, la realización de cambios físicos en el patio y también acciones que impliquen cambios de organización, como repensar el horario del patio, revisar y consensuar una normativa conjunta que comprometa a todo el alumnado, replantear el material y salir al patio en espacios que ofrece el pueblo.

Estos son los cuatro horizontes que se han planteado desde el grupo motor:

1. Fomentar la autonomía y la autorregulación de las niñas y los niños.
2. Convertir el movimiento en una herramienta transversal de aprendizaje.
3. Fomentar relaciones positivas e igualitarias entre niñas y niños.
4. Mejorar la conexión entre la escuela y su entorno, tanto físico como social.

Las tres dimensiones emocionales del patio

Clara Eslava[1] nos habla de los «aspectos emocionales de los espacios», unos aspectos emocionales que contemplen, según la propia autora, el espacio de la escuela en su «dimensión protectora», en su «dimensión mediadora» y en su «dimensión emancipadora». El patio seguramente es el espacio capaz de desarrollar estas múltiples dimensiones. Dimensiones que van desde el hecho individual hasta el hecho colectivo y que conectan el espacio, el juego y el movimiento con el descubrimiento del mundo, tanto físico como social.

¿Qué características deben tener los espacios para que realmente se cumplan estos aspectos?

1 Eslava Cabanellas, Clara. (2014). *Ambientes para la infancia: escuelas entre experiencia y proyecto.* RELAdEI- Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 3 (2), 51-80.

Dimensión protectora

En cuanto a la dimensión protectora, el patio y la escuela deberían garantizar espacios capaces de acoger las necesidades de movimiento y de juego de niñas y niños, y no me refiero solo a las características físicas, ni a los materiales. En el sistema educativo actual, la corporeidad, el juego y el movimiento van quedando relegados al patio y a la educación física de forma casi abrupta a partir de los 6 años, el aprendizaje cognitivo se disocia por completo de la dimensión corporal, olvidando que estos dos elementos son básicos para desarrollar competencias cognitivas, sociales y emocionales.

Vale la pena recordar que a través del juego y del movimiento los cuerpos de las niñas y los niños entran en interacción con el espacio y las personas que viven a su alrededor, así es como van configurando su propio «yo» y van entendiendo el mundo que les rodea. De aquí extraen aprendizajes sociales y competencias que se transfieren a otras esferas, como son los aprendizajes curriculares entre muchos otros aspectos. Así pues, desvincular el aprendizaje curricular de la experiencia sensorial, motriz y vivencial disminuye exponencialmente el tan preciado aprendizaje cognitivo.

Por lo tanto, ¿qué es lo que debemos proteger y garantizar? En primer lugar, la posibilidad de que todas las niñas y los niños puedan jugar y moverse. Puede parecer obvio pero cada vez tienen menos espacios para jugar libremente entre iguales, cuando salen de clase a menudo van corriendo a las actividades extraescolares o a casa, donde la dimensión corporal, en muchos casos, queda postergada por el juego virtual e individual. Si, además de ello, le sumamos que casi siempre los espacios están pensados más en función de las necesidades y deseos de los adultos (optimización de recursos, espacios fáciles de vigilar y mantener, minimizar al máximo los riesgos, etc.) que para la experiencia vital de ellas y ellos, podemos concluir que la posibilidad lúdica de la infancia queda gravemente afectada. En consecuencia, un patio bien conceptualizado se convierte en un oasis para el juego y el movimiento que debemos potenciar y resguardar.

Una buena manera de empezar es rompiendo con el falso binomio que asocia el aprendizaje con la quietud y el aula; y el movimiento únicamente con el recreo y el deporte en un espacio exterior. Es esencial proyectar transformaciones que

busquen el equilibrio entre el movimiento global, el juego de manipulación y el descanso, eliminar la rigidez de los límites entre el interior y el exterior (y no me refiero solo a infantil, sino también a primaria y secundaria). Cabe destacar que los espacios, por más que cambien, pueden no ofrecer lo que hemos proyectado si nosotras, las personas adultas, no cambiamos la mirada.

Estas son las transformaciones que ya hemos realizado:

Enriquecer el movimiento global mediante la transformación del espacio:

Saltar requiere control y precisión. Saltar para llegar más lejos o para llegar a otro lugar sin caerse, por ejemplo en nuestro patio con los juegos pintados en el suelo o con el ágora (un círculo de troncos enterrados en vertical, en el que saltan de un tronco a otro y se ponen a prueba). Las niñas y los niños aprenden de forma vivencial qué implica un mal cálculo sin ponerse en peligro pero sí asumiendo cierto riesgo, esta es una actitud esencial para crecer y evolucionar.

Estructuras que fomenten el equilibrio, para conseguir el equilibrio entra mucho en juego, concentración, paciencia y sobre todo estar muy conectada con una misma ¡sino te caes! Un conjunto de capacidades que nos servirán para resolver otras situaciones vitales y curriculares.

Romper el terreno plano del patio, en nuestro caso para conseguirlo hemos construido una montañita, que ayuda a rebajar la energía descontrolada en el momento de salir del aula, ya que rodearla o escalarla les obliga a reducir la energía y canalizarla para decidir, desde otro punto corporal, a qué quieren jugar. Este elemento también permite esconderse, subir y bajar de diferentes maneras y requiere que todas y todos se autorregulen para poder utilizarla de forma colectiva.

El ágora, la estructura circular de tronco enterrados que hemos comentado antes, es un elemento que cumple múltiples funciones: ofrece un espacio de encuentro colectivo entre iguales, es un espacio idóneo para realizar tutorías o asambleas en horario lectivo y también para reunirse con las familias. En cuanto al movimiento global, ofrece salto con equilibrio y es una estructura que invita a infinidad de juegos motores y simbólicos, tal como hemos observado.

Además, delimita un espacio externo y un espacio interno, y esto da seguridad a las más pequeñas, que a veces se inquietan ante espacios demasiado grandes y les gusta sentirse protegidas en espacios más acotados (sobre todo cuando llegan, en P3).

Juego de manipulación, experimental y creativo

A veces no se necesitan grandes transformaciones espaciales para generar dinámicas nuevas, en este caso lo único que hicimos es permitir al alumnado de primaria jugar con las ruedas (material que inicialmente era para infantil). En referencia al juego experimental y vivencial, se cambió el horario de salida al patio de infantil para que el alumnado de primaria pudiera utilizar el arenero y permitir que cada cual juegue a su propio ritmo, en función de su edad.

Espacios para el descanso, la intimidad y escondites

La escuela es un espacio intenso, de mucha convivencia, adquisición de múltiples aprendizajes sociales, emocionales y cognitivos. Las niñas y los niños necesitan espacios para descansar y desconectar para poder asimilar e integrar estos aprendizajes. Es básico ofrecerles espacios y tiempos para que esto suceda. Dentro del aula hablamos de descansos activos, es decir, descansos que ayuden al alumnado a desconectar a través del movimiento para volver a concentrarse cognitivamente. Fuera, necesitan espacios tranquilos, espacios íntimos, escondites, etc. Con este objetivo se ha creado en el patio una prolongación de la biblioteca en el espacio exterior, el «rincón biblioteca» con sofás y libros a disposición del alumnado también en la hora del patio.

Dimensión mediadora

El patio también es el espacio destinado al encuentro y la convivencia de toda la comunidad educativa, no solo cuando se celebra alguna fiesta, sino cada día, en las idas y venidas, en las entradas y salidas. Son momentos de auténtica convivencia y de comunicación entre padres y madres, entre maestras y familias, etc. El patio es, pues, un espacio bisagra entre el mundo exterior y el mundo escolar, entre el mundo familiar y el mundo colectivo, y también entre el interior y el

exterior del aula. Entender y cuidar estos espacios intersticios nos ayuda a reforzar, por un lado, el concepto de comunidad educativa, ya que todos los agentes se sienten reconocidos y, por otro lado, contribuye a reforzar la posibilidad de transferir conocimientos y competencias de unos espacios a otros de forma fluida. Conceptualizar el patio únicamente como una válvula de liberación en contraposición al esfuerzo realizado en el aula genera en muchos casos una relajación del hecho educativo en el patio por parte de todos los agentes. El marco de seguridad y contención emocional y física que existe en el aula se relaja en el patio, y este espacio se convierte en el espacio más conflictivo del colegio, ya que el alumnado no percibe el marco que existe en el aula. El patio es el espacio donde se producen los conflictos y situaciones que no se gestionan y donde se naturalizan dinámicas negativas.

Exponemos aquí las transformaciones y acciones que hemos realizado en esta dirección:

Dentro y fuera del aula

El ágora y el rincón de la biblioteca son espacios que se proyectan desde el inicio como soportes para desarrollar actividades en hora lectiva y como espacios que dan valor a la participación activa de las familias en el centro. La biblioteca se abre todos los miércoles a la hora del patio y la gestionan las familias. Además, actualmente el alumnado puede disfrutar de este espacio de forma autónoma (está en el primer piso) cada día de la semana durante el patio de la mañana y ello refuerza la autonomía de los desplazamientos dentro de la escuela.

Espacios intersticios

Hemos pintado pasos de cebra en el suelo para visibilizar las entradas y salidas del aula, que conectan el interior con el exterior y centran la atención en el tránsito de un espacio a otro. De forma casi natural, una serpiente dibujada en el suelo nos ha ayudado a gestionar la entrada al colegio, ya que muchas niñas y niños, cuando llegan no pueden evitar saltar de un número a otro y reducen, sin darse cuenta, la energía de entrar corriendo.

Salimos fuera de los límites de la escuela

La escuela está ubicada en un entorno y espacio natural inmediato muy enriquecedor y provechoso, a los pies del parque natural del Montseny. Infantil ha incorporado desde el curso 2017/2018 una apuesta clara para fomentar y potenciar este vínculo dentro del proyecto educativo, e incluye en el horario curricular un día a la semana dedicado exclusivamente a salir de la escuela y conocer el entorno más inmediato.

Primaria no ha definido dentro del horario lectivo una relación constante con el entorno inmediato de la escuela. Sin embargo, se ha decidido que el patio sea una vez a la semana fuera de los límites de la escuela, con un doble objetivo: el primero, aprovechar, tal como explicábamos antes, los recursos que ofrece el entorno natural de la escuela y el segundo, proponer una alternativa a la pista deportiva, ofreciendo un espacio menos condicionante y, por lo tanto, más inclusivo.

Dimensión emancipadora

Es obligación nuestra, como educadoras y educadores, repensar y reformular todos los espacios que no funcionan, los que refuerzan y consolidan roles estereotipados y naturalizan dinámicas y conductas negativas. Porque no podemos olvidar que la escuela debe promover a todas las personas por igual. Si los niños y las niñas experimentan espacios de auténtico respeto y libertad, tendrán muy claro qué es lo que deben defender o proteger en un futuro y esto generará conductas realmente emancipadoras.

En cuanto a las intervenciones físicas del espacio, es importante ofrecer materiales y espacios que den la mínima información posible para que sean las niñas y los niños quienes les den sentido con su juego. Cuanto menos hable el juguete, más imaginan las niñas y los niños. Cuanto menos diga un espacio, más riqueza lúdica emergerá, tal como demuestran las observaciones. La infancia necesita muy poco para jugar, de hecho, diría que lo único que necesitan es que les dejemos jugar.

La experiencia me dice que, en general, los niños y las niñas juegan a lo que se les permite. Esta permisividad a la que me refiero no se ciñe únicamente a criterios normativos, sino también a factores que van mucho más allá, como la

calidad de los vínculos afectivos, los contextos sociales, morales, estructurales, económicos, etc. Solo un inciso, y a título de ejemplo, fueron necesarios casi cinco años de trabajo comunitario con familias, escuela y barrio para transformar de manera significativa la calidad del juego de las niñas y los niños del casal donde trabajaba en términos de respeto entre iguales, cuidado de los materiales, autonomía en el uso de los espacios y riqueza de experiencias lúdicas. Esto evidencia la enorme conexión entre el desarrollo individual y la estructura social.

Con demasiada frecuencia equiparamos el juego libre simplemente con el hecho de que una persona adulta no participa en el juego de forma activa, pero ¿realmente creemos que el juego en el patio es libre simplemente por este hecho? Una pista deportiva da una información muy concreta sobre el juego que se debe realizar y esto no lo han elegido ellas y ellos, las amplias normativas de los patios, las explícitas y las implícitas, el tiempo determinado y marcado por las personas adultas también acaban dirigiendo y condicionando el juego de niñas y niños.

En este sentido, me adhiero a la aclaración que expone el informe de la Fundación Jaume Bofill, que explica que:

«El juego libre no es sinónimo de dejar hacer ni de inhibición de la responsabilidad educativa. No se trata de dirigir en todo momento las actividades de las niñas y los niños en el patio, sino de ampliar el abanico de posibilidades y dejar que aflore su autonomía e iniciativa al escoger y practicar las actividades en el patio; hay que comprender que este es un proceso que se aprende y que las primeras fases significan acompañamiento y maximización de la oferta.» (AA.VV, 2010:100)[2].

Por lo tanto, si queremos que la escuela sea un espacio mediador y emancipador, y esto es especialmente relevante para una transformación en clave feminista, es imprescindible que en la metodología utilizada se observe y se incida en las personas adultas para conseguir que se permita ser a las niñas y a los niños y, en consecuencia, se les permita jugar. De aquí la importancia de que los proyectos de patio se establezcan desde el principio como proyectos centrados en

2 AA.VV. (2010). Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives. Barcelona: Fundació Jaume Bofill

consolidar los conceptos de comunidad educativa y entornos educativos y se pregunten desde el principio: ¿qué puede aportar este espacio a mi barrio/pueblo?

Resultados y conclusiones

En general, tanto profesorado como alumnado valoran muy positivamente los cambios realizados en el patio, el claustro manifiesta que la conflictividad se ha reducido y que han cambiado las dinámicas del patio. No obstante, la desigualdad más visible del patio es la que se refiere a la discriminación por motivos de género, ya que el espacio central de la pista se erige como un espacio claramente masculino de difícil acceso para las niñas y los niños que no cumplen con el estereotipo masculino. Además, este es el espacio más conflictivo según casi todo el alumnado, incluso según los que lo utilizan.

Sin embargo, la naturalización y la aceptación de este tipo de relaciones por parte de la comunidad educativa contribuye a obstaculizar la búsqueda de soluciones, y esto deja entrever criterios y concepciones muy diferenciadas sobre la noción de conflicto y desigualdad de género que contribuyen a invisibilizar estas dinámicas relacionales negativas.

Es cierto que aún nos quedan algunas transformaciones físicas del espacio por realizar que son clave para conseguir resultados más profundos, pero no se pueden obviar dificultades importantes que es necesario abordar si queremos cambios reales y no únicamente estéticos. En primer lugar, la imposibilidad, hasta el momento, de incorporar y formar a las personas monitoras de comedor en todo este proceso, a pesar de que ellas son las principales gestoras de este espacio, y en segundo lugar, la falta de espacios y tiempo dedicados a sensibilizar también a las familias sobre los conceptos de juego, movimiento y coeducación. Habrá que seguir trabajando en esta dirección, para alcanzar nuestros horizontes.

EL IMPACTO DEL DISEÑO DEL PATIO CONVENCIONAL EN LAS RELACIONES ENTRE NIÑAS Y NIÑOS

Por Joana Bou Suárez, Fil a l'agulla

Soy ambientóloga, feminista, madre y tengo formación en facilitación de grupos y educación viva. He sido socia de Fil a l'agulla durante diez años y actualmente soy colaboradora puntual.

Más información:

joana.bou@gmail.com
www.filalagulla.org

—

Uno de los valores de un patio coeducativo es conseguir una distribución equilibrada y equitativa de los espacios en términos de juegos atribuidos a los diferentes géneros. Pero sabemos que hoy en día la coeducación va más allá de las reflexiones sobre el juego de niños y niñas. Un patio coeducativo fomenta la diversidad, para que todas puedan explorar diferentes formas de estar en el espacio, fomenta diferentes tipos de juego, más relación con el cuerpo y la naturaleza, promueve la experimentación y también fomenta la diversidad en las relaciones entre niñas y niños.

Centraremos las reflexiones de este artículo en defender la importancia de los debates que surgen en el proceso de cambio de un patio *convencional* (un patio con predominio de los espacios lisos cementados y una pista deportiva central) hacia un patio *coeducativo*, y en algunos de los aprendizajes que hemos obtenido a partir de la experiencia en diferentes escuelas de primaria de Barcelona.

Con los estudios y las observaciones de las que ya disponemos[3] sobre cómo el espacio del patio fomenta el juego segregado de niños y niñas, ya tenemos mucho conocimiento a nuestro alcance sobre lo que es mejorable en un patio convencional. Así pues, ¿por qué es necesario entretenernos en debates previos?

En primer lugar, porque pensamos que el propio proceso de transformación debe ser coherente con la finalidad y ayudar a construir estos valores coeducativos durante el camino. El *cómo* hacemos la transformación debe incluir las diferentes voces, experiencias y sensibilidades. Debe fomentar la justicia y la diversidad, y debe poder enriquecer el proceso. La pedagogía feminista debe inspirar el cómo lo hacemos.

También porque pensamos que el proceso de transformación del patio es una ocasión perfecta para fomentar un debate profundo, a todos los niveles de la comunidad (alumnado, profesorado, familias, personal de tiempo libre) sobre cómo nos relacionamos. Una oportunidad para aprender cómo el sistema sexo-género se manifiesta en el uso del espacio y entre nosotros, y para ser conscientes del impacto que tenemos en las demás personas y poder expresar el impacto que las demás personas tienen sobre una misma. Intuimos que un cambio exclusivamente arquitectónico o una imposición de normas de juegos en el patio (del tipo *hoy no hay balón*) que no pase por este proceso de autoobservación y de debate, será un cambio que tendrá un impacto mucho menor en la coeducación.

Finalmente, porque en el patio no solo se manifiesta el machismo, sino que también se pone de manifiesto y se intersecciona la segregación por capacidades, por origen y lengua materna y por etnia. Sobre todo a partir de ciclo medio, los diferentes ejes que segregan y discriminan en la calle, cristalizan en las relaciones de las niñas y los niños en el patio. Llevar a cabo un proceso de toma de conciencia en relación con la intersección de estos ejes y cómo se manifiestan

3 Partimos de las contribuciones teóricas de Tomé, A. y Subirats, M. con *Balones fuera* (2007), y Bonal, X. con *Las actitudes del profesorado ante la coeducación* (1997) y la reflexión teórica y práctica a partir de las colaboraciones con Coeducacció en las escuelas Joan Miró y Tres Pins, y la colaboración con Noemí Canelles en las escuelas de Poble-Sec y Montseny, todas de Barcelona

en las relaciones y los conflictos en los espacios de ocio, nos ayuda a trabajar con igual compromiso que trabajamos la coeducación en las aulas.

La posibilidad de facilitar un diálogo en torno al patio y reflexionar con las niñas y los niños sobre su transformación surgió para nosotras a partir de una colaboración entre Fil a l'agulla y Coeducacció en 2016 en dos escuelas de Barcelona. En este artículo me basaré en los aprendizajes de una y otra escuela, y en las observaciones realizadas en otros proyectos en los que, a través de la facilitación de la dinámica grupal con el alumnado, el patio ha sido protagonista. En una de las escuelas, el proyecto se centraba en la transformación del patio desde el principio y los talleres con el alumnado que llevamos a cabo tenían la intención de poner conciencia en las relaciones en el patio y discutir sobre el nuevo modelo. En la otra escuela, el objetivo central del proyecto era la convivencia, pero el patio acabó siendo protagonista de muchos de los debates, tanto en el alumnado como en las familias.

Este ya es un primer aprendizaje. En un centro escolar, la «puerta de entrada» para trabajar la coeducación puede ser directa e intencionada, o puede ser un recorrido más largo. Lo más importante es no dejar pasar esta puerta. Si una comunidad educativa no resuena con la coeducación como impulsor de cambio del colegio, pero en cambio se plantea cuestiones relacionadas con la convivencia, la gestión de conflictos, la gestión emocional o incluso el juego y el aprendizaje, el sistema sexo-género acabará surgiendo y en algún momento tendremos que detenernos en él para ver cuál es su impacto y no reproducir los mensajes sociales que nos limitan a chicos y chicas.

También podríamos hablar extensamente sobre las implicaciones y los aprendizajes que este proceso ha tenido en la comunidad adulta de ambas escuelas, pero en este artículo nos centraremos únicamente en la voz del alumnado. Esperamos que nuestras reflexiones contribuyan a cualquier proyecto que esté trabajando por el cambio y quiera hacerlo de manera coeducadora.

Pasemos, pues, a algunas de las reflexiones surgidas de estas experiencias.

Una de ellas es que transformar el patio en clave de justicia de género implica trabajar desde la toma de conciencia de quienes hasta ahora disfrutaban de privilegios (como la

hegemonía en el juego o la centralidad del espacio). Esto implica enfrentarse a la resistencia de quienes están cómodos o se sienten seguros con la situación actual. Es posible que algunas personas, resistentes al cambio, vivan la intención de conseguir más justicia como una injusticia, y esta resistencia se convierta en oposición, desánimo o, incluso, boicot al nuevo proyecto.

Por lo tanto, algunas de las preguntas que nos planteábamos eran: ¿qué hacemos con la resistencia de quienes ya están contentos con el patio que tenemos?, ¿qué hacemos con la opresión internalizada de las chicas que ya han asumido un papel de segunda en la ocupación del espacio?, ¿cómo incluimos en el debate coeducativo a las niñas y los niños que no se sienten a gusto en el grupo o no sienten que pertenezcan a los grupos de niños o niñas?

La apuesta en ambas escuelas fue dedicar tiempo lectivo a saber más sobre estos temas que a menudo no tienen espacio en clase, o solo lo tienen cuando se producen conflictos, y para ello se planteó una serie de debates en las clases con ayuda de dos facilitadoras de grupos.

Uno de los objetivos cuando facilitamos un grupo es favorecer espacios para hablar y tomar conciencia de lo que genera en las personas una determinada organización de grupo, o estructura social. En el caso de este proyecto, trabajar la resistencia o la opresión internalizada significa poder acompañar a los grupos de niños y niñas a escucharse y ser más conscientes de lo que generaba en cada cual la estructura y organización del patio que tenían en ese momento.

Preguntas sencillas como, por ejemplo, ¿cómo te sientes en el patio?, ¿a qué te gusta más jugar?, ¿qué conflictos hay en el patio?, dieron pie a empezar un diálogo en el que se pudieron escuchar diferentes experiencias: el patio como momento de ocio, desahogo, libertad y amistad, y también pudieron empezar a expresarse la otra parte: el patio como momento de inquietud, aburrimiento o frustración por los conflictos repetitivos, la falta de espacio y los desacuerdos…

En una de las escuelas, antes de llegar a la discusión en grupo grande, el alumnado había respondido un cuestionario con preguntas parecidas a estas, cruzadas con la variable de si eran niños o niñas. Esto ya nos permitía tener una primera fotografía de la clase antes de empezar y plantear alguna hipótesis.

En algunos grupos, solo viendo las respuestas del cuestionario, era muy evidente la división sexual del juego. Niños que jugaban al baloncesto y al fútbol, y niñas con variedad de juegos: simbólicos, de equipo y practicando la comunicación. Pero no siempre era así.

En la otra escuela las niñas y los niños respondieron un cuestionario en el que se les preguntaba, entre otros, en qué lugar del patio se sentían mejor y en qué lugar no se sentían bien y el por qué. Las encuestas realizadas revelaron que las niñas y los niños percibían las experiencias negativas de exclusión, peleas e insultos, justamente relacionadas con el fútbol, aunque había entre la comunidad de maestras una sensación contraria, pues los días «sin balón» las maestras sentían que se pasaban todo el tiempo del patio resolviendo conflictos.

En otros grupos de la primera escuela observamos que había otros ejes, como el de clase social, origen o racialización —que no aparecían en el cuestionario— que influían significativamente y generaban un grupo de niños y niñas cohesionado, con capacidad de incidir y proponer juegos, y una serie de niñas y niños en minoría, que se mantenían más al margen de los juegos de grupo, o que directamente no eran aceptados por el grupo mayoritario. También los niños con expresiones de género que no responden a la masculinidad hegemónica quedaban al margen.

Hay que entrenar la mirada interseccional para no sobresimplificar la foto de lo que pasa en el patio. Todo esto pasa al mismo tiempo y se crea un sistema complejo de segregación interna entre las niñas y los niños que, a su vez, también es cambiante. No todos los ejes se pueden abordar desde la organización del espacio, ni un patio coeducativo hará que desaparezcan del todo. Nuestra hipótesis es que los espacios para la experimentación y la motricidad libre contribuyen a generar más oportunidades de encuentro que una pista lisa con un balón.

En una de las escuelas, uno de los grupos de cuarto de primaria en el que el eje del género organizaba fuertemente las relaciones, nos permitió explorar a fondo las voces y las emociones que había detrás de cada posición o rol. Creamos un diálogo facilitado entre *los que juegan en la pista* y las personas que están jugando a *otras cosas y que se sitúan alrededor*.

Cuando hablamos de diálogo facilitado queremos decir que las dinamizadoras acompañábamos ambos roles y ayudábamos a que se pudieran comunicar mejor, parando de vez en cuando, para que fueran profundizando y tomando conciencia. Hablamos de roles porque tenemos presente que son posiciones temporales, y es deseable que así sea. Son personas que están viviendo un punto de vista pero que tienen la capacidad y la experiencia también de haber estado en el otro lado en otros momentos de la vida.

En ese círculo con un grupo de cuarto hablamos de muchas cosas que son habituales en muchos de los talleres de coeducación que hemos realizado en Fil a l'agulla a lo largo de los últimos años: dialogamos sobre los balonazos, sobre la dificultad de convivir en la pista, del deseo de algunas personas de jugar todas juntas a otros juegos que requieren la pista y que involucran a todas, de las normas sobre quién tiene o no tiene derecho a tener la pelota, e incluso de cómo se sentían las maestras actuando de «árbitros» y «policías» de los juegos. Nos centramos en primer lugar en la convivencia entre la pista y los márgenes.

El rol de quienes juegan en la pista estaba principalmente ocupado por un grupo de niños. A través de sus palabras, descubrimos que quienes juegan en la pista no son conscientes de lo que duelen los balonazos. Este rol necesitó defenderse primero con argumentos del tipo: *Me enfado porque yo estoy jugando donde toca* (en la pista), *pero para los demás y para los profesores siempre parece que yo sea el «malo» porque se hace daño a alguien* —observad que el niño percibía en un primer momento el hacer daño como si fuera algo sin sujeto, algo que «pasa».

Entonces, una niña se quejó de que lo que le molestaba era que después de recibir un balonazo, normalmente venía un grito parecido a «*¡sal de aquí, niña!*». Fue muy importante un momento en el que un niño en representación de este primer rol reconoció que «*es verdad, a veces no me importa qué te ocurre cuando te he hecho daño*». Escuchó la rabia, la impotencia o el miedo de caminar que tenían las niñas que se situaban en los márgenes de la pista, y esto fue un gran aprendizaje y toma de conciencia por parte de los niños, y ayudó a relajar la tensión por parte de las niñas.

¿Dónde puedo ir a chutar sino? Yo no quiero hacer daño. ¡Quiero jugar! —decían los niños. Otro aprendizaje fue que, a pesar de que los niños que ocupan este espacio tienen una posición de privilegio en muchos sentidos, al mismo tiempo son vistos como los más problemáticos por el resto de la comunidad escolar. Este hecho no les permitía conectar con el propio poder ni con la responsabilidad del daño que hacían, ni tampoco conectar con el privilegio. Se veían a ellos mismos como víctimas. Este es un proceso muy habitual cuando se ponen en juego los privilegios. Nadie considera que tenga privilegios y difícilmente conectamos con ser quien hace daño.

Por lo tanto, deducimos que trabajar con la resistencia al nuevo patio tiene que ver, entre otras cosas, con legitimar gustos de las personas a quienes les gusta el fútbol, en lugar de tratarles como *los malos de la película*. Legitimar y, al mismo tiempo, regular cuándo y cómo está permitido este juego.

Desde el otro rol, el de los márgenes de la pista, se pudieron expresar cosas como, por ejemplo, «*Quiero poder ocupar la pista y tener el balón a veces*». Esto llevó al aprendizaje de que era necesario cambiar las normativas de distribución del balón, no simplemente prohibirlo. Y también no partir del supuesto de que las niñas no querían jugar al fútbol nunca, al contrario.

En este rol de los márgenes también se situaron algunos niños a quienes no les gustaba el fútbol. En el momento en que el grupo mayoritario de niñas expresó lo que sentía y sintió aprecio e interés por parte de los niños de la pista, se produjo un hecho muy interesante. Surgió la diversidad dentro del grupo. Un niño pudo decirle a una niña que él quería jugar con las niñas y tampoco le dejaban. Lo decía sinceramente. Las niñas se dieron cuenta de que ellas también tenían la capacidad de excluir y hacer daño.

Después de haber procesado el enfrentamiento entre dentro y fuera de la pista, otras personas comentaron las ganas de jugar a otras cosas que les incluyeran a todas y que ocuparan un espacio grande de patio. El grupo de cuarto, igual que la mayoría de grupos de ciclo superior que visitamos por el proyecto, manifestó una gran tristeza por el hecho de que «ahora ya no jugamos juntos como cuando éramos pequeños y lo echamos de menos». Algunas de las propuestas que

hicieron para el patio nuevo del colegio, como espacios con tierra, troncos, árboles o cabañas surgían de la necesidad del grupo de tener un espacio que los reuniera como grupo «como cuando íbamos a P5».

Uno de los grupos que acompañamos en la escuela que quería mejorar la convivencia era paradigmático en este sentido. Había un desequilibrio numérico muy grande entre niños (que eran mayoría) y niñas (solo 5), y tenían una gran polarización y segregación entre ellos, muy mala relación. En este caso, el hecho de que el patio no generara situaciones de juego mixtas estaba ahondando aún más un problema de mala relación y segregación dentro del grupo. El primer día hablamos del patio, del fútbol, y las posiciones se acercaron. El segundo día pudimos hablar de las relaciones en general en un círculo con un enfoque restaurativo. Acabaron hablando de lo que llamamos el mito fundacional del grupo: «¡*Necesitamos un arenero para jugar juntos*!»

Para finalizar, me gustaría decir que el proceso de caminar hacia un patio coeducativo permite detectar muchos debates e interrogantes interesantes. Muchas preguntas y muy buenas que están pendientes en la mayoría de escuelas y que esperamos contribuir a facilitar en el futuro.

Por ejemplo, si el profesorado expresa que está insatisfecho por tener que hacer de «policía» en la hora del patio, ¿qué se puede cambiar? ¿Cómo fomentamos la autonomía en la resolución de conflictos del alumnado desde la escuela? ¿Qué podemos hacer cuando detectamos que hay niños o niñas que no tienen amigos y juegan solos en el patio? ¿Cómo acercarnos a las familias partidarias de dejar las cosas como están y las familias partidarias de transformar el patio? ¿Cómo podemos garantizar a las niñas y los niños un contacto habitual y profundo con el medio natural? Y si vamos más allá… ¿cuándo consideraremos el patio un elemento integrado en el hecho educativo, en lugar de ser un espacio meramente «de recreo»?

Estamos convencidas de que si cambiamos la arquitectura de los patios sin plantearnos qué relaciones queremos fomentar en los grupos, y sin tener en cuenta la diversidad de opiniones de la comunidad escolar, los cambios serán parciales. ¡Aprovechemos, pues, las oportunidades que nos ofrece un proceso de cambio tangible para abordar la esfera intangible de las comunidades escolares!

DISEÑO Y TRANSFORMACIÓN PARTICIPATIVA DE ESPACIOS SOSTENIBLES

Por Voltes Cooperativa d'Arquitectura

Voltes somos una cooperativa especializada en la construcción sostenible y la participación ciudadana. Creemos en el empoderamiento del trabajo colectivo, la capacidad de las personas para definir los espacios que habitan y enfocamos nuestra práctica como una herramienta de transformación social.

Más información:
www.voltes.coop

Tipo de intervención

Este texto se ocupa de las últimas fases de los proyectos de transformación de patios, en las que se materializan físicamente, mediante la construcción, las propuestas surgidas del proceso de diseño. Ambos procesos, el de diseño y el de construcción, son de carácter colectivo y tienen como objetivo involucrar al máximo de personas de la comunidad educativa. Por lo tanto, estas jornadas deberían concebirse como una herramienta de transformación social en sí misma, en la que los procesos de diseño y construcción son los medios capaces de incidir en las dinámicas relacionales entre las niñas y los niños, del mismo modo que también influye el resultado arquitectónico. Transformar los espacios de la escuela facilita nuevas formas de convivencia y cambios de roles que permiten incidir en la educación que queremos.

Por un lado, el proceso de diseño tiene el objetivo de definir la forma, los materiales estructurales y los acabados de los objetos o actuaciones que se llevarán a cabo en la fase de construcción. Al mismo tiempo, este proceso genera diálogos que cuestionan y proponen nuevos modelos de habitar la escuela, experimentar la naturaleza, jugar o moverse en el patio, que se adaptan a las necesidades de las niñas y los niños, surgidas de un análisis previo. En algunos casos, se convoca a participar en estas jornadas a toda la comunidad educativa o se genera un grupo impulsor formado por maestras y familias junto con el alumnado. En cualquier caso, debería garantizarse que el grupo impulsor sea suficientemente representativo de las diferentes miradas de toda la comunidad.

En estas jornadas el equipo técnico dinamizador, formado por arquitectas, facilita, en primer lugar, la traducción del imaginario en realidad mediante maquetas, dibujos, imágenes en perspectiva, *collages*, 3D, etc. En segundo lugar, propone dinámicas que despierten la sensibilización con el entorno y la repercusión de los objetos en el espacio, trabajando directamente sobre el terreno donde se construirá, tomando medidas, fabricando prototipos...; y, finalmente, aconseja en la selección de los materiales más adecuados según los criterios de sostenibilidad, económicos y normativos.

El proceso de construcción colectiva es una experiencia vivencial en el que toda la comunidad percibe, observa, investiga, juega... da rienda suelta al conocimiento sobre la construcción y se apropia de los espacios que utiliza. Por ello se trata de una oportunidad para establecer y reforzar los vínculos entre familias y escuela, y para introducir en las familias el papel de responsabilidad en tareas y aspectos de la vida de la escuela, un factor que resulta determinante en la actitud del alumnado ante la colaboración.

Estas jornadas tienen un carácter práctico que implica actividad física y trabajo manual. Por esta razón, con la voluntad de dirigirnos a toda la comunidad, las tareas se diseñan adaptadas a todas las personas o a grupos específicos como alumnado, alumnado con apoyo adulto, solo personas adultas, alumnado y adultas con diversidad, etc. Se trabaja la manipulación de objetos, se utilizan herramientas más o menos complejas y se fomenta el trabajo en equipo, de manera que la comunidad se adueña de este proceso de construcción.

Fecha-Duración

Las fases de diseño y de construcción son muy diferentes y requieren características adecuadas para desarrollarlas. Cuando se llevan a cabo, hay que tener en cuenta a quién van dirigidas las actividades para elegir y calcular el tiempo de las jornadas, el espacio físico en el que se realizan y el formato de actividad que se propone.

El proceso de diseño se desarrolla en jornadas de corta duración y se procura adaptar el horario a los agentes que participan en cada jornada. No es indispensable que todas las personas asistan a la misma sesión al mismo tiempo, pero sí que se intenta generar espacios de encuentro para agrupar, o al menos representar, a toda la comunidad educativa.

Las sesiones de trabajo con alumnado suelen tener una duración de dos horas aproximadamente en horario escolar. En cambio, las sesiones con el grupo impulsor en las que participan familias y equipo docente, se plantean como jornadas de entre una y dos horas con opciones de horario de mañana o tarde, intentando adaptarse a todas las disponibilidades. Es indispensable fomentar la conciliación familiar para que la asistencia a la jornada sea un éxito.

A diferencia de otras fases del proyecto, las jornadas de construcción colectiva requieren la participación de toda la comunidad educativa al mismo tiempo, por este motivo se suelen realizar fuera del horario escolar aprovechando la posibilidad de disponer de más tiempo.

Empezar y acabar los elementos constructivos propuestos en cada jornada es muy importante tanto a nivel de gestión del tiempo, como en el plano emocional del grupo. Es preferible, pues, coordinar jornadas largas, de unas 4 o 6 horas, que liberen la presión ante la ilusión de rematar los objetos construidos. Esta cantidad de tiempo disponible suele encontrarse en los fines de semana, viernes por la tarde, cuando se acaban las clases o durante los patios abiertos; lo que requiere una implicación extra por parte de familias y profesorado en el proyecto; pero simultáneamente convierte la actividad en una jornada más lúdica y festiva, con una participación abierta y flexible.

Aunque encontrar el momento adecuado para llevar a cabo estas sesiones es un aspecto a veces complicado y que puede comportar mucha gestión, sin duda, el balance es positivo y muy enriquecedor en términos de relación entre familias y profesorado.

Como hemos comentado antes, el objetivo es compartir estos espacios con toda la comunidad educativa. Para lograrlo, es indispensable una buena planificación y preparación de las jornadas.

En esta fase previa, que suele durar unas semanas o incluso un mes, las facilitadoras externas y el grupo impulsor tienen la responsabilidad de coordinar y gestionar todo lo necesario. Las tareas son muy diversas, por ejemplo: definir con detalle los elementos que se quieren construir, generar material gráfico adecuado para que todas las personas entiendan los elementos que se desarrollarán, elegir y comprar el material y las herramientas adecuadas, pensar en la gestión de las personas en cada actividad y los tiempos necesarios, preparar el espacio físico de trabajo, lograr una buena difusión de la actividad, etc. Todas estas tareas son indispensables para garantizar que durante las jornadas la energía se centre en la construcción, cuidar de las personas y las herramientas que se manipulan y disfrutar del espacio de relación.

Entre estas tareas previas, destacamos la convocatoria de las jornadas. Se recomienda hacer difusión a través de diferentes canales para asegurarse de que la información del evento llega al máximo de personas posible. Es preferible comunicar todas las jornadas que se van a llevar a cabo para que quien no pueda asistir a una jornada, tenga la posibilidad de asistir a otras. Algunos de los canales de difusión son: carteles o pancartas visibles en el patio y en la entrada de la escuela, papeles o trípticos repartidos en clase para que las niñas y los niños los entreguen en casa, correos electrónicos enviados a todas las familias, mensajes por whatsapp al grupo impulsor para que lo reenvíen a las familias cercanas, publicar la información en el sitio web o blog de la escuela, pasar por las clases informando una semana o unos días antes para recordar a todo el alumnado que avisen a las familias, etc. También es recomendable anotar el número de personas asistentes unos días antes o hacer una estimación, esto facilita la previsión de las diferentes tareas y herramientas necesarias.

Espacio de las actividades

La diferencia entre las dos fases, la de diseño y la de construcción, vuelve a ser evidente en el momento de escoger los espacios de la escuela donde se realizarán las actividades.

El proceso de diseño suele desarrollarse en el aula en formato de asamblea o de trabajo manual en grupo o individualmente. Normalmente, los espacios interiores de la escuela son bastante grandes para realizar la mayoría de actividades, independientemente de si los participantes son alumnado o grupo impulsor. En algunas ocasiones se plantean dinámicas en el espacio exterior para mantener una relación directa con el lugar en el que se actúa; por ejemplo, trabajar las referencias de materiales y acabados, las proporciones y dimensiones de los objetos que estamos proyectando, etc. Suelen presentarse exposiciones de maquetas y dibujos de las propuestas de diseño en los espacios comunitarios de la escuela como, por ejemplo, en el vestíbulo de acceso, para dar visibilidad al proceso.

Por otra parte, el proceso de construcción únicamente tiene lugar en los espacios exteriores de la escuela. Son jornadas de gran formato en las que se llevan a cabo diferentes tareas por grupos simultáneamente, se trabaja la manipulación de materiales con herramientas y habitualmente requiere un espacio de grandes dimensiones. Además, ejecutar la construcción de los nuevos elementos en el lugar en el que se colocarán permite una comprensión más profunda de lo que se está realizando. Si la jornada coincide con un día de puertas abiertas en el patio, facilita la incorporación de otras personas y refuerza su carácter abierto y festivo.

Objetivos

El objetivo específico de esta intervención constructiva como fase final de todo el proceso es transformar las dinámicas del patio a través de la definición y construcción de objetos o espacios. La intención es que estos cambios favorezcan la coeducación y las necesidades detectadas por la escuela. Transformar los espacios de la escuela facilita nuevas formas de convivencia. En este aspecto, el equipo técnico dinamizador acabará de traducir las ideas del diseño en el proyecto arquitectónico y acompañará el proceso constructivo.

Asimismo, hay una serie de objetivos generales, transversales a ambos procesos, relacionados con la posibilidad de transformación social de la comunidad, en términos relacionales y de carácter feminista, que se detallan a continuación.

- La participación activa de toda la comunidad educativa.
- El empoderamiento de la comunidad educativa a través de la apropiación de los espacios, visibilizando la capacidad de incidir en su entorno más cercano, el patio de la escuela.
- Generar una red de apoyo mutuo. Favorecer, mediante el trabajo en equipo y la colaboración entre todas, la posibilidad de ampliar este empoderamiento a otros espacios como la casa, la calle, la ciudad.
- El empoderamiento y visibilización de las mujeres, las niñas y los niños. Creación de procesos en los que estas personas son las protagonistas, ocupan espacios de decisión, cocrean juntas, construyen y utilizan herramientas constructivas, y mucho más. Conquistar los espacios y las actividades socialmente ocupadas por el género masculino. Salir del espacio doméstico al espacio público de forma activa.
- Poner en valor que todas las personas de la comunidad son necesarias en el proceso de transformación de la escuela, independientemente de las diversidades culturales, físicas, intelectuales...

Metodología

La metodología común a ambas fases pretende destacar el trabajo cooperativo, la creación de diálogo, la reflexión y la actitud crítica e incorpora al mismo tiempo estrategias para garantizar la no discriminación por motivos de diversidad o género y la inclusión de todos los agentes participantes. Está pensada para alcanzar los objetivos específicos del proyecto en términos constructivos; sin embargo, se considera indispensable cumplir los objetivos generales transversales que se han enumerado en el apartado anterior.

La metodología utilizada se basa en los siguientes aspectos:

- Trabajo cooperativo para poder construir con conciencia colectiva y alcanzar los objetivos conjuntos.
- Inclusividad y diversidad de las personas participantes. Los talleres y el diseño de los objetos que se quiere construir se adaptan a las capacidades de todas las personas que intervienen en el proceso.
- Comprensión y construcción del entorno. Se facilita el diálogo, la reflexión y la crítica sobre los espacios que habitamos. Se proporcionan herramientas para la transformación, desde el diseño hasta la ejecución.

Aunque el agente principal del proceso de transformación de los espacios de la escuela es toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), el papel de cada persona puede variar en función de la fase del proyecto. Por ejemplo, durante la fase de diseño, el alumnado y el grupo impulsor participan más activamente que durante las jornadas de construcción, pues ya no son solo las personas del grupo impulsor, sino todas las familias y el profesorado los protagonistas. Las niñas y los niños también participan en las jornadas de construcción, pero normalmente bajo la supervisión de una persona adulta. Las facilitadoras que forman parte del equipo técnico externo del colegio desarrollan dos funciones principales: facilitar el diseño y la ejecución de las propuestas en formato de autoconstrucción y acompañar y garantizar el cuidado durante los talleres.

Gracias al trabajo en equipo de grupos grandes y pequeños, se fomentan las relaciones, el diálogo y la cooperación. En los talleres de construcción se trabajan aptitudes y capacidades que a menudo son nuevas, y ello contribuye a que las participantes se ayuden unas a otras sumando fuerzas para alcanzar objetivos conjuntos. Es importante que estas situaciones nuevas a las que se exponen las personas estén acompañadas por el equipo técnico externo y se generen espacios de confianza para poder superar los retos planteados.

Asimismo, poner en práctica el trabajo colectivo también permite tomar conciencia de los roles de cada persona dentro de los grupos, y posibilita transformar o romper los que no nos gustan o están determinados por la sociedad. El hecho de darnos cuenta de que estos roles pueden cambiar enriquece mucho la convivencia.

A continuación, se explican algunas de las estrategias y recursos que utiliza el equipo técnico para adaptar los talleres a las usuarias, teniendo presente la diversidad de las personas participantes: preparar material gráfico para que todas entiendan qué y cómo se construirá; proponer y explicar al inicio de cada jornada cómo funcionan las herramientas que se utilizarán, etc.

- Durante la fase de diseño es importante definir las características físicas del objeto que se quiere construir, con sus dimensiones, peso, material de acabado, etc. Se recomienda pensar un diseño modular o que permita la construcción por piezas, para que durante la jornada de construcción pueda haber varios grupos pequeños trabajando simultáneamente.

- Se fomenta la construcción con materiales naturales y reciclados para conseguir una relación de equilibrio entre el desarrollo sostenible y la calidad de vida. El hecho de relacionarse con materiales y descubrir cómo contribuyen a una transformación global, aporta una visión holística del territorio. Al mismo tiempo, el uso de materiales naturales que no requieren ser procesados, ligeros y fáciles de manipular fomenta que todas las personas participen en las jornadas.

- A medida que se acercan los eventos, es recomendable comunicar con detalle las actividades que se van a llevar a cabo para que cada cual pueda valorar cómo participará. Por ejemplo, explicar que es importante llevar ropa cómoda, con qué herramientas se trabajará, cuál será la duración de los eventos, si hay tareas para niñas, niños y adultos, etc.

- El día de construcción se aconseja destacar durante toda la jornada que todas las tareas son importantes e imprescindibles, desde la limpieza del espacio hasta el uso más técnico de las herramientas de trabajo, y que todas las personas están invitadas a llevarlas a cabo. Se ponen en valor las tareas reproductivas, como supervisar que todas las personas dispongan de agua y no trabajen al sol, limpiar las herramientas al final de las jornadas, intentar que el espacio esté ordenado y limpio, etc.

- En cada grupo de trabajo se explica cómo funcionan las herramientas que se utilizarán y los posibles riesgos, las facilitadoras ofrecen acompañamiento a las personas que lo soliciten.

- Si se desea que el taller no esté muy dirigido por las técnicas externas y que las personas y los grupos sean lo más autónomos posible, es importante generar un material gráfico comprensible para todas. Para ello, se recomienda elaborar dibujos en perspectiva, sin palabras escritas, utilizar colores fácilmente visibles y documentos de grandes dimensiones.

- Es positivo realizar una valoración conjunta con toda la comunidad educativa de cada jornada, para mantener los aspectos bien valorados y mejorar con las sugerencias.

Resultados

Después de varios proyectos de participación sobre el espacio físico de los patios de los colegios, tenemos una serie de resultados que es importante valorar para evidenciar la capacidad de transformación social que se puede alcanzar en la comunidad educativa.

El hecho de que las familias se involucren de forma activa en el proceso del proyecto, tanto en la fase de diseño como de construcción, refuerza el sentimiento de formar parte de la comunidad educativa. En esta misma línea de apropiación de los espacios por el simple hecho de participar en su transformación, el proceso facilita que las niñas y los niños se responsabilicen y cuiden los nuevos elementos de juego, los espacios exteriores, etc. porque los sienten suyos.

El proyecto trabaja desde la lógica de que la comunidad educativa está formada por profesorado, alumnado y familias; así que todos participan y se nutren del proceso. Se generan nuevos espacios de encuentro, ya sea dentro del grupo impulsor o en las jornadas de construcción, en los que estos agentes interactúan y comparten las diferentes miradas y refuerzan los vínculos entre ellos.

Si bien es cierto que la participación en la fase de diseño debe dosificarse para que el grupo impulsor no se acabe reduciendo y sea poco representativo de la escuela, los momentos de construcción colectiva suelen ser jornadas con una amplia participación. En este momento se despierta la ilusión tanto del profesorado como de las familias y a menudo se aportan las propias capacidades personales y profesionales para ayudar al desarrollo del proyecto, cosa que demuestra una increíble solidaridad de equipo. Ser consciente de las ventajas del trabajo colectivo es un aprendizaje para todas, tanto alumnado como personas adultas. A veces, las jornadas de construcción colectiva pueden servir como hitos del proceso, inicio o fin de las diferentes fases..., suelen ser momentos de celebración en los que se pone de manifiesto el sentimiento de realización grupal cuando se acaban los elementos propuestos para cada jornada.

El planteamiento de transformar físicamente los espacios comporta el diseño y la manipulación de los materiales. A lo largo de todo el proceso, las personas se enfrentan a situaciones nuevas, diferentes de las que se encuentran habitualmente. El aprendizaje de nuevas capacidades en estos ámbitos empodera a la comunidad educativa. Es una realidad que durante las fases de construcción se oyen voces que afirman que, a pesar de ser la primera vez que utilizan las herramientas de construcción, se sienten con más confianza para repetirlo en otros espacios, como, por ejemplo, en casa. No hay duda de que exponernos a nuevas situaciones y retos facilita formas diferentes de relacionarnos dentro de los núcleos familiares y sociales.

Más allá del proceso y de las relaciones, la transformación física del patio del colegio, los cambios que se producen en la disposición del espacio ayudan a transformar las relaciones y dan pie a modificar ciertos roles. Por ejemplo, construir elementos que favorecen nuevos espacios de relación como cabañas y lugares tranquilos para hablar y con una calidad

diferente de los espacios más centrados en el juego y el movimiento, como la pista de fútbol, permite diversificar las actividades que suceden en el espacio exterior y que estas sean más representativas de las necesidades de todas las niñas y los niños.

Valoración de la experiencia desde la perspectiva de género

En la línea del apartado anterior, a continuación se explican algunas situaciones y resultados que se dan a lo largo de este proceso en el marco de la perspectiva de género. A medida que avanzamos en el desarrollo de este tipo de proyectos, nos damos cuenta de su potencial como herramienta de lucha contra el sistema patriarcal.

En primer lugar, las personas adultas que colaboran en los procesos participativos vinculados a la transformación de las escuelas son mayoritariamente personas de género femenino. No es de extrañar, pues vivimos en una sociedad en la que todavía los cuidados y, por tanto, la relación con la escuela están ocupados por estas mismas personas. Que los patios abiertos se llenen constantemente de niñas, niños y mujeres es un reflejo de esta situación.

Así pues, hacer público lo que se destina al ámbito privado no solo visibiliza el trabajo reproductivo que debería estar reconocido socialmente, sino que genera un espacio en el que es posible crear redes que favorezcan otros modelos comunitarios de relaciones. Las valoraciones sobre el refuerzo de los vínculos entre diferentes familias y profesorado siempre han sido positivas.

Además, las jornadas de autoconstrucción rompen las inercias de la sociedad patriarcal. Como hemos dicho, las mujeres, las niñas y los niños son mayoritariamente las protagonistas de estos procesos. Ante situaciones en las que las mujeres trabajan con herramientas de construcción, toman decisiones técnicas, lideran equipos... es habitual que algunos hombres se sientan desorientados al resituarse en esta nueva circunstancia. Los cambios de rol favorecen nuevas masculinidades y feminidades, más adecuadas a las realidades que vivimos todas las personas.

Reproducir situaciones que culturalmente no se asocian con el género femenino en estos espacios de confianza, enriquece el imaginario social de personas adultas, niñas y niños y posibilita el empoderamiento para realizar este cambio extensivo a otros espacios. Se considera fundamental que la educación reduzca al máximo los estereotipos que el sistema patriarcal ha perpetuado a lo largo del tiempo.

PARÁMETROS DE VALORACIÓN Y ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA UNOS PATIOS COEDUCATIVOS

Por Equal Saree (Dafne Saldaña, Julia Goula y Helena Cardona)

Equal Saree somos un equipo de arquitectas y expertas en género. Estudiamos el impacto de la configuración espacial en la (re)producción de las desigualdades sociales con el objetivo de diseñar espacios inclusivos. Trabajamos a través de la participación y la cocreación para poner a las personas en el centro de las transformaciones de su entorno y dar voz a los colectivos generalmente neutralizados. Entendemos el espacio como un agente coeducador y, por tanto, como una herramienta clave para lograr una sociedad más igualitaria.

Más información:

http://equalsaree.org/
http://equalplaygrounds.org/

Objetivos

El vínculo entre el diseño de los espacios, la construcción social del género y la educación espacial diferenciada por géneros es evidente en los patios de las escuelas de primaria, donde se reproducen los roles sociales y culturales. En la mayoría de patios podemos observar la segregación por géneros en los juegos y las jerarquías entre las diferentes zonas, especialmente entre el centro y la periferia.

Teniendo en cuenta la importancia del patio como espacio de aprendizaje y de convivencia, buscamos generar propuestas basadas en la igualdad de género, la cooperación y los

valores inclusivos. Creemos que reflexionar y experimentar con la reorganización del espacio puede ser un punto de partida para lograr cambios más profundos, tanto a nivel educativo como comunitario.

¿Cómo podemos incluir a las niñas y los niños en la transformación del patio de su escuela? ¿Cómo conseguimos, a partir de este proceso, un patio con usos más diversos y con relaciones más igualitarias entre el alumnado?

Metodología

Durante el curso 2014/2015 desarrollamos una investigación-acción en el patio de la escuela Joan Solans (Granollers), en la que analizamos la influencia de las características del espacio en la reproducción de desigualdades de género. Los parámetros de estudio eran los siguientes:

Diversidad: grado de variedad en las características de los elementos y espacios que configuran el patio.

Flexibilidad: capacidad de los elementos y espacios que configuran el patio para adaptarse a diferentes situaciones y usos.

Interrelación: relaciones que se establecen entre los diferentes elementos y espacios del patio, como las dimensiones y ubicaciones relativas, las distancias o la visibilidad.

Confort: capacidad de los elementos y espacios que configuran el patio de generar bienestar físico y psicológico y de ser utilizados en condiciones óptimas.

Representatividad: grado de reconocimiento, participación y visibilidad real y simbólica de las diferentes personas que integran la comunidad educativa.

Uno de los objetivos de la investigación era organizar una metodología de análisis y de intervención que se pudiera replicar, más allá del caso de estudio, en otros centros educativos. Una vez revisado, adaptado y ampliado, el contenido se ha publicado como *El pati de l'escola en igualtat. Guia de diagnosi i intervenció amb perspectiva de gènere*. Esta guía digital y abierta plantea un recorrido de actividades para

acompañar a las escuelas en el análisis colectivo del patio desde una perspectiva de género y la posterior elaboración de propuestas de cambio. Las actividades se basan en el estudio de los parámetros descritos anteriormente y analizan su repercusión en los usos del patio y en las relaciones entre el alumnado. Un sistema de valoración cualitativo permite reconocer en qué medida el patio integra estas cualidades, poniendo en relación los resultados obtenidos durante el análisis con los criterios que hay que tener presentes para implementar las mejoras. La guía incluye un apartado con actividades de diseño colaborativo y con estrategias para una configuración más coeducativa del patio.

El Ayuntamiento de Santa Coloma de Gramenet ha impulsado, en colaboración con nuestro equipo, el primer proyecto piloto que sigue esta metodología. *Empatitzem. Repensem l'ús dels patis escolars* es un proceso de transformación colaborativa del patio iniciado el curso 2017/2018. En él, han participado 5 escuelas (Fray Luís de León, Jaume Salvatella, Miguel de Unamuno, Lluís Millet y Mercè Rodoreda) con un total de 1540 alumnas y alumnos. Una comisión de seguimiento, compuesta por miembros del profesorado y el equipo directivo (52%), familias (37%) y personal no docente (11%), ha coordinado cada escuela.

Empatizem nos ha permitido comprobar que los centros educativos pueden utilizar la guía de forma autónoma. En este caso se realizó una capacitación previa, con 3 sesiones de formación sobre el uso de la guía y una sesión de sensibilización sobre las desigualdades de género, y acompañamiento técnico durante todo el proceso. Queremos destacar la importancia de contar con un agente externo a la comunidad educativa que garantice que se tiene en cuenta la perspectiva de género tanto en los resultados como en los procedimientos.

Resultados

El análisis de los patios mediante las valoraciones de los parámetros (diversidad, flexibilidad, confort, interrelación y representatividad) nos ha ayudado a identificar las características físicas o simbólicas de los espacios que generan desigualdades y que, por tanto, queremos transformar.

Aunque las escuelas tienen patios con dimensiones y características muy diversas y el número y la edad del alumnado participante también ha variado, detectamos algunas problemáticas comunes:

1. **La ocupación de la mayor parte del patio por las pistas deportivas y los juegos con balón, especialmente el fútbol**. El análisis del patio ha permitido que el alumnado reconozca que hay situaciones injustas. A pesar de algunas oposiciones iniciales, se ha consensuado que lo más justo es equilibrar la proporción de espacio que ocupan las diferentes actividades, ya sea compartiendo el espacio de la pista, ya sea cambiando la actividad principal a lo largo de la semana.
2. **La falta de espacios de tranquilidad e intimidad**. Estos espacios prácticamente no existen en los patios y el alumnado que quiere realizar actividades de baja intensidad motriz o, simplemente, sentarse y hablar, no encuentra su lugar.
3. **La falta de color y texturas**. En general, el alumnado considera que los patios son muy grises y uniformes. Es importante que el patio sea un espacio acogedor y que genere en el alumnado un sentimiento de arraigo con elementos que le den identidad.
4. **La poca vegetación y espacios de sombra**. En la mayoría de patios la vegetación es escasa o inexistente y faltan espacios de sombra.
5. **La insuficiencia de elementos y recursos de juego**. El alumnado desarrolla una variedad muy limitada de juegos en el patio.
6. **La necesidad de consensuar unas normas de convivencia**. Se quiere reducir la segregación por edades y por géneros en el juego y en la ocupación de los espacios y evitar que las actividades más expansivas invadan el espacio de las otras actividades.

A partir de los resultados de las actividades de análisis y siguiendo las recomendaciones de la guía *El pati de l'escola en igualtat* hemos generado juntamente con las comisiones de seguimiento los criterios para las intervenciones, que podemos agrupar en las siguientes propuestas:

1. **Redistribución de los usos del patio**. En todas las escuelas se ha decidido reducir el espacio destinado a la pista. Con ello se pretende potenciar la diversidad de actividades, un juego más compartido entre niños y niñas y evitar el predominio de una única actividad en las zonas centrales.
2. **Zonas de tranquilidad**. Todas las escuelas han decidido destinar una parte del patio a zonas de tranquilidad e intimidad. Parar mejorar el confort, estas áreas incorporan vegetación o elementos de sombra. Es importante tener en cuenta la interrelación entre las diferentes zonas del patio. Las áreas de tranquilidad deben estar adecuadamente protegidas y/o separadas de las áreas de juego intenso para evitar la invasión de las actividades más movidas.
3. **Espacios de juego diversos**. Se introducirán elementos que potencien otros tipos de juego motor, para desarrollar habilidades como el equilibrio o la coordinación. De este modo, se da protagonismo a las actividades hasta ahora consideradas «femeninas» como bailar, patinar, hacer equilibrios o los juegos tradicionales, para conseguir una representatividad igualitaria de las diferentes preferencias de juego. Ya sean estructuras fijas o piezas móviles, los elementos de juego serán preferentemente neutros y multifuncionales (no asociados a un juego o uso concreto), para fomentar un juego más imaginativo y variado. La mayoría de escuelas también quieren conservar un espacio sin elementos fijos y con flexibilidad para celebrar eventos en los que participen las familias o donde se pueda reunir una gran cantidad de personas.
4. **Aprovechamiento de las superficies verticales**. La mayoría de escuelas se han propuesto aprovechar la dimensión vertical, utilizando muros, vallas y desniveles para incluir juegos, gradas, murales, zonas de pizarra o vegetación. Esta decisión, además de potenciar un uso

más eficiente del espacio y de sumar diversidad a las opciones de juego, está relacionada con el embellecimiento y su objetivo es proporcionar más confort psicológico al alumnado.

Estos criterios se han concretado de forma específica en los diferentes centros, adaptando el diseño y la ubicación de los elementos al tipo de patio y al proyecto educativo de cada escuela. Gracias a estas estrategias se consigue un equilibrio entre los diferentes usos del patio.

Más allá de las propuestas resultantes, participar en este proceso ha aportado a las escuelas recursos para incorporar dinámicas participativas en las actividades cotidianas, ha puesto en valor el trabajo en equipo y la toma de decisiones por consenso y ha aumentado la conciencia de la importancia del diseño de los espacios.

Valoración de la experiencia desde la perspectiva de género

Durante la implementación del proyecto piloto hemos comprobado que, aunque los resultados del análisis muestran una reflexión sobre los usos del espacio y las propuestas y buscan una organización más equitativa y fomentar otros valores entre el alumnado, se han reproducido roles de género estereotipados, que no solo están relacionados con la cantidad de espacio físico que se ocupa sino también con el simbólico (Weisman, 1994). Para ilustrarlo, exponemos dos ejemplos que visibilizan que las desigualdades de género están normalizadas incluso en comunidades educativas que no se consideran sexistas y desean tener prácticas coeducativas. En una de las actividades con el alumnado, se trabajó en grupos mixtos de 2 niñas y 2 niños. Al final de la dinámica, una persona tenía que hacer de portavoz y otra tenía que tomar nota de los acuerdos del grupo. Todos los grupos, en total 5, escogieron como portavoz a un niño y asignaron la tarea de escriba a una niña. Es un claro ejemplo de cómo las niñas asumen una mayor carga de trabajo invisible mientras los niños ocupan los puestos de visibilidad y reconocimiento social. En otra ocasión, trabajamos con la asamblea de representantes, formada por un miembro de cada aula. La persona representante se encarga de defender los intereses de sus

compañeras y compañeros y llegar a acuerdos transversales para toda la escuela. Cada curso escolar elegía a estas personas. En el momento de realizar la actividad, de un total de 13 miembros, 9 eran niños y solo 4, niñas. ¿Cómo es posible que existan estas diferencias tan evidentes y, no obstante, tan normalizadas?

Si nos fijamos en la composición de los equipos docentes, la proporción de educadores es de tan solo el 10% frente al 90% de educadoras. Sin embargo, de las 5 escuelas que participaron en el proyecto piloto, 2 tenían directores. Aquí la proporción aumenta hasta el 40% de la ocupación del cargo directivo por hombres frente al 60% de mujeres. Aunque faltaría contrastar con otros casos, creemos que no vamos desencaminadas si afirmamos que, de los pocos hombres que se dedican a la educación infantil y primaria, muchos ocupan los cargos superiores, hecho que contrasta con la gran mayoría de mujeres que se dedican a estas profesiones.

En cuanto al personal no docente, limpiadoras, conserjes, cocineras o monitoras, también observamos que estos puestos, menos valorados socialmente, están ocupados en la gran mayoría por mujeres.

Estos ejemplos nos alertan de que las desigualdades de género y los roles jerárquicos aún están muy integrados en nuestra sociedad y se reproducen de forma inconsciente desde la infancia.

Diferentes estudios (Graña, 2006; Santos, 2010; Carreras, 2011) muestran que las percepciones del profesorado sobre niñas y niños están plagadas de estereotipos de género. Perciben a los niños como independientes, expansivos, traviesos, violentos y seguros. En cambio, perciben a las niñas como dependientes, pasivas, detallistas, tranquilas e inseguras. Los niños son más visibles y concentran la atención y las preocupaciones del profesorado debido a que suelen presentar más problemas de disciplina que las niñas. Durante la investigación-acción en la escuela de Granollers, pudimos comprobar que estos patrones se repetían. El profesorado tendía a ocultar o negar la influencia del género en las desigualdades, mientras que otros factores, como la edad, eran más fácilmente reconocidos y aceptados. Durante el intervalo de 3 años entre la investigación-acción y el proyecto piloto *Empatizem* el debate sobre la importancia de una coeduca-

ción real y, especialmente, sobre la necesidad de repensar los patios escolares, ha tenido bastante repercusión. Tal vez esto explica que, en esta última experiencia, haya aumentado la conciencia del profesorado sobre las desigualdades y que, en general, exista la voluntad de trabajar para erradicarlas. Sin embargo, siguen habiendo algunas voces que, a pesar de ser minoritarias, expresan la falta de conocimiento de la estructura patriarcal, los roles de género y su impacto en los comportamientos diferenciados.

Retomando las palabras de Weisman (1994), tenemos que reconocer que el espacio social y el espacio físico están relacionados y que se construyen mutuamente. Si queremos una sociedad más justa e igualitaria es necesario garantizar desde la escuela la presencia de las niñas en los espacios de visibilidad, ya sean físicos o simbólicos. La escuela no es el único espacio en el que se transmiten los valores sociales pero, dada la cantidad de horas que niñas y niños pasan en ella, no podemos obviar su potencial como activador de cambios sociales. La educación espacial, que es una parte esencial de los procesos de transformación colectiva del patio o de otras partes de la escuela, es una herramienta muy valiosa para entender cómo se articulan las desigualdades de género y poder llevar a cabo las acciones necesarias para erradicarlas.

Referencias bibliográficas

Carreras, A. (2011). *La construcció dels gèneres des del bressol: recerca sobre la construcció de les identitats de gènere a la primera infància*. Barcelona, Diputación de Barcelona.

Graña, F. (2006). *Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta*. Revista de Ciencias Sociales, XIX (23), 63-75.

Santos, M. A. (2010). *Currículum oculto y construcción del género en la escuela*. Málaga, Universidad de Málaga.

Weisman, L. (1994). *Discrimination by Design. A Feminist Critique of the Man-Made Environment*. Illinois: University of Illinois, 1992.

Bibliografía y recursos

BIBLIOGRAFÍA

Angela J. Hanscom. *Equilibrats i descalços* (2018). Angle Editorial. Barcelona.

Baylina Ferré, Mireia; Ortiz i Guitart, Anna; Prats Ferret, María (2008) *Conexiones teóricas y metodológicas entre las geografías del género y la infància*. Scripta Nova Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.

Baylina Ferré, Mireia; Ortiz i Guitart, Anna; Prats Ferret, María (2006) *Geografía de la infancia espacios de juego en ciudades medias de Cataluña*. Geographicalia, Nº 50, 2006, págs. 5-26.

Bonal, Xavier (1998). *Canviar l'escola: la coeducació al pati de jocs*. Quaderns per a la coeducació (nº13). ICE de la UAB.

Ciocoletto Adriana, Col·lectiu Punt 6 (2016). *Patios coeducativos: abrir la escuela para transformar la Ciudad*. Seres urbanos, El Pais edición digital. https://elpais.com/elpais/2016/06/23/seres_urbanos/1466661600_146666.html

Equip Projecte d'Educació en Valors (2007). *Recuperem els jardins escolars*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, Institut d'Educació: Octaedro. (Lluna verda. Quaderns de valors)

González Castellví, Alba; Ciocoletto, Adriana y Carreras Port, Anna (2018). *Avançant cap a uns patis coeducatius*. Dossier Graó. Coeducar: posar la vida al centre de l'educació. Barcelona.

González Castellví, Alba; Guix Ruíz, Verònica y Carreras Port, Anna (2016). *La transformació dels patis escolars: Una proposta des de la coeducació*. Revista Guix 42. Barcelona.

Hooks, Bell (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Martin, Imma y VV.AA (2010) *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Barcelona. Informes Breus, Fundació Jaume Bofill.

Missé, Miquel (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Barcelona: Editorial Eagles.

Platero Méndez, Raquel (Lucas) (2014). *Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad*. Quaderns de Psicologia, 16(1), 55-72.

Monasterio Martín, Marta; González Guerrero, Soraya; García González, Andrea (2011). *La coeducación en la Escuela del siglo XXI*. Pandora Miabilia – La Catarata. Madrid.

Rivas Moreno, Aida (y otros); Cela Bertran, Xavi; Sales Romero, Marta; Romero García, M (2019). *Desaprenent: una mirada feminista a l'etapa de secundària*. Barcelona. Ajuntament de Barcelona, Districte de l'Eixample.

Tomé González, Amparo; Subirats Martori, Marina. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona, Editorial Octaedro.

Tonucci, Francisco (2004). *La ciudad de los niños. Un nuevo modo de pensar la ciudad*. Fund. Germán Sánchez Ruipérez.

RECURSO AUDIOVISUAL DE ESTA GUÍA

Patios coeducativos. Guía para la transformación feminista de los espacios escolares.

Este vídeo es el resultado del proyecto *Fem patis coeducatius amb la participació de tota la comunitat*. Premio Ciudad de Barcelona de Educación, 2018.

https://www.youtube.com/watch?v=H5tqsbbGNs0
https://vimeo.com/335080465

Créditos:

Un proyecto de: Col·lectiu Punt 6 y Coeducacción

Con la colaboración de: Ajuntament de Barcelona

Con la implicación de: Escola y AFA Drassanes y Escola y AFA Baró de Viver de Barcelona

Vídeo realizado por Cooperativa de tècniques con animaciones de Tonina Matamalas

OTROS RECURSOS

Proyectos propios y en colaboración

Fem patis. Projecte col·laboratiu i de co-educació al pati de l'escola Montserrat, Sant Salvador de Guardiola, AMPA de la escuela con el acompañamiento de Col·lectiu Punt 6 (2014-2015) http://fempatis.blogspot.com/

Transformació coeducativa dels patis a l'Escola Lluís Vives de Castelldefels, Coeducacció y Col·lectiu Punt 6 (2015-2016
https://www.youtube.com/watch?v=eDZtekUESe0&t=97s
https://www.youtube.com/watch?v=kHGgNEQMZC8&feature=youtu.be

Repensem i transformem el pati amb tota la comunitat a l'Escola Dovella. Coeducacció y Raons Publiques (2015-2017) https://www.youtube.com/watch?v=KRbfg3RBing&feature=-youtu.be

Habitem el pati, habitem la ciutat. Un projecte coeducatiu a l'escola la Maquinista de Barcelona, Coeducacció y Voltes Cooperativa d'Arquitectura *(2016-2017)* https://www.youtube.com/watch?v=xbP73RxxKGg

Red de Patios inclusivos y sostenibles (Escuelas La paloma y Santa Maria de Madrid), Pandora Mirabilia, Col·lectiu Punt 6 y PEZ Arquitectos (2017) https://www.youtube.com/watch?-v=TaJ1Ylbf16Y https://www.youtube.com/watch?v=mKKqi-hUnSyw https://www.youtube.com/watch?v=TaJ1Ylbf16Y

Otros proyectos

Empatitzem: Repensem l'ús dels patis escolars, Equal Saree. http://equalsaree.org/blog/2019/03/01/empatitzem-2/

Patis vius, patis coeducatius, Sandra Molines y Associació per la Coeducació https://www.youtube.com/watch?v=wAtwh7d-CaBg

Elkartoki, TIPI Arquitectas https://vimeo.com/187960540

Anexos: Herramientas y otros materiales de soporte

En este apartado ofrecemos una serie de herramientas complementarias que proponemos utilizar en las diferentes fases del proceso y que funcionan como materiales de soporte. Son herramientas que hemos desarrollado y utilizado durante todo el proceso. Estos materiales se pueden adaptar a las posibilidades, recursos y dinámicas de cada proyecto, también pueden servir de inspiración para crear nuevas herramientas, ya que las entendemos como algo vivo y en permanente revisión y construcción.

E2.1 y E4.1 Observaciones sistemáticas del profesorado

Nombre de la persona que completa la ficha:		Fecha:		Hora:	
Nombre de la zona observada:					
Descripción de la zona observada: (física y funcional)					
Grupos clase que están en el patio:		Número total de alumnado			
		Niñas:		Niños:	

Observaciones (lluvia, grupos que no están…)

Lunes	N.º alumnado	Actividad		Material/estructu-ras/mobiliario
		N.º alumnado	Qué hacen	
niñas	*8*	*3*	*hablan*	*sin material*
		2	*corren*	*sin material*
		3	*juegan con el balón*	*1 balón*
niños				

- *Añadir gráfico para cada día de la semana (de lunes a viernes)*

OBSERVACIONES *(anota aquí todo lo que consideres destacable y creas que puede influir en las observaciones)*

E2.2 Cuestionario inicial al alumnado

Cuéntanos qué pasa en el patio

¡Hola!

Maestras, maestros, madres, padres, monitoras y monitores, niñas y niños, queremos saber qué pasa en el patio para ver si podemos hacer que sea aún mejor. Y nos gustaría mucho que nos explicaras cómo es el patio, qué te gusta hacer cuando estás en el patio, a qué juegas, etc. Por eso te pedimos que respondas estas preguntas. Puedes pensar en el patio de la mañana o en el patio del comedor.

¡Muchas gracias!

Tengo _____ años, voy a la clase de _____ y me siento (niño, niña, otros…) _____

1.1 ¿A qué te gusta más jugar o qué te gusta más hacer en el patio? ¿Qué haces un día normal en el patio?

2.1 ¿Qué es lo que más valoras o lo más importante para ti del patio?

3.1 ¿Hay algún juego o actividad que querrías hacer en el patio y ahora no haces? ¿Cuál? ¿Por qué no la haces?

CICLO MEDIO Y SUPERIOR 4 ¿Hay conflictos en el patio? Explica alguna situación en la que se haya producido un conflicto o situación que no te haya gustado: ¿Qué ha pasado? ¿Quién ha participado? ¿Cómo se ha resuelto? ¿Era durante el patio de la mañana o durante el patio del comedor?
CICLO INICIAL 5 Dibuja algo que haya pasado en el patio y a ti no te guste.

E2.3 Mapa inicial desde la experiencia del alumnado

Tengo _____ años, voy a la clase de _____ y me siento (niño, niña, otros…) _____

Indicaciones para completar el mapa:

En el patio... ¿Qué hago? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué lugares me gustan y cuáles no?

1. Elige un adhesivo según cómo te sientes: niño, niña, otros... (El profesorado elige los adhesivos por formas, no por colores.)
2. Pega 3 adhesivos en los espacios del patio que más utilizas y explica qué actividad haces junto a cada uno.
3. Elige 2 adhesivos más, en uno dibuja una cara contenta y ponlo en el lugar del patio que más te gusta y en otro dibuja una cara triste y ponlo en el lugar que menos te gusta. Junto a cada adhesivo, explica el motivo.
4. Cuando toda la clase haya completado este mapa individual, podremos preparar un mapa grande con los adhesivos de todas.

Mapa del patio

(Este mapa debe estar dibujado previamente y se pueden indicar los espacios conocidos como: nombres de las aulas que dan al patio, baños, entradas-salidas, escaleras, las estructuras disponibles, árboles y otros elementos que ayuden a identificar los espacios)

E2.4 Mapa de resultados del diagnóstico del patio

Tengo _____ años, voy a la clase de _____ y me siento (niño, niña, otros…) _____

Escuela:		Curso/ Cursos:		Fecha:	

Indicaciones para completar el mapa:

¿Qué pasa en el patio de la escuela?

A partir del trabajo previo de diagnóstico realizado en las aulas y una vez analizados los resultados, indica en el mapa:

1. Lugares o zonas identificadas (propuestas como áreas de equilibrio): tranquilidad e intimidad, movimiento y psicomotricidad, experimentación y naturaleza (se puede hacer como un diagrama de colores dibujado para visualizar la cantidad de espacio utilizado, la distribución y la funcionalidad)
2. Actividades que se realizan en cada zona
3. Cuántos niños y niñas las realizan (y quienes son mayoría) y de qué edades: niña, niño, otros... (elegir los adhesivos por formas como en los mapas individuales)
4. Identificar las problemáticas: segregación por sexo-edad, diferentes actividades por sexo, desigualdad en la distribución del espacio (se podría calcular)

Mapa del patio

(Este mapa debe estar dibujado previamente y se pueden indicar los espacios conocidos como: nombres de las aulas que dan al patio, baños, entradas-salidas, escaleras, las estructuras disponibles, árboles y otros elementos que ayuden a identificar los espacios)

E3.1 Cuadro de seguimiento de las propuestas de actuaciones

Esta herramienta se puede empezar a utilizar desde el principio de las propuestas y realizar el seguimiento hasta el final, para poder valorarlas y priorizarlas en función de las estrategias y los objetivos coeducativos.

CUADRO DE VALORACIÓN DE LAS ACTUACIONES				
ESCUELA:				
ZONA DEL PATIO	Nombre actuación	Contenidos (qué se quiere hacer)	Definición (cómo se quiere hacer)	Quién lo propone: alumnado, adultas…

DIMENSIÓN DE LA ACTUACIÓN			ESTRATEGIA PRINCIPAL (REEQUILIBRAR)			OBJETIVOS COEDUCATIVOS QUE SE QUIEREN CONSEGUIR		
D1	D2	D3	E1	E2	E3	O1	O2	O3
Dimensión espacial	Dimensión funcional	Dimensión social-relacional	Tranquilidad e intimidad (potenciar)	Movimiento y psicomotricidad (diversificar)	Experimentación y naturaleza (incorporar)	Equilibrar las desigualdades en el uso del espacio entre géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales	Fomentar el uso compartido de espacios, recursos y actividades entre géneros, edades, orígenes y diversidades funcionales	Disminuir la diferenciación de actividades por género que suelen responder a los estereotipos y reforzar los modelos de género

E3.2 Mapa de propuestas de reequilibrio de las áreas

Tengo _____ años, voy a la clase de _____ y me siento (niño, niña, otros…) _____

Escuela:		Fecha:	

Indicaciones para completar el mapa:

¿Qué pasa en el patio de la escuela?

A partir de todo el trabajo previo del codiagnóstico y las propuestas, hacer un diagrama funcional de reequilibrio de las áreas (se podrá comparar después con el mapa del diagnóstico):

1. Indicar en el mapa las zonas de tranquilidad e intimidad, movimiento y psicomotricidad, experimentación y naturaleza (se puede hacer como un diagrama de colores dibujado para visualizar la cantidad de espacio utilizado, la distribución y la funcionalidad)
2. Actividades que se podrán realizar en cada zona
3. Ubicar (dibujar, escribir...) los elementos que se propone añadir (estructuras, mobiliario, vegetación, otros...)
4. Añadir en el diagrama una imagen de cómo podría ser cada espacio o elemento

Mapa del patio

(Este mapa debe estar dibujado previamente y se pueden indicar los espacios conocidos como: nombres de las aulas que dan al patio, baños, entradas-salidas, escaleras, las estructuras disponibles, árboles y otros elementos que ayuden a identificar los espacios)

E3.3 Fichas de definición de las propuestas en las clases

Se puede responder de forma individual y después agrupar por zonas o tipos de actuaciones y realizar un trabajo en grupo con una propuesta consensuada.

Tengo _____ años, voy a la clase de _____ y me siento (niño, niña, otros…) _____

Qué se pretende conseguir: *(El profesorado propone objetivos: por ejemplo, «Potenciar juegos más tranquilos»)*	**Qué se pretende hacer:** *(El profesorado ofrece propuestas generales como zona para hablar, espacio para leer, bailar...)*
¿Cómo lo harías? Describe / dibuja la propuesta.	
Nombre de la propuesta:	
Zona del patio donde se ubica: *(también se podría poner en el mapa)*	

E4.2 Cuestionario final al alumnado

Cuéntanos qué pasa en el patio

¡Hola!

Como ya sabes, después de ver qué pasaba en el patio y pensar mucho en ello, el patio ha cambiado: hay cosas nuevas, otras funcionan de forma diferente, hay nuevos materiales, etc. Queremos saber qué te parecen estos cambios y compararlo con lo que respondiste el curso pasado. Por eso te pedimos que respondas estas preguntas. Puedes pensar en el patio de la mañana o en el patio del comedor.
¡Muchas gracias!

Tengo _____ años, voy a la clase de _____ y me siento (niño, niña, otros…) _____

1. ¿A qué te gusta más jugar o qué te gusta más hacer en el patio? ¿Qué haces un día normal en el patio?
2. ¿Qué es lo que más valoras o lo más importante para ti del patio?
3. ¿Hay algún juego o actividad que querrías hacer en el patio y ahora no haces? ¿Cuál? ¿Por qué no la haces?
4. CICLO MEDIO Y SUPERIOR ¿Hay conflictos en el patio? Explica alguna situación en la que se haya producido un conflicto o situación que no te haya gustado: ¿Qué ha pasado? ¿Quién ha participado? ¿Cómo se ha resuelto? ¿Era durante el patio de la mañana o durante el patio del comedor? CICLO INICIAL Dibuja algo que haya pasado en el patio y a ti no te guste.
5. ¿Qué es lo que más te gusta de los cambios que se han realizado en el patio? ¿Por qué?
6. ¿Hay algo que hagas ahora en el patio y que antes no hacías?

7. Para finalizar, responde sí o no a las siguientes preguntas, marca con una X la casilla correspondiente:		
¿Crees que ahora niñas y niños disponen de la misma cantidad de espacio para estar en el patio?		
SÍ _____	NO _____	NO SÉ _____
¿Crees que las niñas y los niños juegan más juntas?		
SÍ _____	NO _____	NO SÉ _____
¿Crees que ahora niñas y niños juegan a más cosas diferentes que antes?		
SÍ _____	NO _____	NO SÉ _____

E4.3 Mapa final desde la experiencia del alumnado

Tengo _____ años, voy a la clase de _____ y me siento (niño, niña, otros…) _____

Indicaciones para completar el mapa:

En el patio... ¿Qué hago ahora? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Qué lugares me gustan y cuáles no?

1. Elige un adhesivo según cómo te sientes: niño, niña, otros... (El profesorado elige los adhesivos por formas, no por colores.)
2. Pega 3 adhesivos en los espacios del patio que más utilizas y explica qué actividad haces junto a cada uno.
3. Señala con un círculo las actividades que haces ahora y antes no podías hacer.
4. Elige 2 adhesivos más, en uno dibuja una cara contenta y ponlo en el lugar del patio que más te gusta y en otro dibuja una cara triste y ponlo en el lugar que menos te gusta. Junto a cada adhesivo, explica el motivo.
5. Cuando toda la clase haya completado este mapa individual, podremos preparar un mapa grande con los adhesivos de todas.

Mapa del patio

(Este mapa debe estar dibujado previamente y se pueden indicar los espacios conocidos como: nombres de las aulas que dan al patio, baños, entradas-salidas, escaleras, las estructuras disponibles, árboles y otros elementos que ayuden a identificar los espacios)

Anexo: resumen de los criterios técnicos para las actuaciones físicas en los patios

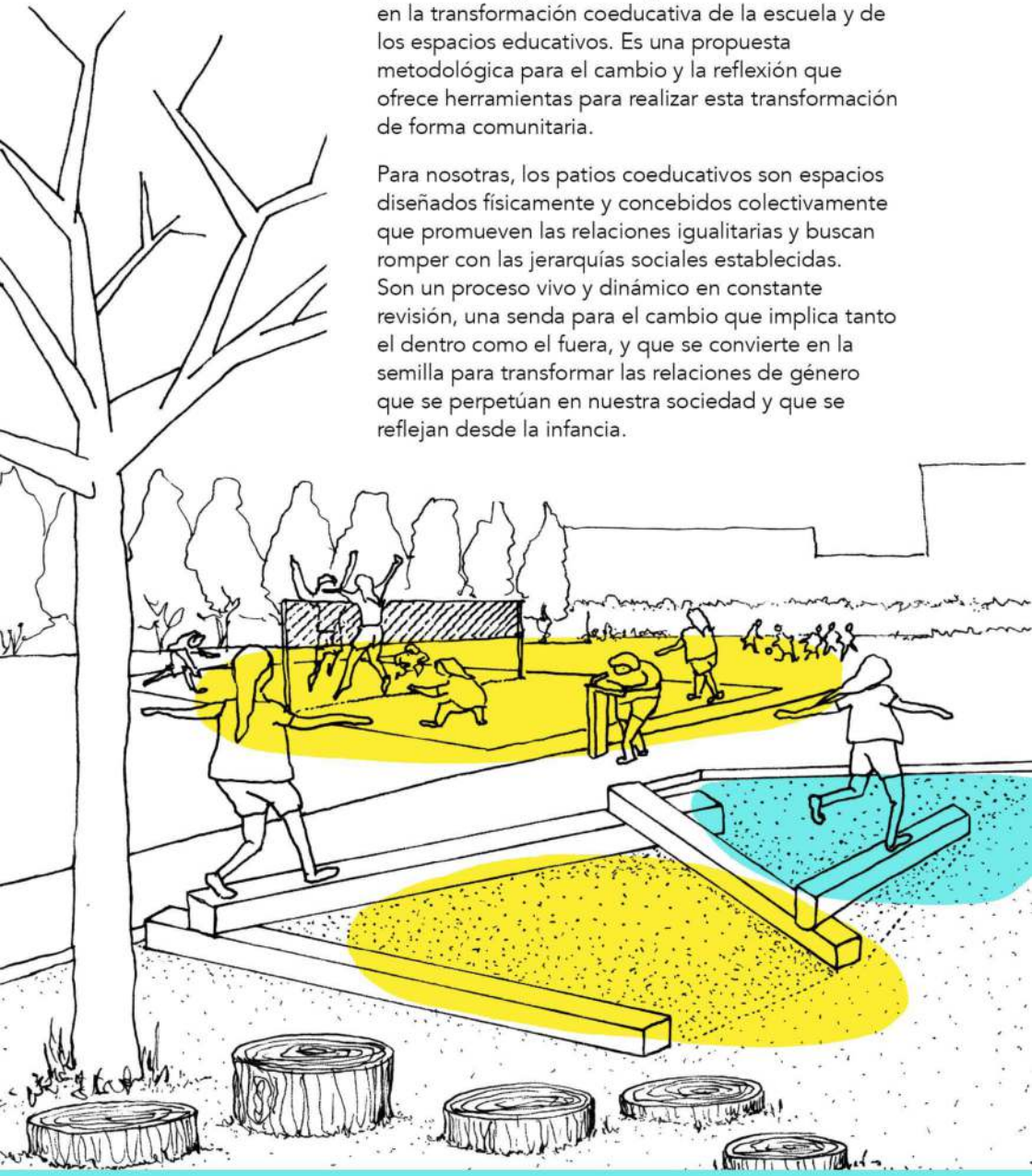
Hay una serie de criterios que hay que tener en cuenta en todas las intervenciones. Por un lado, los criterios transversales que se han desarrollado en la fase 3 de esta guía, fundamentados en una base pedagógica y que incorporan la perspectiva de género interseccional; y, por otro lado, los criterios técnicos y de seguridad, imprescindibles también para el correcto desarrollo de cualquier actuación. Son los criterios que exponemos en este apartado.

Cada juego o espacio infantil tiene unas particularidades según su diseño y ubicación en relación con los demás elementos. En general, se recomienda seguir unos criterios mínimos (basados en la normativa UNE-EN 1176 y 1177 *sobre condiciones de seguridad del equipamiento de las áreas de juego infantil y sus superficies*). Son criterios genéricos y orientativos, por ello también se recomienda solicitar asesoramiento antes de realizar cambios en los patios.

1. Caídas
Para alturas inferiores a 60 cm • Si existe la posibilidad de caída, se recomienda como mínimo pavimentos semiblandos. • Es obligatorio un radio de 1,50 m libre de obstáculos para evitar golpes en las caídas.
Para alturas superiores a 60 cm • Si existe la posibilidad de caída libre es necesaria una superficie que absorba el impacto. • Es obligatorio un radio de 1,50 m libre de obstáculos para una altura máxima de 1,50 m. Para alturas de hasta 2 m, el radio aumenta a unos 2 m (el radio depende de la altura). • Hay que instalar protecciones en función de la superficie de juego, si es rampa o escalera de paso, pasamanos; si es una plataforma, barandillas. • Pasamanos: altura de uso a 70 cm sobre la posición de pie. • Barandilla: altura de uso a 70 cm sobre la superficie de juego, debe estar completamente cerrada o puede dejar una separación inferior de no más de 89 mm. Puede ser opaca o de rejilla. Hay que evitar que se utilice para escalar, por ello es mejor evitar elementos horizontales que se puedan utilizar como escaleras o peldaños. • Las aberturas de entrada y salida de las plataformas de juego, rampas, toboganes, barras de bomberos, etc. deben cerrarse hasta que queden a solo 50 cm, para evitar caídas imprevistas.

2. Atrapamientos
• Manos y dedos: evitar aberturas de entre 25 y 89 mm. • Cabeza: evitar aberturas de menos de 24 cm. • Comprobar que no haya espacios pequeños en los que puedan quedar atrapadas bufandas u otros elementos durante el desplazamiento, por ejemplo, al bajar por una rampa.
3. Pavimentos
• Los pavimentos se dividen en duros (hormigón), semiblandos (sablón o tierras según compactación) y blandos (arena, caucho y corteza de madera). • Para absorber los impactos de las caídas superiores a 60 cm, son necesarios pavimentos blandos. Para caídas de menor altura, pavimentos semiblandos. • La arena se aconseja como superficie para absorber impactos porque es un material que también sirve para otros juegos de experimentación. • En juegos con caída libre de hasta 2 m aprox. se aconseja una profundidad de arena de unos 30 cm. • La granulometría y el tipo de arena fina debe ser de playa o río, para evitar que se compacte y pierda la cualidad de atenuante de impacto.
4. Materiales y acabados
• Para juegos de madera, deben garantizar la estructura, que la superficie no se astille y que sea duradera para facilitar su mantenimiento. Por ejemplo, madera de pino del país, así aprovechamos para utilizar materiales de proximidad. • También se pueden utilizar maderas naturales pero garantizando que estén bien tratadas y puedan cumplir las condiciones anteriores. • Para jardineras y otros elementos, pueden ser maderas naturales, ya que no recibirán esfuerzos como los anteriores. • Tornillos y tuercas que no sobresalgan o, si son redondeados, pueden sobresalir hasta 8 mm. • Evitar cantos afilados en todos los materiales, madera, hormigón, etc. limando las superficies. • Las redes de cuerda deben cumplir las separaciones de seguridad (véanse las normativas de medidas diferentes para dedos, manos y pies).

Para el seguimiento
• Es importante tener presente el mantenimiento que necesitarán las nuevas infraestructuras: quién lo realizará, cuándo, cómo se financiará y qué coste tendrá. • Hay que realizar una evaluación continua, que se establecerá en el tiempo necesario para cada intervención.

Esta guía se dirige a todas las personas que estén interesadas en poner una mirada feminista en el patio del colegio para trabajar desde este espacio en la transformación coeducativa de la escuela y de los espacios educativos. Es una propuesta metodológica para el cambio y la reflexión que ofrece herramientas para realizar esta transformación de forma comunitaria.

Para nosotras, los patios coeducativos son espacios diseñados físicamente y concebidos colectivamente que promueven las relaciones igualitarias y buscan romper con las jerarquías sociales establecidas. Son un proceso vivo y dinámico en constante revisión, una senda para el cambio que implica tanto el dentro como el fuera, y que se convierte en la semilla para transformar las relaciones de género que se perpetúan en nuestra sociedad y que se reflejan desde la infancia.