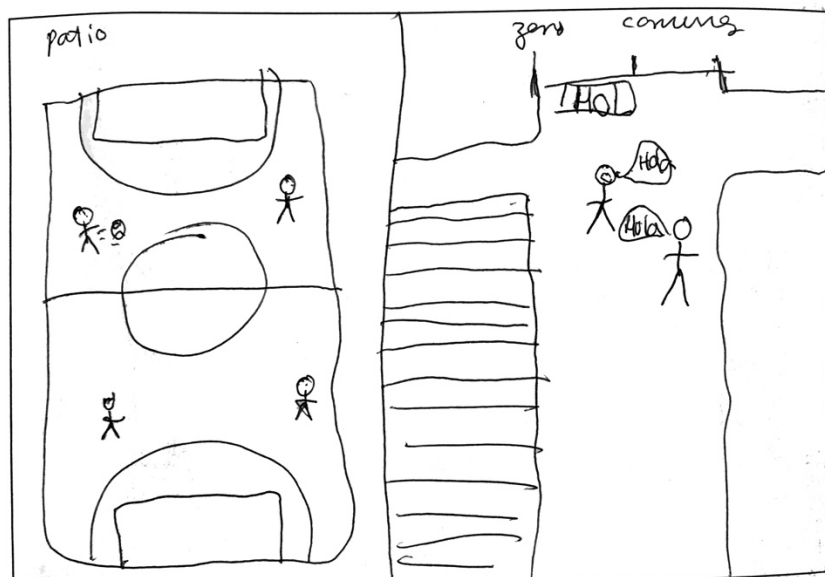


TRABAJO FINAL DE MÁSTER
**ESTUDIO COEDUCATIVO SOBRE EL PATIO ESCOLAR DEL
I.E.S. DOMINGO PÉREZ MINIK.**

— Haciendo visible lo cotidiano —



Alumna: Jezabel Mejías Reyes

Tutora: Rosa Cubillo López

Co- tutora: Noemí Peña Sánchez

La Laguna, septiembre 2019

(...) En el movimiento físico y en el juego cotidiano se producen roles sexuales, relaciones de poder, actitudes que refuerzan la definición de las culturas de género, etc. El trabajo sobre el patio, en consecuencia, supone situar las relaciones interpersonales del alumnado en el centro del objetivo del cambio coeducativo.

Marina Subirat Martori, 2009 (p. 107)

RESUMEN

En los patios escolares se dan fenómenos de exclusión basados en estereotipos sexuales y jerarquías culturales basadas en el género. La mayoría de los patios escolares son “fútbolcéntricos”, destinados gran parte o la totalidad del espacio a la cancha de fútbol, dando lugar a zonas periféricas, mayoritariamente, frecuentado por alumnas donde se desarrollan otras acciones más pasivas. Teniendo en cuenta que el patio escolar podría considerarse el primer espacio común donde socializar, es inevitable pensar que puedan reproducirse las mismas situaciones de exclusión en los espacios públicos de las ciudades. El presente trabajo de investigación pretende estudiar el patio escolar del I.E.S Domingo Pérez Minik desde la perspectiva de género, atendiendo a dos conceptos claves: “coeducación” de Marina Subirats y “pedagogías invisibles” y “*Art thinking*” de María Acaso. Es un estudio cuasi experimental con enfoque participativo que utiliza una metodología basada en tres métodos para reforzar el carácter cualitativo del mismo: el método conversacional, el método observacional y la intervención artística para comprobar cómo el espacio de recreo puede ser transformado en un lugar de aprendizaje, lúdico, inclusivo y de socialización a través del arte relacional. Las técnicas empleadas están basadas en las estrategias de diagnóstico que presenta la guía de Equal Saree sobre la configuración de los espacios educativos.

Palabras clave: pedagogías invisibles, coeducación, espacio inclusivo, *art thinking*, intervención artística.

ABSTRACT

In schoolyards there are exclusion phenomena based on sexual stereotypes and cultural hierarchies based on gender. The majority of school playgrounds are "football-centric", allocating much or all of the space to the soccer field, leading to peripheral areas, mostly frequented by girls where other more passive actions are developed. Taking into account, the schoolyard could be considered the first common space to socialize, it is inevitable to think that the same situations of exclusion can be reproduced in the public spaces of cities. The present research work intends to study the schoolyard of the I.E.S Domingo Pérez Minik from a gender perspective, attending two key concepts: “coeducation” of Marina Subirats and “invisible pedagogies” and “*Art thinking*” of María Acaso. It is a quasi-experimental study with a participatory approach that uses a methodology based on three methods to justify its qualitative nature: the conversational method, the observational method and the artistic intervention to verify how the school playgrounds can be transformed into a place of learning, playful, inclusive and of socialization through art. The techniques used are based on the diagnostic strategies presented by the Equal Saree guide on the configuration of educational spaces.

Keywords: invisible pedagogies, coeducation, gender perspective, inclusive space, art thinking, artistic intervention

ÍNDICE

1. Introducción, justificación y antecedentes.....	5
1.1 Objetivos.....	7
2. Marco teórico.....	8
2.1 La coeducación.....	8
2.2 El patio escolar desde la perspectiva de género.....	10
2.3 El currículum oculto y la pedagogía invisible.....	12
2.4 <i>Art thinking</i> . El arte como herramienta de transformar el sistema educativo.....	14
2.5 Tres casos prácticos referentes	14
2.5.1 Colectivo Punt6.....	15
2.5.2 Equal Saree.....	15
2.5.3 Improvistos.....	16
3. Marco normativo.....	17
3.1 Igualdad de género y Educación.....	17
3.2 La participación en los centros educativos.....	18
3.3 El diseño de los patios escolares.....	19
4. Marco de la investigación. Estudio de caso del patio escolar del IES Domingo Pérez Minik.....	20
4.1 Diseño y planificación.....	21
4.2 Metodología.....	22
4.3 Desarrollo de la investigación.....	24
4.3.1 Fase 1: Toma de conciencia.....	25
4.3.2 Fase 2: Recogida de datos a través de la observación.....	27
4.3.3 Fase 3: Intervención artística.....	31
4.4. Análisis y resultados.....	33
4.4.1 Cuestionario de autorreflexión 1. Alumnado.....	33
4.4.2 Cuestionario de autorreflexión 2. Profesorado.....	38
4.4.3 Representaciones gráficas.....	43
4.4.4 Conversaciones abiertas.....	48
4.4.5 Ficha 1: Características del patio.....	50
4.4.6 Ficha 2 y 3: Sectorización, segregación y mapa de recorridos.....	55
4.4.7 Intervención artística.....	66
5. Conclusiones.....	70
6. Referencias.....	73
6.1 Bibliografía citada.....	73
6.2 Bibliografía consultada.....	74
6.3 Legislación.....	74
7. Anexos.....	75

1. Introducción, justificación y antecedentes

¿Quién y cómo se usan los patios escolares durante el recreo? ¿Son los patios escolares, espacios inclusivos con igualdad de oportunidades entre las alumnas y alumnos?

Los diferentes agentes de un centro educativo atribuyen significados diferentes al patio escolar. El alumnado concibe al patio escolar y el tiempo de recreo como un lugar de libertad y juego libre, dentro de unos límites, y suponen el lugar y el tiempo más valorado donde el profesorado desempeña un papel de “guardián” sin llevar a cabo ninguna intervención ni orientar las actividades que allí se desarrollan, pero, por otro lado, está diseñado y dotado de infraestructura que decide el propio centro.

En este contexto, se percibe una ocupación diferente de los espacios del patio de la escuela según el género confirmando el vínculo entre el diseño de los espacios y la construcción social del género que condiciona la elección de los alumnos y alumnas de una tipología de juego u otro. La mayoría de los patios escolares son “fútbolcentricos”, destinando gran parte o la totalidad del espacio a la cancha de fútbol, dando lugar a zonas periféricas, mayoritariamente, frecuentado por alumnas, donde se desarrollan otras acciones más pasivas.

Teniendo en cuenta que el patio escolar podría considerarse como el primer espacio común donde socializar, es inevitable pensar que estos fenómenos de exclusión y jerarquías basadas en el género, puedan reproducirse en los espacios públicos de las ciudades.

Por todo ello, se hace imprescindible dedicar trabajos de investigación a observar y analizar cómo se estructura el juego en el patio: uso de espacios, tipos de juegos, agrupaciones, ... y reflexionar cómo estas situaciones educativas cotidianas generan una identidad individual y colectiva con diferente acceso a las oportunidades. Y es importante evaluarlo colectivamente para que no quede como un proyecto educativo de un área curricular puntual, sino que abarque a todas las personas y disciplinas involucradas en el centro educativo.

En el presente estudio cuasi experimental, analizaremos el patio escolar de un contexto educativo concreto desde la perspectiva de género, atendiendo a dos conceptos: “coeducación” de Marina Subirats en *Balones fuera* (2010) y “pedagogías invisibles” y “*Art thinking*” de María Acaso en *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso* (2012) y *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (2017).

El proceso de investigación se desarrolla a través de tres metodologías para justificar el carácter cualitativo del mismo: la conversacional, la observacional y la intervención artística.

El método conversacional se posiciona en la primera etapa de la investigación como toma de conciencia para la evaluación de las percepciones de la comunidad educativa sobre el patio escolar,

que incluye dos técnicas para la obtención de datos: la conversación abierta, registrada mediante la herramienta audiovisual y los cuestionarios de autorreflexión.

Durante la segunda fase del estudio, se recogen los datos cuantitativos con una metodología observacional apoyada en instrumentos como la encuesta, el mapa de recorridos, el mapa de zonificación y segregación y las representaciones gráficas.

Por último, la intervención artística temporal en el patio surge para comprobar, a través de una metodología artística referenciada en el trabajo de investigación de Javier Abad *Iniciativas de Educación Artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*, cómo el espacio del patio puede ser transformado en un lugar de aprendizaje, lúdico, inclusivo y de socialización.

Las metodologías están basadas en las estrategias de diagnosis participativa y las pautas de análisis que plantea el colectivo de arquitectas Equal Saree en su guía sobre la configuración de los espacios que lleva por título *El patio de la escuela en igualdad* (2019). Debo señalar que, debido a algunas limitaciones en relación al índice de participación de la comunidad educativa, en el desarrollo del proyecto se especifican las adaptaciones del proceso de investigación inicial que supusieron prescindir de la comisión de seguimiento compuesta por docentes, miembros directivos, alumnado, y familias. Sin tener, lamentablemente, ninguna representación, del equipo directivo, del profesorado del Programa de Educación Especial y de la Asociación de Madres y Padres (AMPA).

El patio escolar, por su naturaleza interrelacional, es el lugar idóneo para poner en práctica los principios coeducativos. Como muestra de ello, existen numerosas investigaciones y casos prácticos dedicados a ello. Como referencias inspiradoras se exponen tres casos de tres colectivos, en su mayoría, compuesto por mujeres arquitectas: CEIP La Paloma (Red de patios inclusivos y sostenibles, 2017), “Empatitzem. Repensem l’ús dels patis escolars” (Equal Saree, 2017) y “Cómo está el patio” (Improvistos, 2018).

Todos los casos prácticos que he podido estudiar corresponden con Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Como apunte innovador nos encontramos ante el I.E.S Domingo Pérez Minik como caso de estudio. Un centro de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación profesional (IES) con 472 estudiantes que van desde los 12 hasta los 18 años, y en algunos casos sobrepasan esta edad. En este sentido, el desafío de destapar los roles de género es mayor, pues muchas de las conductas y actitudes del alumnado, aunque sean bastante evidentes, ya están naturalizadas.

El presente trabajo pretende servir como inspiración para aplicar en otros contextos educativos y así, aumentar la sensibilidad de toda la comunidad educativa con respecto a la importancia de diseñar colectivamente los espacios educativos de cara a reducir el impacto de la desigualdad de género.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivos generales

- Priorizar el derecho a jugar, a la autonomía y a la participación del alumnado.
- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la educación en la igualdad de género y sobre la importancia de diseñar colectivamente los espacios educativos.
- Contribuir a disminuir los estereotipos de género y discriminaciones determinadas por el sexo en los espacios educativos.
- Fomentar los patios escolares como lugares de aprendizaje inclusivos.

1.1.2 Objetivos específicos

- Realizar una diagnosis participativa del patio escolar del I.E.S Domingo Pérez Minik desde la perspectiva de género para conocer la concepción general que tiene la comunidad educativa sobre el espacio.
- Comprobar, a través de un proceso observacional participativo, que la configuración del espacio determina el tipo de actividades que se realizan en el recreo reproduciendo fenómenos de exclusión y jerarquías basadas en el género.
- Transformar, temporalmente y a través del arte, el patio escolar del I.E.S Domingo Pérez Minik en un espacio de aprendizaje inclusivo.
- Recordar y poner en valor los principios coeducativos y el concepto de “pedagogías invisibles” cómo marco teórico fundamental para detectar, analizar y transformar desigualdades de género en el patio escolar del I.E.S Domingo Pérez Minik.
- Conocer la legislación que rige la igualdad de género y la participación en el ámbito educativo tanto a nivel estatal como autonómico.

2. Marco teórico

2.1 La coeducación

Cuando en los años 70 comienza una mayor escolarización femenina se consolida la escuela mixta. Tras varios acontecimientos sexistas en los materiales educativos y en el discurso de los docentes, en los años 80 surgen movimientos sensibles al impacto de este tipo de desigualdades que tendrían como principal lema “la educación no sexista” y la “coeducación”.

Según la definición de la Guía de Coeducación (2008) del Instituto de la mujer del Ministerio de Igualdad “(...) La escuela coeducativa tienen como objetivo la eliminación de estereotipos entre sexos superando las desigualdades sociales y las jerarquías culturales entre niñas y niños” (p. 14).

La Real academia de la Lengua Española (RAE), a su vez, define el término como: “Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. No es objeto de esta investigación detenerme en el lenguaje inclusivo de la RAE pero sí en la superficial definición que expone sobre el concepto de coeducar. El término “coeducación”, evoluciona a la escuela mixta, nace como necesidad de corregir las desigualdades sociales que han existido a lo largo de todos los tiempos entre mujeres y hombres y más concretamente, entre niños y niñas en los centros educativos.

Marina Subirast, doctora en filosofía, catedrática de sociología, directora del Instituto de la Mujer y Concejala de Educación del Ayto. de Barcelona y coautora del libro “Balones fuera” (2010) lo explica con las siguientes palabras:

La escuela mixta es un paso necesario, pero aún insuficiente para llegar a una forma de educación que ponga en el mismo plano de importancia a niños y niñas, a las pautas culturales de género femenino y a las de género masculino, y que permita a todos y a todas adoptarlas en ambos casos, con independencia de su sexo (p.144).

Hasta la fecha presente, la escuela mixta sigue valorando y apoyando inconscientemente diversos aspectos, elementos y prácticas escolares, en su mayoría, considerados masculinos: la ciencia, la fuerza física, el esfuerzo individual y competitivo ... y marginando temas de importancia como la sexualidad, las expectativas de la vida, la cooperación... Todas estas “versiones estereotipadas” se insertan en el imaginario de los niños y niñas e influyen no solo durante su época escolar sino durante todo su proceso vital (Subirats, 2010). Por tanto, la coeducación propone estudiar con lupa y autoevaluar estas situaciones que la escuela mixta ha obviado o no ha sido capaz ni de percibir, ni de solucionar.

Considero importante profundizar en las diferentes características que presenta cada modelo de escuela en relación a la Igualdad de Oportunidades entre hombres y mujeres que ayudan a

comprender el estado de la cuestión y la perspectiva de género en el ámbito educativo. Para ello, comparto una tabla que se muestra en la Guía de Coeducación (2008)¹:

Sistema cultural	Valores	Normas	Legitimación	Conocimiento empírico
Escuela de roles separados.	Educación para el rol sexual. Asignación de géneros. Socialización de cada grupo sexual en los ámbitos público y privado.	Separación física de los procesos educativos.	Creencia en la superioridad masculina.	Fundamentos de tipo moral, por lo que su análisis empírico no resulta relevante.
Escuela mixta	Educación igual para niños y niñas como ciudadanos/as de una sociedad democrática.	Acento en el individualismo sin distinción por género. Igualdad en el acceso a los recursos.	Meritocracia. Premio en función de los méritos y rendimientos individuales dirigidos a ser valorados desde el punto de vista productivo.	Eficacia para el individuo y para la convivencia social, existen estrategias alternativas y se rechaza la escuela separada de la socialización.
Escuela coeducativa	Educación dirigida a la eliminación de los estereotipos por razón de sexo eliminando situaciones de desigualdad y jerarquías culturales sexistas.	Atención específica a las necesidades de cada grupo (currículo, interacción con el profesorado, controles de género en todos los ámbitos del sistema escolar, etcétera).	La escuela no debe ser una institución reproductora de desigualdades, y debe ser una institución de reconocimiento de la diferencia.	Basado en la sociología de la educación a través del conocimiento de las especificidades de ambos grupos sexuales y de las distintas expresiones de sexismo.

Tabla 1. Modelos de escuela. Fuente: Guía de Coeducación (2008, p.15)

La coeducación tiene que ver con el proceso mediante el cual se diagnostica, analiza y critica la práctica escolar con el fin de descubrir y eliminar las situaciones discriminatorias causadas por el sexismo. El sexismo entendido como un problema de desigualdad género que afecta a todas las culturales y a ambos sexos.²

Todo lo que se da en la escuela (contenidos, metodologías, ...) tienen un gran poder e influencia en la vida de las personas. En el presente trabajo se considera a la escuela no sólo como proveedora de conocimientos y de saberes, sino como portadora de creencias, ideologías y como ente que influye en las formas de pensar, sentir y actuar del alumnado.

¹ Elaboración de Guía de Ecoeducación (2018) a partir de Bonal, X., & Tomé, A. (1997). *Construir la escuela coeducativa: la sensibilización del profesorado*. Universitat Autònoma, Institut de Ciències de l'Educació.

² Aclarar que el sexo hace referencia a las diferentes características biológicas y fisiológicas que naturalmente define los cuerpos de la mujer y el hombre. Y el género es una distinción social y cultural que se le atribuye a los diferentes sexos.

2.2 El patio escolar desde la perspectiva de género.

Los diferentes agentes de un centro educativo, atribuyen significados diferentes al patio escolar. El alumnado concibe al patio escolar y el tiempo de recreo como un lugar de libertad y juego libre, dentro de unos límites, y suponen el lugar y el tiempo más valorado donde el profesorado desempeña un papel de “guardián”, en cierto modo, controlando que se cumplan las normas del centro, pero sin llevar a cabo ninguna intervención ni fomentar ninguna actividad. Por otro lado, presenta una morfología y una infraestructura diseñada y dotada por el propio centro, condicionando en mayor o menor medida las actividades que se pueden desarrollar o no en el espacio.

En este contexto, se percibe una ocupación diferente de los espacios del patio de la escuela según el género confirmando el vínculo entre el diseño de los espacios y la construcción social del género que condiciona la elección de los alumnos y alumnas de una tipología de juego u otro (Blasco, 2018). Dafne Saldaño Blasco pertenece al colectivo de arquitectas, Equal Saree, que se han sumado a las numerosas experiencias coeducativas de corriente feminista que reconocen el espacio educativo como fuente de reproducción de desigualdades de género. Tal y como las arquitectas exponen en su reciente publicación que lleva por título “El patio de la escuela en igualdad. Guía de diagnóstico e intervención con perspectiva de género” (2019), la mayoría de los patios escolares son “fútbolcentricos”, destinando gran parte o la totalidad del espacio a la cancha de fútbol, dando lugar a zonas periféricas, mayoritariamente, frecuentado por alumnas, donde se desarrollan otras acciones más pasivas.

La principal hipótesis que sustenta este trabajo de investigación tiene que ver con lo que comenta Subirats (2010) “Hemos comprobado cómo, espontáneamente, la legitimidad de los juegos con el balón es extraordinariamente elevada, de modo que ni siquiera las niñas se atreven a discutirla”. Los juegos de balón, especialmente el fútbol y tradicionalmente deporte masculino, afectan y discriminan a las niñas en su tiempo de recreo que tienden a automarginarse y a no participar de la utilización de los diferentes espacios y juegos (Molines, 2015).

Del mismo modo, Marina Subirats y Amparo Tomé (2007) señalan:

(...) En el movimiento físico y en el juego cotidiano se producen roles sexuales, relaciones de poder, actitudes que refuerzan la definición de las culturas de género, etc. El trabajo sobre el patio, en consecuencia, supone situar las relaciones interpersonales del alumnado en el centro del objetivo del cambio coeducativo (p.107).

Por tanto, el espacio no es neutral al género, su estructura determina el tipo de juego y representa la jerarquía de juegos, jerarquía que se va aprendiendo y reproduciendo a lo largo de las diferentes etapas vitales.

Si la ciudad es el lugar para la convivencia, los espacios públicos son los espacios en los que nos relacionamos por excelencia. Teniendo en cuenta que el patio escolar podría considerarse como el

primer espacio público que compartimos y socializamos y donde las relaciones ocurren espontáneamente, es inevitable pensar que estos fenómenos de exclusión y jerarquías basadas en el género, se reproducen en los espacios públicos de las ciudades (Blasco, 2018).

Según la Organización de la Naciones Unidas, al menos un 60% de la población infantil vivirá en ciudades en el año 2025. Esto requiere educar hacia un reconocimiento de nuestro entorno, desarrollando sentimientos de identidad y pertenencia al lugar que se traduzcan en mayor calidad de vida individual y colectiva.

No solo en las aulas se construye conocimiento ni se transmiten valores, también, tal y como afirman Andrea García y Marta Monasterio (2011) y que reitera Sandra Molines (2015) en su tesis doctoral sobre el análisis del patio escolar:

(...) el espacio físico del centro educativo también habla, también transmite, también enseña. No sólo cobran relevancia los contenidos curriculares, sino la forma de relacionarse, de estar, el reparto de los espacios, así como el control y las infraestructuras del juego, los cuales también enseñan los diferentes poderes que sustentan de modo distinto ellas y ellos en los centros. Además, desarrollan habilidades distintas y refuerzan comportamientos y prácticas que con el tiempo podrán asentar los estereotipos de género (p.168).

Todos los casos prácticos que he podido estudiar se corresponden como Colegios de Educación Infantil y Primaria aportando un carácter innovador a mi propuesta que tiene lugar en un Instituto de Educación Secundaria. Marina Subirats (2010) se sustenta en la siguiente hipótesis: “En los cursos de ciclo inicial (primaria) hay un uso y distribución del espacio más equitativo que en los ciclos medio y superior. La separación sexual y la desigualdad aumentan con la edad” (p.115). En este sentido, el desafío de destapar los roles de género es mayor, pues muchas de las conductas y actitudes del alumnado, aunque sean bastante evidentes, ya están naturalizadas y por tanto, la transformación social de los agentes implicados requiere de más esfuerzo de trabajo de sensibilización. En ocasiones, incluso, algunas formas de sexismo son difíciles de visibilizar pues “están tan arraigadas e interiorizadas en la cultura actual que, tal como se vio en apartados anteriores, no llegan a percibirse como tales” (Subirats, 94, p.74).

Tal y como afirma la socióloga experta en género y educación Amparo Tomé (2002):

Niños y niñas salen al patio cada uno y cada una con la cultura que adquieren en el aula, en casa, con sus amigas y amigos y a través de los medios de comunicación. Una cultura que, como ya sabemos, no es una cultura neutra, sino que está marcada por el sexo y el género, la edad, la clase social y la etnia. (p.81)

Por todo ello, se hace imprescindible dedicar trabajos de investigación a observar y detectar cómo se estructura el juego en el patio: uso de espacios, tipos de juegos, agrupaciones, ... y reflexionar cómo estas situaciones educativas cotidianas generan una identidad individual y colectiva con diferente acceso a las oportunidades, y en definitiva, repensar como el patio escolar puede ser transformado en un lugar de aprendizaje, lúdico, inclusivo y de socialización. Y es importante evaluarlo colectivamente para que no quede como un proyecto educativo de un área curricular puntual, sino que abarque a todas las personas y disciplinas involucradas en el centro educativo.

2.3 El currículum oculto y la pedagogía invisible

El investigador Philip Jackson, en 1968, fue el primero en utilizar el concepto de currículum oculto cuando escribió su obra *La vida en las aulas* (1992). El currículum oculto hace referencia a todo el conjunto de contenidos que se transmiten de manera implícita dentro del contexto escolar. Aquellos aprendizajes que no pretenden ser enseñados pero que muchas veces llega más al alumnado que el currículum creado por el profesorado para el curso escolar. Son mensajes que no siempre transmiten lo que se quiera que sea aprendido y en este sentido, muchas veces, contradictorios al discurso de valores de los propios centros educativos. Estos aprendizajes se encuentran “escondidos” por todas partes: en la configuración del espacio, la disposición y calidad del mobiliario, las metodologías, los materiales educativos, en los libros de texto, en el lenguaje, la implantación y ejecución de las normas,...

Para María Acaso (2018), una productora cultural, referente internacional en educación disruptiva³ y educación artística, el concepto de currículum oculto quedó inmerso en el patriarcado y en el pedagogo crítico que con su discurso masculino sin dar ningunas esperanzas ni soluciones al respecto.

Elizabeth Ellsworth, en 1989, fue la primera en cuestionar “los valores, aparentemente democráticos y neutrales, de los pedagogos críticos” (Acaso, 2018, p.91) cuando escribió su libro: “Why doesn’t this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy”⁴. Ellsworth estaba convencida de que en currículum escolar no tenía las herramientas necesarias para transformar esas realidades que no fueran a través de prácticas basadas en el adoctrinamiento. Acaso (2018) lo explicaba con estas palabras: “debemos desarrollar metodologías y formatos de trabajo que aprovechen las aportaciones interesantes de la pedagogía crítica, pero que la renueven con aportaciones situadas, esperanzadores y optimistas” (p.93)

³ La educación disruptiva propone un cambio de paradigma, revolucionar la educación a través de cinco puntos clave: ser conscientes como docentes de que lo que se enseña no es lo que se aprende, instaurar dinámicas más democráticas en el aula, las aulas necesitan un cambio físico, transformar el aprendizaje en una experiencia significativa y repensar la evaluación donde el centro del proceso es el aprendizaje. (Acaso, M., & Megías, C., 2013)

⁴ María Acaso lo traduce así: ¿Por qué me parece que esto no es empoderador? Trabajando a través de los mitos represores de la pedagogía crítica”

Se encontraban, entonces, en un conflicto interno entre el ser y el hacer, entre el discurso y la práctica educativa, hasta que Ellsworth desarrolló el concepto de *pedagogías regenerativas* que Acaso renombró como las *pedagogías invisibles*.

Tal y como comenta María Acaso (2018) mientras describe su sistema de trabajo en el Método Placenta⁵ expuesto en su libro *La educación artística no son manualidades* (2009):

Tiene que ver con la creación de conocimiento desde un punto de vista regenerativo y multiplicador, conectando con dinámicas de placer en vez de con dinámicas de opresión, con cuestionamientos profundos intelectuales y necesarios, pero desde lo aprovechador y desde el cuidado. (p.116)

No me voy a detener en la metodología que utiliza Acaso (2018) para analizar las pedagogías invisibles pero si nombrar las 5 patas imprescindibles que plantean, rescatadas del currículum oculto: violencia simbólica, el currículum opaco, los aprendizajes de la ausencia, la direccionalidad, la performatividad.

En el caso que nos ocupa, las pedagogías invisibles son un pilar importantísimo para estudiar las discriminaciones sexuales en el patio escolar, muchas veces, escondidas y difíciles de detectar. Son una manera de educar la mirada que nos enseña a ser más conscientes de lo que está ocurriendo, cómo y por qué se están dando.

En la página web del Instituto Canario de Igualdad del Gobierno de Canarias⁶ se puede leer lo siguiente:

La consolidación en los centros educativos de una perspectiva de género que contribuya a identificar y desmontar los componentes sexista, muchos de los cuales se suelen tolerar con normalidad, por su carácter sutil, oculto o encubierto, constituye una tarea ardua y compleja, no exenta de resistencias.

Las diferentes actividades que se desarrollen en el patio escolar durante el recreo pueden contener elementos que estereotipen la figura masculina o femenina porque las pedagogías invisibles pueden estar interfiriendo.

Una vez que detectamos y analizamos las pedagogías invisibles, se nos plantea la verdadera cuestión tal y como le ocurrió a Ellsworth: ¿cómo transformarlas? María Acaso propone hacerlo a través de la metodología del *Art thinking*. En el siguiente punto, profundizo en este concepto que guiará la intervención artística del presente trabajo.

⁵ Una propuesta educativa elaborada por María Acaso como alternativa a la pedagogía actual.

⁶ http://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/temas/educacion_igualdad/

2.4 Art thinking. El arte como herramienta de transformar el sistema educativo.

En el apartado anterior hablaba de cómo podíamos transformar las pedagogías invisibles en situaciones de aprendizaje, la cuestión realmente importante una vez detectáramos y analizáramos el problema. Pues bien, María Acaso y Clara Megías (2017) proponen el *Art thinking* como *marco de acción para crear conocimiento basada en el lenguaje audiovisual y las artes contemporáneas*. (p.170)

Acaso y Megías (2017) defienden que el *Art thinking* puede ser como una metadisciplina capaz de abarcar todos los contenidos de las asignaturas, donde los educadores se convierten en productores culturales y donde hace imposible diferenciar lo qué es arte de lo que es educación. No se trata de formar en arte, plástica o historia del arte sino de usar el arte como instrumento para dar el contenido de otras asignaturas.

Las artes han de constituir la base de la educación, entenderse como el eje vertebrador para construir las diferentes arquitecturas de generación de conocimiento que den forma a los procesos educativos contemporáneos (Acaso, M., & Megías, C., 2017, p.100)

El Art thinking se compone de cuatro principios que guiarán la ideación y creación de la intervención propuesta por el presente trabajo que más adelante explicaré en profundidad. Los cuatro principios para crear una práctica educativa *Art thinking* son:

- Pensamiento divergente. Subjetivo, crítico, rizomático
- Pedagogía sexi: Lo extraño, lo emotivo, la curiosidad
- Educación como producción cultural: docentes y estudiantes como creadores
- Proyectos colaborativos

2.5 Tres casos prácticos referentes

Como ya comenté en otro apartado anterior, muchas son las experiencias coeducativas destinadas al análisis del patio escolar y cada vez más hay centros y profesorado interesado.⁷ A continuación, en orden cronológico, expongo tres de los ejemplos más inspiradores (ubicados en la Península Ibérica) que siendo colectivos de mujeres arquitectas han desarrollado intervenciones y transformaciones considerables en los patios escolares a partir de los resultados de sus estudios. Los tres colectivos comparten manuales documentando todos los procesos participativos y realizan vídeos con reflexiones de los propios participantes e invitan a replicarlos y a llevarlos a cabo en otros contextos educativos.

⁷ En 2016 se creó “Patios Habitables”, una página de Facebook que hoy en día cuenta con 5300 seguidores para “intercambiar ideas, soporte, sueños y proyectos relacionados con nuevas formas de diseñar/modificar los patios escolares”.

2.5.1 Colectivo Punt6

Colectivo Punt6 es una cooperativa de urbanismo feminista compuesta por arquitectas y sociólogas con más de 10 años de experiencia local, estatal e internacional. Desarrollan proyectos relacionados con la equidad de género en el espacio urbano y los equipamientos. Entre sus líneas de trabajo se encuentran los procesos participativos y la dinamización comunitaria, la formación y sensibilización, la investigación y los proyectos de planificación urbana. Desde 2016 junto a la cooperativa madrileña de comunicación y género Pandora Mirabilia, el estudio de arquitectura PEZ arquitectos, crean la “Red de patios inclusivos y sostenibles”. Transformando patios con la comunidad educativa.

Hasta el momento han puesto en marcha la metodología en tres centros educativos, todos ellos Colegios de Educación Infantil y Primaria. Su metodología abarca: la coeducación, la sostenibilidad, la educación transformadora y la participación y cocreación. A continuación, una imagen del antes y después del patio del CEIP La Paloma en Guadalajara.



Figura 1. Transformación del patio del CEIP La Paloma. Red de patios inclusivos y sostenible

2.5.2 Equal Saree

Las metodologías del presente trabajo de investigación están basadas en las estrategias de diagnóstico participativa y las pautas de análisis que plantea el colectivo de arquitectas Equal Saree en su guía sobre la configuración de los espacios que lleva por título “El patio de la escuela en igualdad” (2019)⁸. Equal Saree, es un colectivo de tres arquitectas que fomentan las ciudades diversas, cuidadoras y sostenibles.

Tras años de búsqueda de una metodología de análisis y de transformación de los patios escolares desde la perspectiva de género, la aplicaron en 2017 en el colegio de Santa Coloma de Gramenet, Barcelona. El proyecto lleva por título *Empatitzem. Repensem l'ús dels patis escolars*.⁹ El proceso

⁸ En 2017 se publicó la primera edición en catalán. En 2019, después de un proceso de recaudación colectiva de fondos, publicaron la traducción al castellano.

⁹ *Empatitzamos. Repensemos los usos de los patios escolares* (traducción propia)

colectivo de reflexión, realmente, pone en valor la participación activa de los agentes implicados, generalmente, excluidos de las decisiones sobre su entorno. En la imagen inferior, los niños y niñas interactúan con los cubos gigantes de la intervención efímera en el patio creada por Equal Saree.



Figura 2. Intervención efímera en el colegio de Santa Coloma de Gramanet. Equal Saree.

2.5.3 Improvistos

Improvisos es una oficina de innovación urbana que combina técnicas de mediación urbana con facilitación gráfica y que trabaja en la transformación del territorio a través a procesos creativos.

En 2019, publican en formato digital, los resultados del “proceso participativo que llevaron a cabo para transformar los patios y entornos escolares de 7 Centros Educativos del Distrito de Moncloa-Aravaca y convertirlos en espacios promotores de salud, diversión, convivencia e inclusión” que lleva por título “Cómo está el patio” y del que salen las imágenes inferiores, donde se puede ver la realización de dinámicas colectivas y un grupo de alumnos diseñando en un plano del patio.



Figura 3. Proceso participativo para la transformación del patio. Improvistos

3. Marco normativo

3.1 Igualdad de género y educación

En este apartado, se atenderá a la normativa para sostener que la coeducación no es una opción, sino que es de cumplimiento obligatorio en los centros educativos. A continuación, se exponen los instrumentos estatales y regionales que hace referencia a la igualdad de género en la educación.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en su disposición final segunda, realiza modificaciones de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación:

Artículo 57. Corresponde al Consejo escolar del centro, en el marco de los principios establecidos en esta Ley:

n) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a las que se refiere el artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación¹⁰, la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género.

En materia de igualdad y educación, Canarias se fundamenta en tres instrumentos: la Ley 1/2010, 26 febrero, canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres, con un capítulo destinado a la “Igualdad en la Educación”, la Estrategia para la igualdad de mujeres y hombres 2013- 2020. Gobierno de Canarias. Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad, con un eje sobre “Educación para la igualdad entre ambos sexos y la plena ciudadanía” y el artículo 4 “Medidas para fomentar la igualdad entre mujeres y hombres” del Reglamento orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, en lo referente a su organización y funcionamiento.

El artículo 15, Principio de igualdad en la educación, del capítulo I de la Ley 1/2010, 26 febrero, canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres expone:

1. Las políticas públicas educativas deben ir dirigidas a conseguir un modelo educativo basado en el desarrollo integral de la persona al margen de los estereotipos y roles en función del sexo, del rechazo de toda forma de discriminación y la garantía de una orientación académica y profesional no sesgada por el género. Por ello, se potenciará la igualdad real entre mujeres y hombres en todas sus dimensiones: curricular, organizativa y otras.

Y para ello, y como se especifica en el resto de apartados, se incorporará desde la Administración educativa y el sistema Educativo Público, “medidas, programas, protocolos de detección, prevención e intervención que procedan en relación con el fenómeno social de la violencia de género, en todas sus formas”.

¹⁰ Las causas a las que se refiere dicho artículo de la LOE son: razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

En el siguiente artículo 16, destinado a la promoción de la igualdad de género en los centros educativos se expone:

1. La administración educativa canaria garantizará la puesta en marcha de proyectos coeducativos en los centros educativos que fomenten la construcción de las relaciones de mujeres y hombres sobre la base de criterios de igualdad que ayuden a identificar y eliminar las situaciones de discriminación y las de violencia de género.

Otros recursos valiosos e instituciones canarias que tienen un recorrido en el tema son:

- El Instituto Canario de Igualdad del Gobierno de Canarias, especialmente con dos proyectos pioneros. El programa “Educar para la Igualdad”, entre otros objetivos, tienen como fin “sensibilizar a las comunidades educativas sobre la importancia de la coeducación y la prevención de la violencia de género” y el proyecto “Relaciona” destinado a la formación al profesorado y a la creación de materiales didácticos para la Educación en Igualdad.
- La Estrategia para la Igualdad de Mujeres y Hombres 2013- 2020 de la Consejería de Presidencia, Justicia e igualdad del Gobierno de Canarias con contiene un eje estratégico (H) dedicado a la “educación para igualdad entre ambos sexos y la plena ciudadanía en el sistema educativo de Canarias”.
- Colectivo de profesionales Harimaguada, dedicado desde 1984, al estudio y promoción de la ecuación afectivo- sexual, con la creación de material didáctico como su principal eje de actuación. En 1997, impulsaron Plan Canario de Educación y Atención a la Sexualidad Juvenil firmado por tres Consejerías del Gobierno de Canarias.
- Asociación Mercedes Machado, desde 1992 fomentar el desarrollo integral de las mujeres. Uno de sus objetivos destinados a la educación: “Contribuir a la prevención del sexismo, de las desigualdades de género en general y de la violencia de género en especial”. Pertenecen a la Comisión para la Igualdad del Instituto Canario de Igualdad, en el Marco Estratégico Tenerife Violeta, en el Plan Trabajo en Red y en el Consejo Insular de la Mujer del Cabildo de Tenerife.

3.2 La participación en los centros educativos

En 2013, la LOMCE modifica el título V. Participación, autonomía y gobierno de los centros y especialmente para los padres y alumnos, capítulo III. Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, correspondiente a la regulación de la participación en los centros educativos reduciendo la misma, pues concentra la toma de decisiones en el director y la capacidad ejecutiva del Consejo Escolar.

Tal y como expone Sandra Molinés (2015) y Marina Subirats (2014) la nueva ley es un asalto a la democratización y autonomía de los centros educativos.

3.3 El diseño de los patios escolares

La normativa vigente en España en cuanto al diseño de patios escolares es muy superficial. Así aparece recogido en el Título I, Artículo 3.1 del Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, “por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria”

Título I. Artículo 3 1. Los centros docentes que impartan la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y/o el bachillerato deberán contar, además con: Un patio de recreo, parcialmente cubierto, susceptible de ser utilizado como pista polideportiva, con una superficie adecuada al número de puestos escolares. En ningún caso será inferior 900 metros cuadrados.

A día de hoy, no existe ninguna normativa local que profundice en el tema. Como se puede apreciar, queda mucho recorrido por sensibilizar a las administraciones públicas en relación a la educación y la igualdad entre hombres y mujeres, que contemple, entre otras cosas, las características esenciales para unos espacios educativos inclusivos.

4. Marco de la investigación. Estudio de caso del patio escolar del IES Domingo Pérez Minik

Todos los casos prácticos sobre el patio escolar y la perspectiva de género que he podido estudiar corresponden con Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Como apunte innovador nos encontramos ante un centro de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación profesional (IES) con un alumnado que ronda los 12- 18 años, y en algunos casos sobrepasa esta edad.

Este centro es el I.E.S. Domingo Pérez Minik y se encuentra situado exactamente en la Avenida de los Menceyes nº 72, en el término municipal de La Laguna. Su principal ámbito de influencia está formado por el barrio histórico de Gracia, Finca España, la zona alta de La Cuesta y los barrios populares de Barrio Nuevo y La Verdellada, aunque estos últimos se encuentran fuera de la zona de influencia.

Esta zona presenta unas ciertas singularidades con respecto al resto del municipio. Se trata de zonas periféricas al casco urbano que aglutinan una población creciente con variedad de situaciones sociales. El Centro cuenta con una Asociación de Madres y Padres (AMPA San Miguel) Esta participa, puntualmente, en las actividades del Centro, pero normalmente existe bastante desinterés en la colaboración de las familias. Las características de las familias y del propio alumnado que llega al Centro son muy diversas, ya que diversos son sus orígenes, sus culturas, sus valores, sus objetivos, sus modelos familiares, sus entornos y sus capacidades.

Tal y como destaca el Proyecto Educativo del Centro:

En los últimos años hay mayor variedad de modelos familiares, desestructuración y padres menos colaboradores con el Centro debido a sus circunstancias personales y profesionales. En nuestro Centro tenemos alumnos con unos niveles académicos muy buenos, alumnos a los que les cuesta llegar a los objetivos, alumnos extranjeros, alumnos con necesidades especiales, alumnos con distintas discapacidades, alumnos con recursos y alumnos sin ellos, alumnos muy jóvenes y alumnos que superan los 20 años. Sin duda, una amplia variedad de perfiles que tienen cabida porque son un ejemplo del entorno que nos rodea. (p. 5)

En el centro, el alumnado, por lo general, proviene de familias trabajadoras, de nivel económico medio bajo y algunos se encuentran en centros de acogida o pisos tutelados. Al inicio del curso se matricularon un total de 472 alumnos y alumnas de 12 nacionalidades diferentes (en su mayoría de nacionalidad española), pero a medida que avanzaba el curso los niveles de absentismo aumenta.

Para el alumnado con necesidades especiales existen programas adaptados como el FPB Agrarias y las dos aulas enclave. Además, para disminuir los niveles de repetición del alumnado, cada año se valoran ofrecer cursos adaptados que pertenecen al Programa de Mejora del Aprendizaje y del rendimiento (PPMAR).

La plantilla docente está formada por 61 profesores y profesoras y durante este año, hay ocho funcionarios en prácticas. Además, en el centro intervienen otros profesionales como las tres orientadoras y dos profesionales de apoyo a las NEAE.

Por el momento, el centro no dispone de ningún Plan de igualdad. Recién se incorporan a la Red Canaria de Igualdad. El Plan de convivencia no atiende a las desigualdades de género ni a las situaciones de discriminación sexual y el Plan de la diversidad está enfocado, únicamente, al alumnado con necesidades especiales.

4.1 Diseño y planificación

El presente trabajo de investigación tiene como fin estudiar el patio del I.E.S Domingo Pérez Minik desde la perspectiva de género y tiene como base el marco teórico expuesto en apartados anteriores y diversos enfoques que rigen la fundamentación. A continuación, se enumeran las cinco características clave:

- 1) Estudio de caso: se estudiará en profundidad durante un mes un solo patio escolar de un centro educativo en concreto, con el fin de que pueda ser replicado y sirva como base para la exploración de otros contextos educativos.
- 2) Diseño cuasi experimental: No existe grupo de control. Los sujetos a estudiar son un grupo de estudiantes de 12 a 18 años que asiste al centro seleccionado.
- 3) Investigación etnográfica: describen los sucesos y conductas que ocurren en las interacciones sociales de los individuos dentro de un grupo determinado.
- 4) Carácter participativo: Se creará una comisión de seguimiento o grupo motor para involucrarla en el proceso colectivo de reflexión que ayudará a detectar el sexismo en el patio de recreo y, por tanto, colaborará en la recopilación de datos y en las propuestas de mejora.
- 5) Investigación artística: Investigación basada en las artes, principalmente a través de la imagen. Registraré y estudiaré las situaciones cotidianas a través de narrativas visuales. Tal y como expresa Javier Abad (2009) en su tesis doctoral, “las imágenes en la actividad investigadora, ya sea como sistema de recogida de datos, análisis de situaciones, descubrimiento de nuevos temas y enfoques, y finalmente, como el formato idóneo para la presentación de ideas y conclusiones” (p.35)

Los objetivos principales del proyecto son:

- Conocer y analizar la concepción general que tiene la comunidad educativa del I.E.S Domingo Pérez Minik sobre el patio escolar desde una perspectiva de género.
- Analizar la configuración del patio escolar del I.E.S Domingo Pérez Minik y el uso que hacen las alumnas y alumnos del mismo durante el recreo a través de un proceso observacional participativo y detectar si existen fenómenos de exclusión y jerarquías basadas en el género.

- Intervenir el espacio del patio escolar del I.E.S Domingo Pérez Minik a través de una práctica artística y estudiar los comportamientos de la interacción de esta con las alumnas y los alumnos.
- Detectar qué parámetros se necesitan reforzar atendiendo a los principios coeducativos para proponer propuestas de mejora sobre la configuración y funcionamiento del patio escolar.

El trabajo tiene lugar a lo largo de tres etapas diferenciadas con la siguiente temporalidad:

ETAPA	PERIODO	ACCIONES
Etapa pre-activa	Febrero/ marzo	Recopilación de la fundamentación teórica y referencias, preparación de la documentación, toma de contacto con el espacio, objeto de estudio.
Etapa activa	Abril / junio	Difusión del proyecto entre la comunidad educativa, aplicación de la metodología
Etapa Post activa	Julio/ agosto/ septiembre	Análisis de los datos recopilados, clasificación de imágenes y edición del video resumen y conclusiones.

Tabla 2. Temporalización. Fuente: Jezabel Mejías

A su vez, la etapa activa está estructura en tres fases:

- Fase 1: Toma de conciencia
- Fase 2: Recopilación de datos
- Fase 3: Intervención artística

4.2 Metodología para la obtención y análisis de datos

El proceso de investigación se desarrolla a través de una metodología con tres métodos distribuidas en las tres fases ordenadas cronológicamente, para justificar el carácter cualitativo del mismo: la conversacional, la observacional y la intervención artística. Estas se basan en estrategias de diagnosis participativa planteadas por Equal Saree (2019) en su guía *El patio de la escuela en igualdad* (2019).

El método conversacional tiene lugar en la primera fase de la investigación como toma de conciencia para la evaluación de las percepciones de la comunidad educativa sobre el patio escolar, que incluye dos técnicas para la obtención de datos: la conversación abierta, registrada mediante la herramienta audiovisual, los cuestionarios de autorreflexión y las representaciones gráficas.

Durante la segunda fase del estudio, se recogerán los datos cuantitativos con una metodología observacional participativa, mediante la creación de una comisión de seguimiento, apoyada en instrumentos como la encuesta, el mapa de recorridos, el mapa de sectorización y segregación.

Por último, la intervención artística temporal en el patio surge para comprobar, a través de una metodología artística referenciada en el trabajo de investigación de Javier Abad (2018), hasta qué punto puede transformar las situaciones cotidianas de desigualdad y convertir el patio escolar en un espacio de aprendizaje inclusivo.

En este punto de la investigación el método de recogida y análisis de datos atiende a un nuevo enfoque de la investigación educativa y de la Educación Artística llamada metodología artística de investigación la cual pertenece a un nuevo movimiento de investigadores: Investigación basada en las artes (IBA) o “Arts Based Research” (ABR), en inglés. Mi gran referente en este sentido, es la tesis doctoral de Javier Abad (2018) en la que argumenta lo siguiente:

Esta metodología se nutre de la recuperación y análisis de las narrativas visuales que ofrece un individuo o colectivo, en procesos de enorme riqueza y complejidad de los detalles descriptivos. Las narrativas visuales que forman el cuerpo de la investigación de este estudio ofrecen secuencias de las múltiples acciones en los momentos más significativos desde la mirada e interpretación del investigador. (Abad, 2018, p.35)

Al igual que el *Art thinking*, esta propuesta vincula las artes con la educación, más allá de las contribuciones de la educación artística (Abad, 2018). Esta consiste en la construcción de narrativas mediante la imagen acompañadas de texto que describen todo el proceso de aprendizaje que los individuos están experimentando y de esta manera, “*unar lo que se muestra con el cómo se muestra*” (íbid, 2018, p.34)

FASES	TÉCNICA	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	TIEMPO
1/TOMA DE CONCIENCIA	Conversaciones abiertas	Grabaciones de video en un debate del Claustro	Profesorado	60 minutos
		Grabaciones de video en parejas	Alumnado	30 minutos
	Cuestionario	Preguntas de autorreflexión	Profesorado	15 minutos
		Preguntas de autorreflexión	Alumnado	10 minutos
		Representaciones gráficas	Alumnado	10 minutos
2/RECOGIDA DE DATOS	Observación	Encuesta	Comisión de seguimiento	10 minutos
		Mapa de recorridos y mapa de zonificación y segregación.	Comisión de seguimiento	150 min. (5 recreos)
3/INTERVENCIÓN	Intervención artística	Grabación de video y fotografía	Alumnado	180 minutos

Tabla 3. Fases del proyecto. Fuente: Jezabel Mejías

4.3 Desarrollo de la investigación

Durante todo el proceso de la investigación participaron un total de 22 estudiantes, 11 alumnas y 11 alumnos y 5 profesoras y 2 profesores. Nunca se creó la comisión de seguimiento compuesta por docentes, miembros directivos, alumnado, y familias. Sin tener, lamentablemente, ninguna representación, del equipo directivo, del profesorado del Programa de Educación Especial y de la Asociación de Madres y Padres (AMPA).

El índice de participación no fue el esperado. Las razones fueron varias: era el último mes del curso escolar y el profesorado se justificaba diciendo que no disponía de tiempo suficiente para colaborar, ambos consideraban el tiempo de recreo como un tiempo valioso de descanso para desayunar y muchos no querían comprometerse a prescindir de él, falta de interés por el tema... Al principio, me creó bastante frustración, pero en seguida tuve que adaptar la metodología colaborativa y limitarme a conseguir, al menos, un alumno y una alumna por cada curso escolar y dos profesores y dos profesoras que acompañaran durante todo el proceso. Algunas actividades no se realizaron y otras fueron realizadas por mi como agente investigador. Igualmente, el número de participantes se considera suficientemente representativo e importante para el desarrollo de la investigación.

Así es como se adaptó y quedó, finalmente, la metodología según los recursos humanos y temporales de los que disponía.

FASES	TÉCNICA	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES	TIEMPO
1/TOMA DE CONCIENCIA	Conversaciones abiertas	Grabaciones de video en un debate del Claustro	No realizado	-
		Grabaciones de video en parejas	Alumnado	30 minutos
	Cuestionario	Preguntas de autoreflexión	Profesorado	15 minutos
		Preguntas de autoreflexión	Alumnado	10 minutos
		Representaciones gráficas	Alumnado	10 minutos
2/RECOGIDA DE DATOS	Observación	Encuestas	Investigadora y alumnado	10 minutos
		Mapa de recorridos y mapa de zonificación y segregación.	Investigadora	150 minutos (5 recreos)
3/INTERVENCIÓN	Intervención artística	Grabación de video y fotografía	Investigadora, alumnado y parte del profesorado	180 minutos

Tabla 4. Fases del proyecto. Fuente: Jezabel Mejías

4.3.1 Fase 1: Toma de conciencia

Esta primera fase se basó en la metodología conversacional mediante el uso de 3 técnicas: dos cuestionarios de autorreflexión y las grabaciones audiovisuales de las conversaciones abiertas. Con el fin de, por un lado, conocer el nivel de conocimiento y sensibilización que tiene el profesorado sobre la desigualdad de género en los patios escolares y cómo se posicionan ante esta realidad y por otro lado, conocer las primeras impresiones del alumnado sobre el funcionamiento y características del patio de su colegio.

Se entregó un tipo de cuestionario, inspirados en la guía de Equal Saree (2019), a cada colectivo donde se solicitó el sexo del sujeto y en el caso del alumnado el curso al que asiste. El formato del cuestionario no presentaba preguntas cerradas por lo que tanto, el alumnado como el profesorado, podía contestar con la extensión y la forma que deseara.

Los cuestionarios de autorreflexión para el alumnado (anexo 1) se repartieron por los diferentes cursos a alrededor de 50 adolescentes para que la devolvieran rellena en el plazo de una semana. En total, participaron 22 adolescentes. 11 alumnas y 11 alumnos contestaron a la encuesta que se les facilitó.

CURSO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL ALUMNADO
1º ESO	1	1	2
2º ESO	3	3	6
3º ESO	3	2	5
4º ESO	2	2	4
1º BACH	1	2	3
2º BACH	1	1	2

Tabla 5. Participación de alumnado en el cuestionario de autorreflexión Fuente: Jezabel Mejías

Al cuestionario del alumnado se le añadió un apartado más para que representara gráficamente la configuración de su patio y qué actividades tienen lugar en él para conocer qué destaca el alumnado a la hora de explicar gráficamente cómo es su patio de recreo. De los 22 estudiantes que respondieron el cuestionario, 6 no representaron nada. Por tanto, Se obtuvieron 16 representaciones gráficas correspondientes a 8 alumnas y 7 alumnos. El alumnado debía representar esquemáticamente como se organizaba y se hace uso del patio y las zonas comunes interiores durante el tiempo de recreo.

EDAD	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL ALUMNADO
1º ESO	1	0	1
2º ESO	3	3	6
3º ESO	3	2	5
1º BACH	1	2	3
2º BACH	1	0	1

Tabla 6. Participación de alumnado en representaciones gráficas Fuente: Jezabel Mejías

En los cuestionarios del profesorado (anexo 2), la participación e implicación de los mismos fue muy limitada. Se entregó el cuestionario a 20 personas del claustro de profesorado y me lo devolvieron respondido 7 docentes: 5 profesoras y 2 profesores (uno de ellos bastante escueto y respondía en bastantes ocasiones con monosílabos) Se trataba de un cuestionario de autorreflexión de catorce preguntas.

El debate con el claustro no se realizó, por lo que solo tuvo lugar las conversaciones entre las parejas de estudiantes que se registraron a través de la herramienta audiovisual.

Por otro lado, las conversaciones con el alumnado nos dieron la posibilidad de profundizar, aún más, en las percepciones reales sobre el patio escolar. Para ello, se creó un listado de preguntas que variaba según la dirección que estuviese tomando la conversación y según los temas que más me interesaba trabajar o que generaran impacto, aportando ejemplos para facilitar la comprensión.

Se plantearon cuestiones que tienen que ver con:

- Las cualidades del espacio: estado actual del patio, elementos más bonitos o cuidados y los que mejorarían o añadirían y por qué.
- La organización del espacio: cantidad y tipos de elementos que en él se encuentran,
- La relación del entorno: calidad ambiental, si hace mucho ruido, si existen zonas de sombra suficiente...
- Tipos de juego y actividades que se desarrollan.

Se organizaron 4 parejas compuestas por una alumna y un alumno, en total 8 estudiantes de 1 y 2º ESO, elegidos de manera aleatoria. Nos costó mucho encontrar alumnado interesado de los primeros cursos, pero cuanto más avanzaba la edad, más vergüenza decían tener para ser grabados. Finalmente, las parejas resultantes fueron (de iz. derecha y de arriba abajo):

- 1) Idaira y Fernando de 13 años
- 2) Lucía y Junior de 13 años
- 3) Ainara y Sergio de 14 años
- 4) Kirian de 13 años y Sheila de 14 años

Los convoqué a todos a la vez en el aula de dibujo durante el tiempo de recreo. Entraban en parejas y el resto quedaba en el pasillo de afuera desayunando. Llevaba preparadas dos preguntas: una sobre el tipo de actividades y usos del espacio y otra sobre la configuración del espacio. Pero de éstas surgieron otras más que se me fueron ocurriendo a medida que el alumnado respondía. Esta es la flexibilidad que permite el formato de conversación abierta para direccionar el diálogo hacia donde más me interesaba.



Figura 4. Parejas de estudiantes durante las conversaciones abiertas. Fuente: Jezabel Mejías

4.3.2 Fase 2: Recogida de datos a través de la observación

En este tipo de investigaciones etnográficas, el método observacional es la técnica por excelencia para la recogida de datos. Las diferentes actividades de observación se realizaron durante la media hora de recreo (de 11h a 11:30h), a lo largo de una semana.

Se tuvieron en cuenta unos parámetros que se muestran a continuación y que se han obtenido de la guía de Equal Saree (2019) y para la organización y clasificación y evaluación de los datos obtenidos:

- Diversidad. Variedad del espacio y de los elementos que lo conforman. La diversidad favorece un reparto y un uso más igualitario del patio.
- Flexibilidad. Capacidad de un espacio o de un elemento para adaptarse a diferentes situaciones y usos. La flexibilidad permite el desarrollo de actividad menos estereotipadas y menos segregadas por el género.
- Interrelación. Relaciones que se establecen entre dos o más elementos del espacio (distancia, visibilidad, espacios intermedios, ...) Si ésta es adecuada, impide el establecimiento de jerarquías y/o privilegios y evita la invasión de unas actividades sobre otras.
- Confort. Características de los espacios y de los elementos que fomentan el bienestar de las personas que los utilizan. El confort aumenta el bienestar físico y psicológico de las personas, reforzando la importancia de los valores del cuidado.

- Representatividad. Reconocimiento, visibilidad real y simbólica y participación igualitaria en la toma de decisiones de todas las personas que conforman la comunidad educativa. Si la representatividad es igualitaria, fomenta valores y conductas no sexistas que se reflejan en el uso de los espacios.

Los instrumentos en los que me apoyé para facilitar la recogida de datos y guiar el proceso de observación fueron tres fichas basadas en la guía de Equal Saree (2019).

Ficha 1: Características del patio. (anexo 3)

La presente actividad consistió en darle un cuestionario al alumnado que debían responder mediante su propia experimentación o mientras observaban el espacio del patio para conocer la configuración del espacio del patio y reflexionar sobre su distribución y los usos asignados a través de la mirada de 11 estudiantes: 7 alumnas y 4 alumnos.

CURSO	ALUMNAS	ALUMNOS	TOTAL ESTUDIANTES
2º ESO	1	1	2
3º ESO	3	1	4
4º ESO	1	0	1
1º BACH	1	1	2
2º BACH	1	1	2

Tabla 7. Participación de alumnado en las características del patio. Fuente: Jezabel Mejías

Ficha 2: Sectorización y segregación (anexo 4)

Nos ayudó a recoger los diferentes comportamientos de alumnos y alumnas en los diferentes sectores del centro educativo, previamente seleccionados en función de sus características, y qué tipo de actividades se desarrollaban en cada uno.

Nuevamente, debido a la limitada implicación de los estudiantes y profesorado, las técnicas de sectorización, segregación y los mapas de recorridos las realicé yo sola habiendo consensuado previamente los diferentes sectores con dos profesoras y un alumno y una alumna.

El alumnado, durante el tiempo de recreo, no tenía la obligación de salir al patio pudiendo permanecer en las zonas comunes del interior del edificio e incluso, algunas aulas se abrían para realizar diferentes actividades complementarias propuestas por el propio alumnado, por algún profesor o profesora o algún miembro del AMPA. Esto generó bastante desafío durante el proceso de observación pues tuve que dividir los espacios en sectores y congeniármelas para realizar la ficha 2 y 3 de cada sector durante el tiempo de recreo.

Los sectores quedaron de la siguiente manera:

SECTOR 1. Entrada, escaleras principales y pasillo 1 (aulas 1.1 - 1.8)

SECTOR 2. Escaleras secundarias, administración y pasillo 2 (aulas 2.1 - 2.10)

SECTOR 3. Cafetería y pasillo 3 (usos múltiples y aulas 3.1 - 3.7)

SECTOR 4. Patio con cancha de fútbol y mesa de pin pon

SECTOR 5. Patio con cancha de baloncesto y vóley/ tenis

El centro no disponía de los planos esquemáticos de las instalaciones, por lo que tuve que replantear el siguiente plano general yo misma.

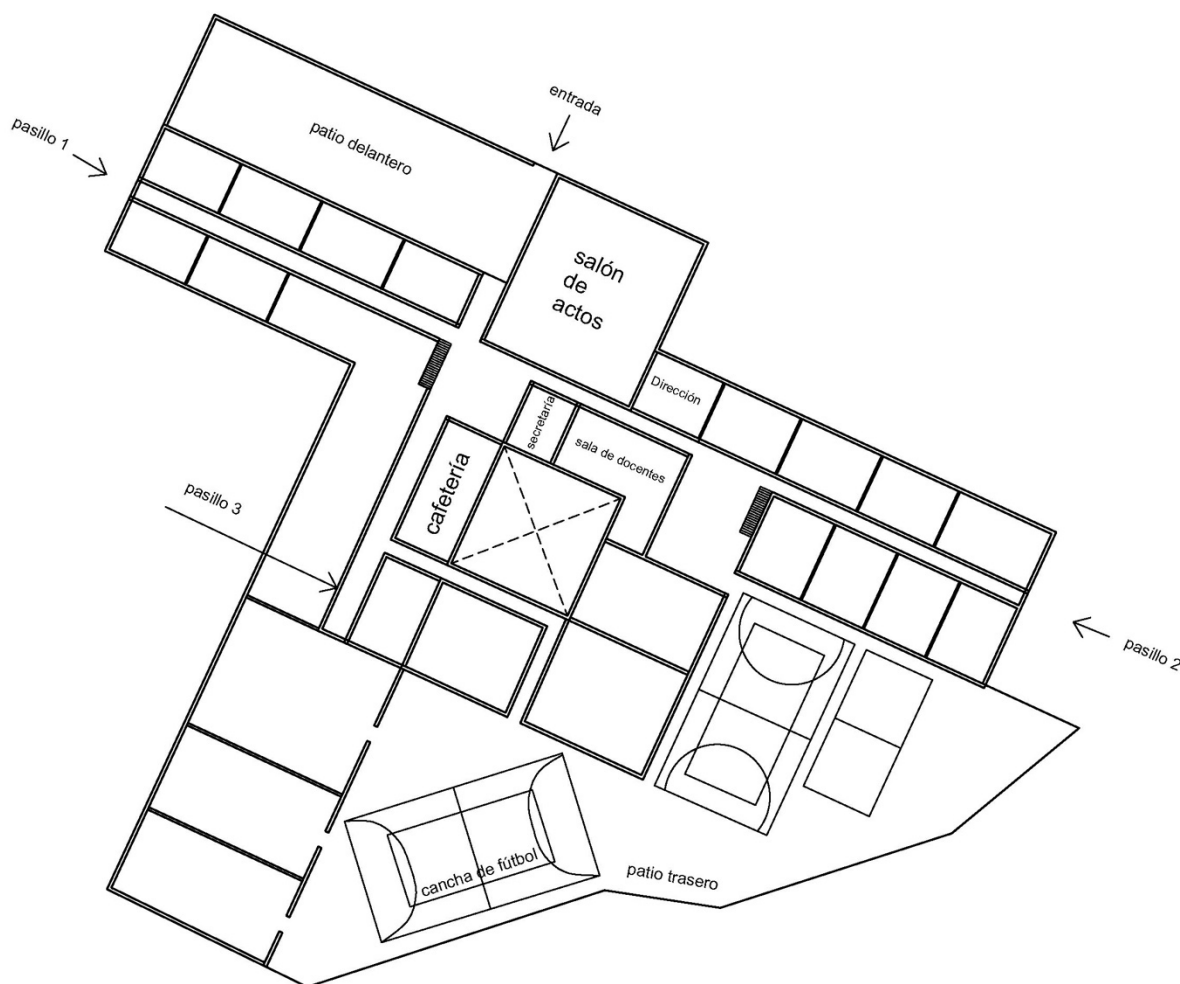


Figura 5. Plano general del centro. Fuente: Jezabel Mejías

La ficha consistía, por un lado, en rellenar la tabla que se encuentra a continuación donde se pregunta por el número estimado de alumnado, la dominancia de alumnos y alumnas y el tipo de actividad según la intensidad motriz (alta, baja o suave) y por el otro, señalar en un plano esquemático de cada sector dónde se ubicaban esas diferentes actividades.

Sector 1	Nº de personas			Dominancia			Tipos de actividades		
	Inicio	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada
Final	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave

Tabla 8. Ejemplo del tabla a rellenar para la sectorización Fuente: Jezabel Mejías

Para señalar las actividades se ideó una leyenda que según el sujeto predominante en ese sector y la cantidad de estudiantes le correspondía una figura geométrica y un tamaño determinado.










	Grado de afluencia		
	más de 6	De 2 a 6	Menos de 2
Sexo femenino			
Sexo masculino			
Neutro			

Tabla 9. Leyenda de los planos de los sectores. Fuente: Jezabel Mejías

A la hora de clasificar las diferentes actividades, se clasificaron según sus intensidades motrices:

- Actividades motrices intensas: deportes de pelota como fútbol, baloncesto, voleibol...
- Actividades motrices moderadas: caminar, bailar...
- Actividades suaves: hablar, comer, coger sol...

En el plano se distinguen según los colores siguientes:

- Color rojo: Actividades motrices intensas
- Color naranja: Actividades motrices moderada
- Color amarillo: Actividades suaves

Ficha 3: Mapa de recorridos. (anexo 5)

El objetivo de esta observación era dibujar los recorridos que realizan los alumnos y alumnas en los diferentes sectores durante el recreo. Lo ideal de esta técnica hubiera sido superponer todas las representaciones de los recorridos que dibujaron los participantes en la comisión de seguimiento, pero como ya comenté, no hubo participación por lo que tuve que realizarlos yo misma. Para ello, utilicé el mismo plano de sectores que tenía la ficha nº 2 y les añadí los recorridos que fui observando en cada sector además de una letra que identificaba el tipo de actividad: act. de motricidad alta (A), act. de motricidad baja (B) y actividades suaves (S)

4.3.3 Fase 3: Intervención artística

En esta última etapa del proceso de investigación se planteó transformar los problemas detectados a través de una acción artística. Como ya comentaba anteriormente, la intervención artística se propuso bajo los principios de la metodología del *Art thinking*. Los objetivos de esta acción a través del arte contemporáneo consistían en comprobar como el patio escolar puede ser transformado en un espacio inclusivo y de socialización a través de una práctica artística y demostrar como la introducción del arte contemporáneo en la educación puede facilitar las experiencias de aprendizaje de los adolescentes que tienen que ver con las relaciones socio afectivas.

Finalmente, la intervención artística que se llevó a cabo, es un diseño del colectivo de arquitectura, Lacoofi¹¹ de la que soy socia fundadora junto con Jorge García. Es una propuesta que ya se ha puesto en práctica anteriormente en otros entornos educativos y urbanos dando buenos resultados como elemento que favorece las relaciones intergeneracionales y la cooperación de los usuarios.

La actividad consistió en facilitar al alumnado, para su libre manipulación, un conjunto de piezas de madera MDF cortadas con una fresadora CNC que se ensamblan formando multitud de combinaciones. A continuación, se describe, mediante texto y acompañado de una narración visual, el proceso de la intervención artística.

Sin previo aviso, salvo a la directora del centro que tuvo que dar autorización para realizar la actividad y a la profesora de dibujo y artes plásticas, cómplice y compañera que me ayudó en todo momento, las piezas se colocaron en el centro del patio escolar. Se decidió colocar las piezas en el sector 5, en el centro de la cancha de baloncesto pues queríamos saber si el sector 4 seguía siendo el más elegido para muchos de los alumnos por disponer de la cancha de fútbol.

Con mi cámara y un trípode pude grabar todo el proceso de la intervención. Antes de que llegara la hora del recreo, un grupo de estudiantes de los cursos de 2ºESO y 4ºESO del Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) salió de sus aulas y llegaron hasta el patio. Se acercaron con

¹¹ www.lacoofi.net

extrañamiento. Aunque la primera intención no era comunicarles nada, sino observar cómo se comportaban y hasta donde les llevaba la curiosidad, les comenté muy brevemente cómo funcionaban las piezas y de donde procedían, y a continuación les invité a jugar con ellas y crear las estructuras que quisieran. Sin dudar, todo el alumnado comenzó a interactuar con ellas formando pequeños grupos de trabajo.



Figura 6. Disposición de las piezas antes y después del recreo. Fuente: Jezabel Mejías

4.4 Análisis y resultados

El análisis del estudio se organiza según los diferentes instrumentos utilizados. Para la evaluación de los resultados de algunos instrumentos que obtuve, me valgo de unas preguntas que comparte Equal Saree (2019) que a modo de apoyo me guiarán en el proceso de evaluación. Estas preguntas, nuevamente, están clasificadas según los parámetros que me permitirán analizar los espacios desde un punto de vista cualitativos, con el objetivo de crear espacios más inclusivos y de evitar las desigualdades de género (p. 25). Al final de cada apartado, de forma general, resumo y valoro las interpretaciones de los resultados de cada instrumento.

4.4.1 Cuestionario de autorreflexión 1. Alumnado

En los cuestionarios de autorreflexión del alumnado en total, participaron 22 adolescentes. 11 alumnas y 11 alumnos. El cuestionario estaba formado por siete preguntas que tenían como fin conocer las primeras impresiones del alumnado sobre el funcionamiento y características del patio de su colegio.

1.¿qué sueles hacer en el patio?

Pregunta 1	Act. motriz intensa	Act. motriz moderada	Actividad suave
Alumnas	2	1	10
Alumnos	5	3	3

Tabla 10. Tipo de actividades. Fuente: Jezabel Mejías

Alumnas

Motriz intensa: bailar, ensayar,

Motriz moderada: dar vueltas por el instituto, martes y jueves actividades de k-pop.

Act. suave: ver el fútbol y hablar con mis amigos, comer, sentarse en los bancos del patio, coger sol, hablar con mi hermana, estar con mis amigas y estudiar, estar sentada en el banco, hablar con mis amig@s.

Alumnos

Motriz intensa: jugar a fútbol, jugar a tenis, jugar a baloncesto.

Motriz moderada: música o robótica, caminar.

Actividad suave: sentarme y observar el panorama, quedarme en los pasillos, estar con mis amigos en los pasillos, estudiar, ir a la biblioteca a hacer tarea.

2.¿En qué lugar sueles estar en el recreo?

Pregunta 2	Centro	Periferia	Todo	Interior
Alumnas	0	6	1	4
Alumnos	6	1	2	3

Tabla 11. Lugares durante el recreo. Fuente: Jezabel Mejías

Alumnos:

- Interior: aula de música porque me gusta la música,
- Todo: en todos sitios porque camino mucho,
- En la periferia: en un banco de la cancha,
- Centro: en la cancha de tenis, en la cancha, en la cancha de baloncesto,
- Interior: en el pasillo de clase porque no hay mucha gente, en los pasillos, biblioteca, gimnasio.

Alumnas:

- Periferia: sentada en la cancha del patio porque me gusta ver el futbol y coger aire, comer tranquilos, en los bancos para ver a las personas jugar a diferentes tipos de deporte, en los bancos, en los bancos porque hace sol, en los bancos al lado de la mesa de pin pon,
- Interior: en una clase o departamento de educación física porque no hace calor y es agradable, en el hall para descansar o en el gimnasio para ensayar, en el pasillo porque estamos más cómodos.

3. ¿Con quién sueles jugar?

Pregunta 3	Con una persona	Hasta 5 personas	más de 5 personas	Grupos del mismo sexo.	Grupos mixtos
Alumnas	1	8	2	3	8
Alumnos	3	3	5	7	4

Tabla 12. Agrupaciones del alumnado. Fuente: Jezabel Mejías

Alumnas: con grupos mixtos de hasta 5 amistades.

Alumno: con los del mismo sexo y con más de 5 personas.

4.¿Qué lugar del patio y de las zonas comunes del centro te gusta más? ¿por qué?

Pregunta 4	Centro	Periferia	Todo	Interior	En relación con las cualidades	Sin relación con las cualidades
Alumnas	1	6	2	5	3	3
Alumnos	5	1	1	5	3	2

Tabla 13. Zonas que más gustan. Fuente: Jezabel Mejías

Alumnas: los bancos que hay al lado de la mesa de pin pon porque se ve todo de ahí (x2), en los bancos cerca del gimnasio, porque estoy al aire libre (x2), en los pasillos porque pasa mucha gente y puedes verles y hablar, el hall porque es muy acogedor, en el pasillo de la clase de dibujo porque no hay alboroto, mesa de pin pon, departamento educación física o aula de usos múltiples, en la cancha porque hace sol, ninguno en particular, en la cancha de voley porque jugamos todos juntos, en los bancos porque me gusta el paisaje

Alumnos: el aula de música, la biblioteca por el silencio (x2) y el patio para coger aire fresco, la zona de voleibol, el patio porque hay más actividad, donde está la cancha de baloncesto porque es una zona grande, los pasillos porque me gustan, gimnasio y biblioteca porque estoy tranquilo y a gusto, aula de música a desconectar y la cancha de baloncesto

5.¿Qué lugar del patio y de las zonas comunes del centro te gusta menos? ¿por qué?

Pregunta 5	Centro	Periferia	Ninguno	Interior	En relación con las cualidades del espacio	Sin relación con las cualidades del espacio
Alumnas	4	1	1	6	3	6
Alumnos	3	2	4	3	4	4

Tabla 14. Zonas que menos gustan. Fuente: Jezabel Mejías

Alumnas: el pasillo frente a dirección porque hay mucha gente, ruido y agobia, del patio me gusta todo; la biblioteca porque hay mucho silencio, en una esquina cerca de la cancha de baloncesto porque se ponen algunas personas a fumar, la planta de arriba porque no hay nadie, donde está la pelota por si me dan, donde está toda la gente en la cancha de baloncesto o de fútbol, en la portería porque me pueden dar con la pelota, los pasillos porque hay mucha gente y están gritando, los baños están descuidados, el pasillo por fuera de la clase de lengua porque se acumula mucha gente, el campo de fútbol porque no lo utilizo.

Alumnos: todo me gusta, la cafetería porque hay mucha gente y la cancha porque no me gusta el futbol, la cancha de tenis porque las chicas nos quitan la pelota y nos la tiran, las zonas de las porterías de fútbol, el interior del centro porque prefiero coger aire, no hay lugar que no me guste.

6.¿cómo mejorarías el patio y las zonas comunes del centro?

Pregunta 6	En relación con las cualidades del espacio	Sin relación con las cualidades del espacio	No mejoraría nada
Alumnas	7	2	2
Alumnos	3	3	3

Tabla 15. Propuestas de mejora. Fuente: Jezabel Mejías

Alumnas: Pintar las paredes del patio con las cosas más importantes para nuestro centro, tener sitios para expresarnos libremente como colgar dibujos, poner fotografías y poemas, mejoraría si añadiéramos algo propio, poniendo las canchas nuevas, poniendo música para alegrar el ambiente, decorarlo mejor, organizar mejor algunas actividades. Controlando la brutalidad de los chicos de jugar al fútbol, poniendo una cancha solo para el fútbol, está muy bien para mi gusto, pintando ciertas zonas de puede mejorar la estética del centro, poder utilizar los materiales escolares.

Alumnos: Está bien, poniendo más actividades más entretenidas, creando más actividades, arreglando el suelo del patio, las porterías y las canastas, no sé, arreglaría las porterías y las canchas, colocaría las redes de las canastas, limpiaría y ordenaría el aula de música, nada.

7.¿Crees que a la hora del recreo los alumnos y alumnas usan los mismos lugares? ¿por qué?

Pregunta 7	sí	no
Alumnas	6	5
Alumnos	11	0

Tabla 16. Tabla en relación a ¿los alumnos y alumnas usan los mismos lugares? Fuente: Jezabel Mejías

Razones alumnas afirmativo: Si una niña quiere jugar al fútbol puede jugar, porque cada uno tiene “su zona”, el patio de atrás y los pasillos, yo creo que sí aunque en la cancha de fútbol predominan los chicos pero cada vez que una chica ha querido jugar no ha habido problema

Razones alumnos afirmativo: porque a todos les gusta lo mismo (x3), por comodidad, porque están en todos lados, últimamente todos usamos los mismos lugares por igual porque entre igualdad de género aprendemos éticamente más y relacionarse es muy divertido.

Razones alumnas negativas: porque depende de lo que quieras hacer puedes estar en diferentes sitios, biblioteca para estudiar, pasillos para hablar, patio para el deporte, porque los chicos juegan al fútbol muy bruto y las chicas y algunos chicos juegan al boley y baloncesto, a algunos no les gusta el recreo y van a la biblioteca, están esparcidos porque no nos gusta estar en los mismos sitios

PAUTAS DE ANÁLISIS. CUESTIONARIO ALUMNADO		
PARÁMETRO	PREGUNTA	RESPUESTA
DIVERSIDAD	¿Las alumnas y alumnos se relacionan en grupos mixtos?	No. Las niñas afirman pasar, normalmente, el tiempo con su grupo de amig@s, especificando con una "@" por lo que se entiende que suelen estar en un grupo mixto y de entre 2 a 5 personas. En cambio, los niños suelen pasar el tiempo con grupos más amplios y del mismo sexo.
	¿Tanto los alumnos como las alumnas nombran hasta tres juegos diferentes?	No, normalmente nombran uno o dos actividades.
FLEXIBILIDAD	¿son modalidades de actividades diferentes (motrices de diferentes intensidades,...)?	No. Mayoritariamente, las niñas realizan actividades más tranquilas como "hablar con l@s amig@s", "coger sol"... y los niños prevalece las actividades más intensas como jugar a cualquier deporte y el resto se divide en caminar por todo el patio y las zonas comunes y quedarse en el interior hablando o estudiando en la biblioteca.
INTERRELACIÓN	¿Los juegos que más agradan están distribuidos de manera equitativa por todo el patio?	No, las niñas prefieren los bancos y zonas periféricas a las canchas, muchas de ellas, afirman gustarle observar como juegan al fútbol que abarca gran parte del patio.
CONFORT	¿Los espacios que agradan a las alumnas y alumnos tienen características similares?	No, a las alumnas les gusta más las zonas donde puedan desarrollar act. más pasivas como en los pasillos interiores o en los bancos exteriores pero que puedan estar en la sombra. En cambio, a los alumnos tienen respuestas más diversas, pero gran parte eligió las canchas.
REPRESENTATIVIDAD	¿tanto las alumnas y alumnos nombran actividades que se consideran tradicionalmente "femeninos" o "masculinos"?	Si, ellos el fútbol o el deporte, y ellas, hablar.
	¿Tanto los niños como las niñas ocupan espacios centrales y periféricos indistintamente?	No. Los espacios centrales están destinados a las actividades deportivas donde se concentran mayor número de niños y en la periferia las actividades más pasivas donde se encuentran las niñas.

Tabla 17. Pautas de análisis del cuestionario que respondió el alumnado. Fuente: Jezabel Mejías

En resumen, se puede observar que los alumnos desarrollan actividades con una motricidad alta como fútbol o baloncesto que desarrollan en las canchas deportivas agrupados, en su mayoría, por grupos de más de cinco alumnos del mismo sexo. En cambio, la mayoría de las alumnas, parecen preferir los bancos periféricos para charlar o desayunar o las zonas interiores con su grupo de 3 o 4 amigas. Muy pocas realizan otras actividades con una motricidad moderada como bailar.

Sobretudo las alumnas, parecen estar conscientes de que no utilizan los mismos lugares que los alumnos en cambio, muchos de los alumnos aseguran que a “todos nos gusta lo mismo”.

En relación a las zonas que más les gusta al alumnado corresponden con las zonas que más les gusta estar. Pero cuando se trata de los lugares que menos les gusta, a gran parte de las alumnas les gusta menos los pasillos de las zonas interiores (sobretudo la zona de dirección), pues se acumula mucha gente y produce mucho ruido, otra gran parte elegía las canchas por miedo a que le dieran con la pelota. Por el contrario, algunos de los alumnos no eligieron ninguna en particular que no les gustara, salvo algunos que eligieron la cafetería, por la misma razón del ruido, o uno de ellos que también hizo hincapié en que no les gustaba las zonas de las porterías porque alzaba balonazos.

Las propuestas de mejora del patio, tanto los alumnos como las alumnas, proponen ideas que tienen que ver con las cualidades de los espacios y con el mantenimiento de las canchas y las zonas exteriores. El resto de chicas proponían otras más estéticas como re pintar las paredes del patio. Solo dos alumnos, propusieron el tener la posibilidad de realizar otro tipo de actividades aunque no especificaron cuales.

Tal y como se puede observar en la tabla, según las percepciones del alumnado del patio escolar y las zonas comunes del centro, faltaría reforzar todos los parámetros sobretudo aquellas para facilitar más actividades alternativas inclusivas no solo deportes con balón ni charlar.

4.4.1 Cuestionario de autorreflexión 2. Profesorado

Se entregó el cuestionario a 20 personas del claustro de profesorado y lo devolvieron respondido 7 docentes: 5 profesoras y 2 profesores. Se trataba de un cuestionario de autorreflexión de catorce preguntas para conocer el nivel de conocimiento y sensibilización que tiene el profesorado sobre la desigualdad de género en los patios escolares.

1. ¿Qué entiendes por desigualdad de género?

Hubo tres profesoras que hicieron hincapié en tener distintos derechos entre hombres y mujeres. Otras dos profesoras comentaron sobre la distribución injusta de las obligaciones y oportunidades, una de ellas lo expresó de la siguiente manera:

“Cuando no existe una discriminación justa de derechos, obligaciones, oportunidades y recursos entre personas a causa del sexo”

Otra de las profesoras respondió: “Asignar distintos roles por sexo”

En cambio, las dos respuestas de los profesores fue:

“Distinguir por sexos”

“El trato diferenciado entre los géneros. Cuestión que en muchos aspectos de la vida se siguen reproduciendo desgraciadamente”

2. ¿Ves diferencia en los juegos de los alumnos y las alumnas en el recreo? ¿juegan juntos?

Casi todos respondieron que sí, menos uno de los profesores y dos profesoras, aunque algunas profesoras intentaban justificar la respuesta.

De las que afirmaron, solo una detalló el tipo de actividades:

“Sí, ellos juegan más al fútbol. Algunos sí juegan juntos”.

Algunas respuestas interesantes de las profesoras fueron:

“A pesar de que sigue habiendo juegos de chicos y juegos de chicas, cada vez se observa una mayor integración sin tener en cuenta el sexo”

“depende de los intereses de cada uno. Hace falta más educación deportiva”.

El profesor y la profesora que respondieron negativo comentaron:

“Normal, habitualmente, juegan juntos y no se observa diferencia significativa. Todos se interrelacionan”

“no creo que existan diferencias ya que suelen jugar juntos. Si las hay es que ellos mismos deciden con quién y qué jugar, de manera libre”

3. ¿A la hora del recreo el alumnado ocupa lugares diferentes? ¿qué lugares se diferencian? ¿por qué crees que es así?

Todos respondieron que sí, pero en la mayoría de los casos, tanto profesores como profesoras argumentaban la diversidad de espacios que ofrece el centro y la mayoría argumentaba que esto ocurría porque así es lo que el alumnado decide en cada momento:

“Porque practican deportes o simplemente se sientan a charlar. Existen canchas de uso específico como fútbol, baloncesto, voleibol, pin pon...” (profesor)

“Se organizan dependiendo del juego que se practique en cada cancha o espacio del patio. Unos juegan al fútbol, otros al baloncesto, otros al voleibol, etc... dependiendo de lo que les guste o prefiera cada uno” (profesora)

Otra de las profesoras señala:

“A tener en cuenta que muchos de los grupos y lugares vienen decididos más por la edad que por el sexo de los alumnos”

4. ¿Crees que los elementos del patio (banco, pistas árboles, pelotas,... influyen en el uso diferenciado de los espacios por parte de las alumnas y alumnos? ¿por qué?

Solo dos profesoras respondieron que sí.

“Pienso que sí. Hay alumnado al que le gusta el deporte y ocupa las canchas, y hay otro al que no y se reparte por lo bancos, y zonas de sombra simplemente a charlar o a estar con los móviles.

“Sí, aunque en este centro hay muchos espacios y pueden elegir”

De las profesoras que dijeron que no, la mayoría no argumentó nada al respecto, solo una escribió:

“No, se reúnen ambos según lo que están practicando o haciendo”

5. ¿Dedicas tiempo a pensar sobre el cuidado y el embellecimiento de los espacios: patio, pasillos, aulas? ¿Lo pones en práctica? ¿Crees que dedicas más o menos tiempo que el resto del profesorado?

Solo una profesora y un profesor respondieron que no sin explicar nada más. Pero el resto comentaba lo difícil que suponía modificar estos espacios, ya sea por el tiempo que disponían o porque no solo dependía de ellos.

“Sí, pero resulta difícil poder mejorar las zonas de recreo”

Uno de los profesores respondió:

“Bueno las cuestiones del día a día son muy amplias y diversas y no parecen tener fin. El tiempo es escaso. Se debería dedicar más tiempo a que los lugares de trabajo y ocio, resulten agradables y acogedores, pues esto seguro influencia en el rendimiento y comportamiento de todos”

6. ¿Cuando te toca vigilar el patio participas en los juegos o las actividades del alumnado? ¿Las otras profesoras o profesores también lo hacen? ¿Crees que el profesorado participa de forma diferente en función de su género?

Dos profesoras respondieron que no y tres de ellas aseguraban participar de vez en cuando.

“No siempre, pero algunas veces sí. Creo que el resto de profesorado participa más o menos, según su forma de ser o carácter, no en función de su género”

“En ocasiones, según el alumnado y el tipo de juego En general, no participo”.

El profesor respondió:

“Claro que participo, a me gusta el fútbol y el voleibol y practico con ellos. Los demás profesores participan, aunque no todos por igual. Cada uno según sus preferencias”

7. ¿Mejorarías algún elemento o característica del patio y/o de las zonas comunes del centro? ¿cómo?

Todas las profesoras respondieron que sí

“Sí, aprovecharía más los espacios y paneles. Mejoraría la estética, en general”

“Es necesario mejorar el equipamiento deportivo, así como renovar los murales pintados en las paredes”

“Zonas de sombra y más asientos”

“Sí, pero no tenemos dotación económica. Hay que invertir por parte de la administración en mejorar el espacio”

En cambio una de ellas escribió:

“Considero que más que mejorar plantearía la posibilidad de realizar actividades que pudiesen participar los alumnos”

Uno de los profesores respondió:

“Bueno creo que las instalaciones están bastante bien, cumplen su función, me imagino que se podría mejorar”

8. ¿Ha trabajado la igualdad de género en la escuela? ¿Y en el patio? ¿Cómo? ¿Ha seguido algunos criterios específicos? ¿Qué resultados y cambios has observado?

La mayoría de las profesoras afirmaron trabajar la igualdad de género, aunque veían la dificultad de ver cambios a corto plazo:

“Sí, se hacen actividades el 25 de noviembre. Resultados: implicación momentánea pero a los dos días ya están faltándose al respeto con insultos sexistas”

“sí, reflexión, textos, carteles, el cambio es lento, pero se va logrando”

Una de ellas y un profesor respondieron que no:

“No, no diferencio por género”

“No directamente, pero siempre se practica en el día a día, para que no exista diferencia en el trato, todos somos iguales, el trato es igualitario, somos personas”

9. ¿Qué tipos de conflictos se dan en el patio con más frecuencia? ¿Crees que tienen que ver con el género?

Todo el profesorado afirmó la presencia de conflictos en el patio pero no tienen que ver con el género, más bien la mayoría afirma que los conflictos se dan entre los sujetos de mismo género.

“Suele ser peleas entre chicos aunque va creciendo el número de peleas entre chicas”

“Los conflictos suelen ser entre niños o niñas, nunca entre ambos”

En cambio, uno de los profesores añadió:

“La verdad conflictos muy pocos, y en cualquier casa no son de género, más bien de cuestiones habituales que pueden generar controversia. Normalmente, los recreos son tranquilos y es un tiempo de esparcimiento y relax, para continuar con el trabajo.”

10. ¿Qué conflictos crees que son prioritarios a resolver? ¿Cómo podrían resolverse?

La mayoría del profesorado responde conflictos relacionados con los comportamientos del alumnado y el trato entre ellos y proponen más actividades relacionadas con la convivencia para resolver estos conflictos.

“La falta de respeto y la no aceptación del diferente”

“El trato verbal entre ellos, con actividades alternativas, educación igualitaria y mediación”

“Peleas al salir del instituto por celos y cosas de novios o novias”

11. ¿Qué adjetivos utilizas con más frecuencia para definir a las alumnas? ¿y a los alumnos? ¿son los mismos?

Todo el profesorado respondió que no hace distinción para referirse a las alumnas y alumnos.

“Estudioso, trabajador, ruidoso, respetuoso. No diferencio entre chicos y chicas”

“Chicos y chicas. No uso adjetivos”

12. ¿Cuáles son las habilidades que consideras más destacas en una alumna? ¿y en un alumno? ¿son los mismos?

De la misma manera, todo el profesorado negó considerar habilidades destacadas según la alumna o alumno.

“su desarrollo personal, responsabilidad, autonomía, valores... sí son los mismos”

“la capacidad de trabajo, la superación y el empeño en ambos sexos”

“no suelo utilizar adjetivos, son alumnOS y son tratadas por igual”

“El trato con ambos sexos es igual, no diferencio por sexo, analizo comportamientos y actitudes reales, no géneros”

13. ¿piensas que los niños y niñas tienden, naturalmente, a comportarse de forma diferente? ¿por qué?

Casi todas las profesoras respondieron que no con diferentes argumentos menos salvo dos profesoras que respondieron que sí.

“Naturalmente no. Creo que son productos de los estereotipos, en general, aunque el género (biología) influye”

“No lo creo, repiten modelos”

“No considero que la habilidades de los alumnos vengan a partir del género”

El resto:

“Depende del carácter de cada uno/a, pero los chicos suelen ser más intranquilos en los cursos más pequeños (1º y 2º ESO)

“pienso que sí, aunque ello depende mucho del entorno en el que vivan y de educación que reciban”

En cambio, Uno de los profesores contestó:

“En realidad creo que no, cada uno son personas diferentes que piensan y actúan, según sus preferencias”

14. ¿Crees que los alumnos y alumnas tienden, naturalmente, a desenvolverse mejor en algunas actividades? ¿en qué tipo de actividades y por qué?

En esta ocasión, casi todo el profesorado respondió que sí argumentando diferentes actividades y razones, salvo una profesora que su respuesta fue negativa, pero no dio ninguna razón.

“los chicos de la eso juegan al futbol en recreo y las niñas hacen grupos y hablan mucho entre ellas. En general, también los chicos tienen grupos. Hay excepciones”

“los chicas, en general, son más de hablar y los chicos de actividades más deportivas aunque, en el patio”

Uno de los profesores también respondió:

“Pienso que no, sino que ello tiene que ver con cualidades y aptitudes innatas personales, grado de desarrollo de sus inteligencias, etc...”

En resumen, primero que nada, podemos destacar, tanto en las respuestas de la primera pregunta como la nº 8, el poco conocimiento sobre el tema, pues gran parte del profesorado es incapaz de usar bien los conceptos de igualdad de género, sexo o roles de género... Esto es un dato muy importante pues el resto de preguntas están condicionadas por la poca formación que dispone el profesorado con respecto al tema.

En general el profesorado es conocedor de las diferentes actividades que desarrollan las alumnas y los alumnos y que éstas ocupan diferentes espacios. En su mayoría sus respuestas coinciden con las mismas actividades y espacios que comentó el alumnado.

En relación a la pregunta sobre si los elementos y la configuración del espacio influyen en el uso diferenciado de los espacios, creo que no la supieron entender, o simplemente que no creen que el diseño del espacio influya en el tipo de actividades que desarrollan las alumnas y los alumnos. Cuando se les preguntó por mejoras para el patio, casi todo el profesorado respondió con soluciones estéticas pero la gran mayoría expresó dificultad, por diferentes excusas, para llevarlas a cabo.

Por último, todo el profesorado confirma considerar tanto alumnas como alumnos de la misma manera y por tanto atribuyen habilidades y adjetivos iguales para ambos. En cambio, en relación a las preguntas nº 13 y 14, sobre la naturalización de los diferentes comportamientos y actitudes a los que tiende cada colectivo del alumnado, solos tres de las profesoras hicieron alusión a los estereotipos sexuales, a las construcciones sociales y a la educación que recibe el alumnado. En este sentido, el desafío de destapar los roles de género era mayor tratándose de alumnado adolescentes, pues muchas de las conductas y actitudes del alumnado, aunque sean bastante evidentes, ya están naturalizadas entre el alumnado.

4.4.2 Representaciones gráficas

En el caso del alumnado, al cuestionario de autorreflexión se le añadió un apartado más para que representara gráficamente la configuración del patio del I.E.S Domingo Pérez Minik y qué actividades tienen lugar en él para conocer qué destaca el alumnado a la hora de explicar gráficamente cómo es su patio de recreo. De los 22 estudiantes que respondieron el cuestionario, 6 no representaron nada. Por tanto, Se obtuvieron 16 representaciones gráficas correspondientes a 8 alumnas y 7 alumnos. El alumnado debía representar esquemáticamente como se organizaba y se hace uso del patio y las zonas comunes interiores durante el tiempo de recreo.

A continuación, se muestran las representaciones gráficas de las alumnas, por un lado y del alumnado por otro.

Representaciones gráficas de las alumnas

1ºESO

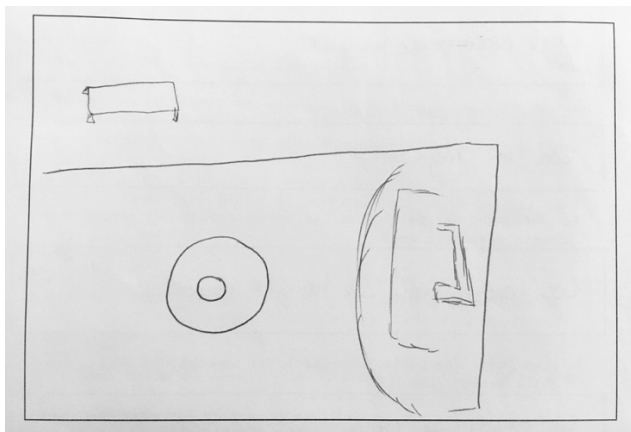


Figura 7. Cancha y portería de fútbol con mesa de pin pon arriba a la izquierda. Fuente: Jezabel Mejías

2ºESO

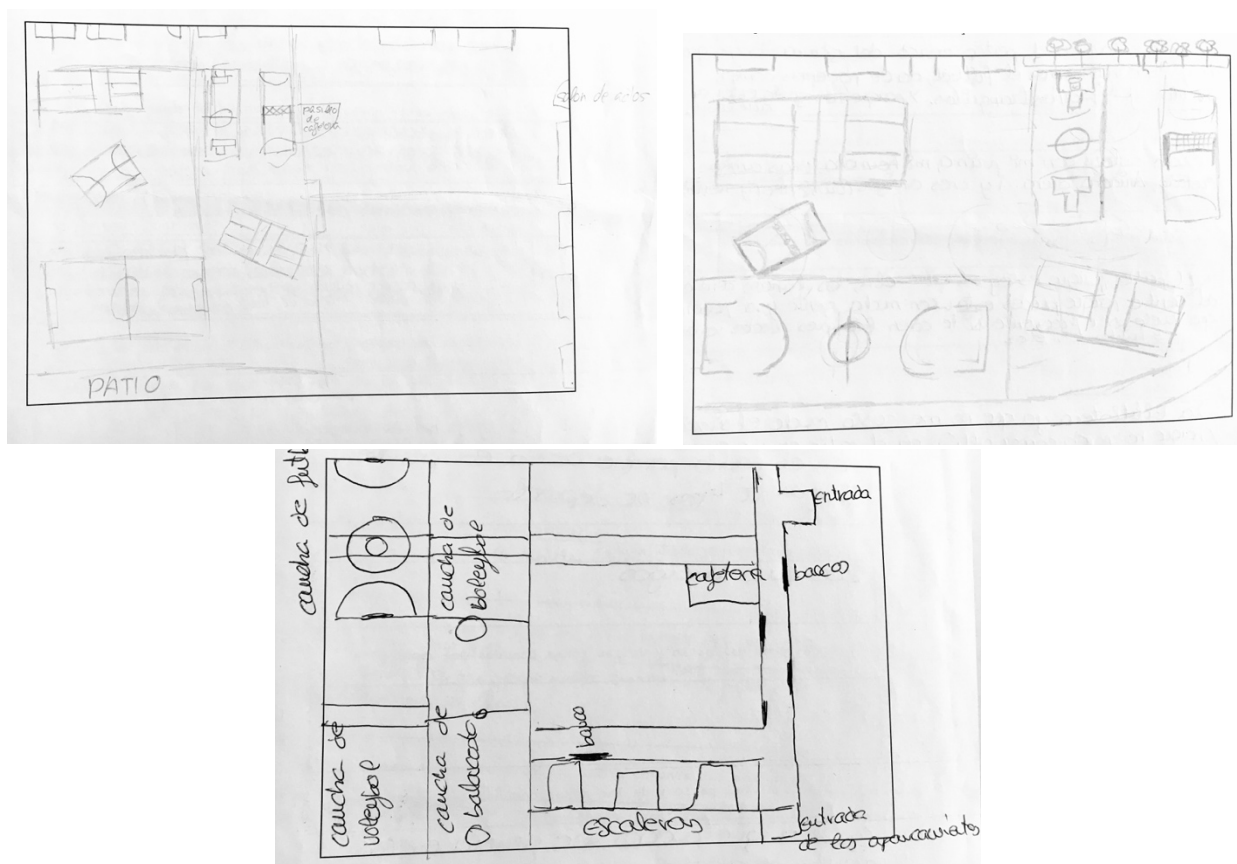


Figura 8. Solamente una de ellas representó las instalaciones interiores con la cafetería, los bancos en los pasillos y la parte exterior representó solo el patio del sector 5 con la cancha de baloncesto y voleibol, restando importancia a la cancha de fútbol. El resto de las alumnas se limitan a representar las líneas que marcan los diferentes juegos de pelota y los bancos periféricos y algunos parterres con plantas. Fuente: Jezabel Mejías

3º ESO

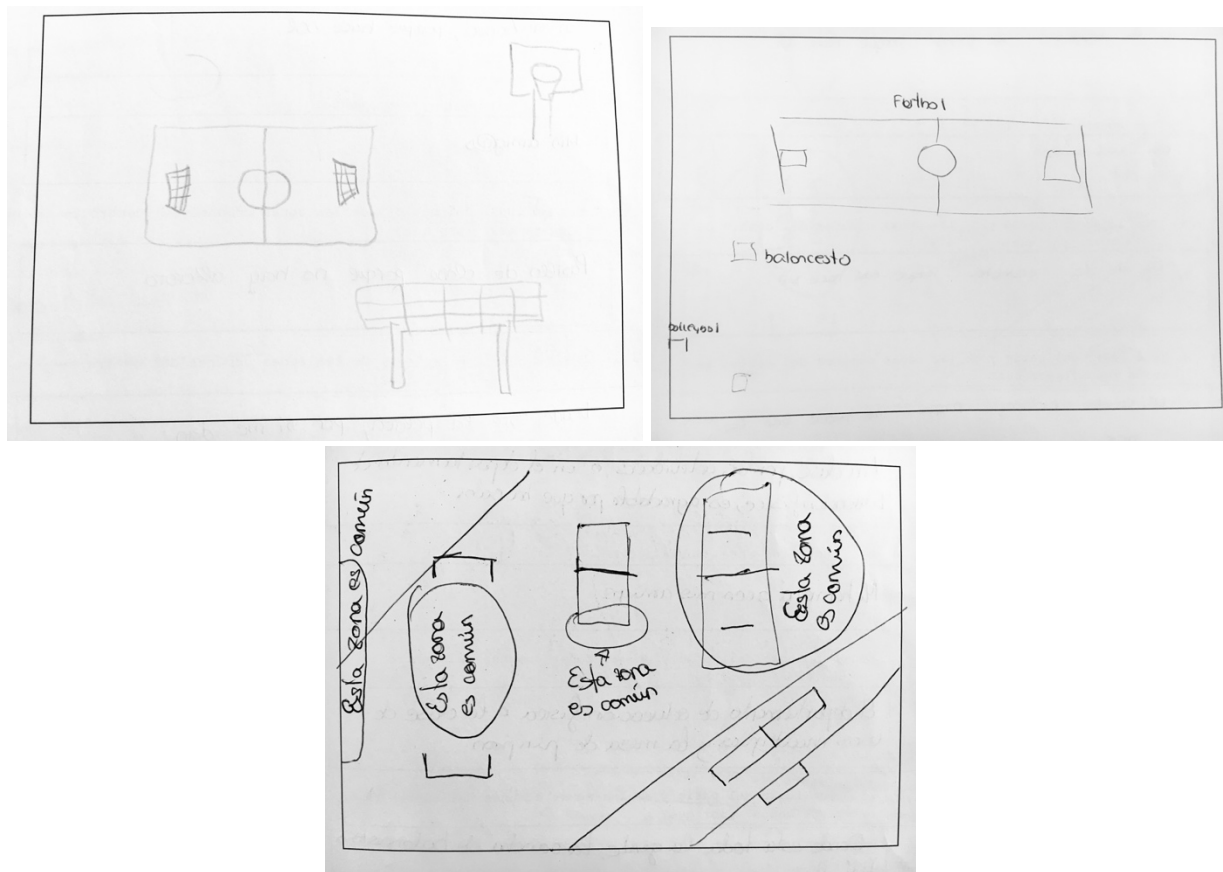


Figura 9. Los dos primeros dibujos se repiten los elementos característicos de los deportes de pelota y en el tercer dibujo, como novedoso, ha representado diferentes zonas, que tres de las cuatro se pueden identificar como las diferentes canchas deportivas, denominándolas “zona común”. Fuente: Jezabel Mejías

1º BACHILLERATO



Figura 10. La alumna de 1º BACH dibuja muy esquemáticamente las canchas deportivas y el gimnasio que ubicado cerca de la cancha de fútbol y representa un rectángulo al que denomina “interior del centro” pero sin detallar ningún elemento en su interior. Fuente: Jezabel Mejías

2º BACHILLERATO

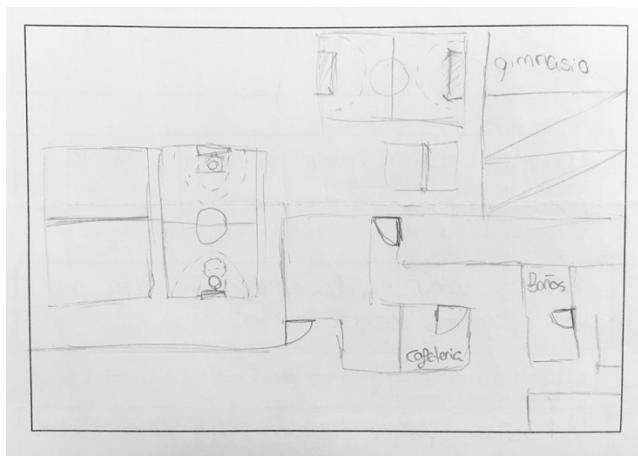


Figura 11. Esta alumna no especifica las diferentes canchas deportivas que dibuja, simplemente las representa con sus líneas y elementos para que se da a entender cual es de cada tipo de juego, sobretodo por la ubicación del gimnasio que está cerca de la cancha de fútbol. Luego, representa parte de los pasillos interiores que dirigen hacia la cafetería y los baños. Fuente: Jezabel Mejías

Representaciones gráficas de los alumnos

2º ESO

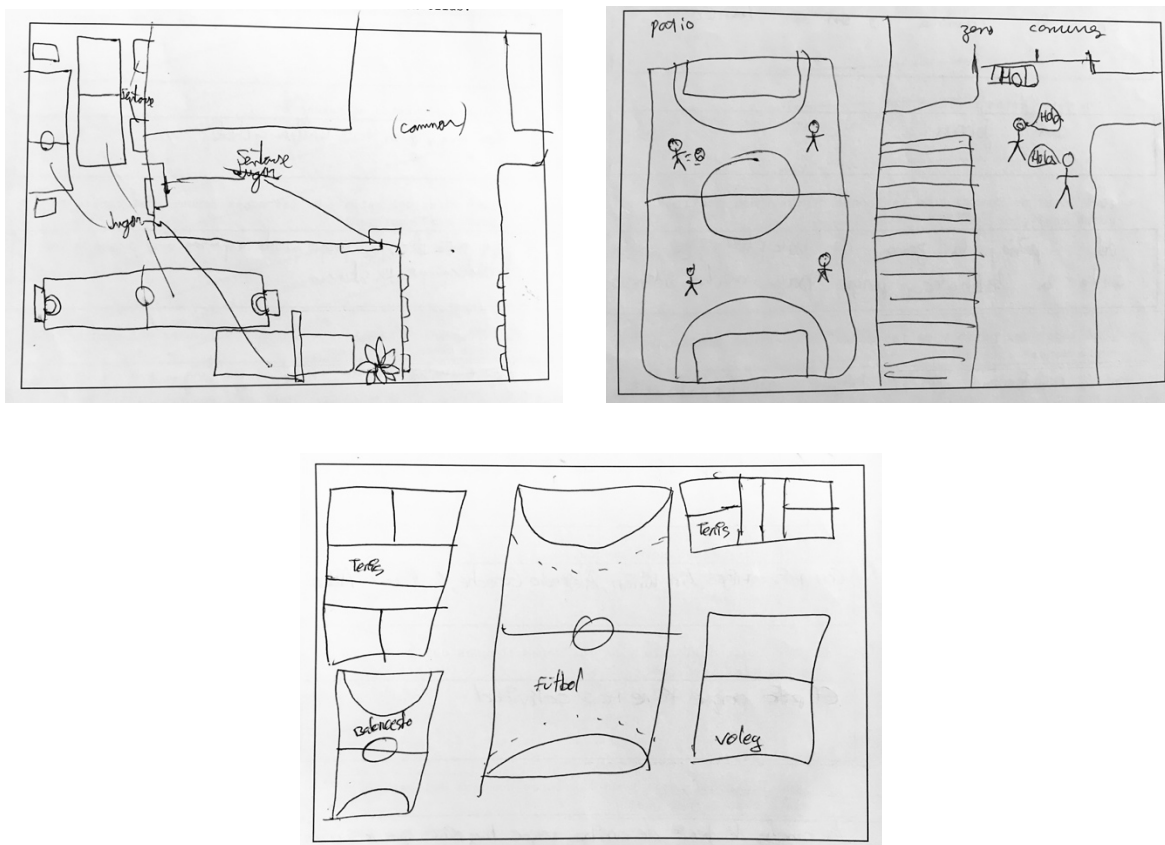


Figura 12. Dos de ellos dibujaron el patio y las instalaciones interiores. El primero identifica las diferentes actividades que se realizan como jugar en las canchas deportivas, sentarse en los bancos perimetrales y en el interior del edificio y caminar en los pasillos interiores. Fuente: Jezabel Mejías

3º ESO

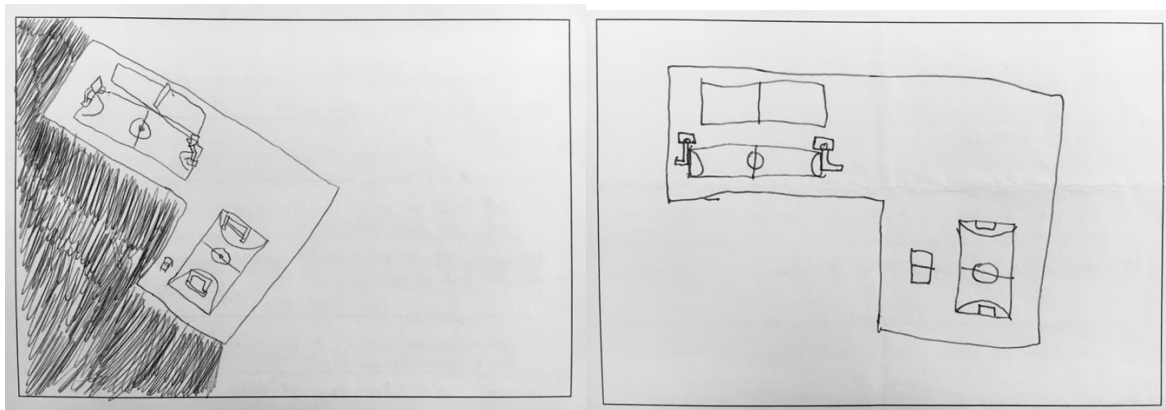


Figura 13. Dibujos prácticamente iguales de las canchas deportivas. Fuente: Jezabel Mejías

1º BACHILLERATO



Figura 14. El primero es una aproximación bastante acertada de lo que existe en la realidad el patio de recreo detallando diversos elementos y las salidas al patio. El segundo representa además el interior, como algo novedoso, añade la zona de la biblioteca donde señala “estudio/ lectura”. Fuente: Jezabel Mejías

PAUTAS DE ANÁLISIS. REPRESENTACIONES GRÁFICAS		
PARÁMETRO	PREGUNTA	RESPUESTA
DIVERSIDAD	¿Se representan actividades diversas? ¿Se representan más de 3 actividades?	No, en su mayoría representan actividades que tienen que ver con los deportes de pelota.
	¿Son actividades variadas (juego motriz de alta y baja intensidad, juego simbólico, etc.)?	No, la mayoría son actividades de motricidad alta.
	¿Aparecen más de 3 elementos diferentes?	sí
	¿Todos los elementos tienen un protagonismo similar?	No, las canchas deportivas prevalecen
	¿Aparecen espacios recogidos y / o de descanso?	no
FLEXIBILIDAD	¿Se representan actividades y usos diferentes realizándose de manera simultánea?	Sí, sobretodo cuando se representa tanto el interior como el exterior.

INTERRELACIÓN	¿Los elementos que se utilizan para delimitar los espacios (vallas, edificios, muros, etc.) son permeables y permiten la visibilidad?	Entre las diferentes zonas del patio sí, en el interior no.
	¿Los elementos para acceder de un espacio a otro (escaleras, rampas, puertas, etc.) permiten el paso de todas las personas independientemente de sus capacidades?	sí
CONFORT	¿Se representan elementos relacionados con el clima: sol, sombra, lluvia, ...?	No
	¿Se representan elementos relacionados con las necesidades básicas: agua, aseos ...?	En muy dos ocasiones representan los baños y la cafetería donde compran agua y el desayuno,
	¿Aparecen elementos donde poder sentarse y / o descansar?	Sí, todos los bancos ubicados en el perímetro de las canchas y los que se encuentran en el pasillo 2.
	¿Aparecen elementos de sombra o vegetación?	No, solo en una ocasión representaron algunos parterres con flores.
REPRESENTATIVIDAD	¿Las personas de los diferentes géneros representan actividades similares?	Sí
	¿Y ocupan los mismos espacios?	Sí, todos le dan gran importancia en sus dibujos a las canchas deportivas.

Tabla 18. Análisis de las representaciones gráficas que realizó el alumnado. Fuente: Jezabel Mejías

En resumen, todos los estudiantes representaron la zona del patio exterior destacando las canchas deportivas a la hora de dibujarlas en el recuadro de la ficha. Solo tres alumnas y 3 alumnos representaron parte de las zonas interiores y solo un alumno ubicó la biblioteca.

En este sentido, se puede percibir la importancia que tienen las canchas deportivas en el imaginario del alumnado sobre su patio escolar.

4.4.1 Conversaciones abiertas

Las conversaciones abiertas con el alumnado se realizaron con el fin de profundizar, aún más, en las percepciones reales de las alumnas y alumnos sobre el patio escolar. Para ello, se creó un listado de preguntas que variaba según la dirección que estuviese tomando la conversación y según los temas que más me interesaba trabajar o que generaran impacto. Finalmente, participaron cuatro parejas de alumnos y alumnas: Idaira y Fernando (13 años), Lucía y Junior (13 años), Ainara y Sergio (14 años) y Kirian y Sheila (13 y 14 años)

Al principio comencé preguntando “¿ven diferencias en las actividades de los alumnos y de las alumnas que realizan durante el recreo?” Las 4 parejas respondieron que sí, algunos argumentaron su respuesta y otros asintieron con la cabeza.

- Ainara: “Sí, los chicos al fútbol y las chicas sentadas”.
- Kirian: “ Sí, los chicos jugando al fútbol y las chicas sentadas y dando vueltas.”

- Lucía: “Sí, los chicos suelen estar o por zonas o jugando al voleibol y los chicos están más al fútbol.”
- Fernando: “Sí, las chicas comparten con los chicos de NEE la cancha de baloncesto y voleibol y los chicos se ponen en la cancha de fútbol”

Curiosamente, Junior y Sergio, ambos con necesidades educativas especiales fueron los únicos que resaltaron los clubes como otra posible actividad a realizar durante el recreo. Los clubes son unas actividades complementarias propuestas por el alumnado o por el profesorado del centro que se dan durante la media hora de recreo, tales como: robótica, radio, manga...

Al preguntarle a Kirian porqué creía que las chicas no jugaban a fútbol y él argumentó que las chicas no jugaban a nada porque preferían quedarse sentadas. Le pregunté por qué y rectificó diciendo: “bueno porque ellas quieren, pero si hay juegos diferentes jugarían más las chicas. A lo que Sheila añadió: a algunas chicas les da vergüenza jugar porque hay más chicos y no les gusta. Idaira también comentó algo parecido cuando asegura que hay una chica que le gusta el fútbol y practica fútbol, pero no lo hace en la escuela.”

Luego les pregunté si habían sufrido alguna vez algún accidente con algún balón, mientras intentaban atravesar el patio. Nuevamente los 8 estudiantes confesaron haber tenido algún percance con la pelota de fútbol.

- Kirian: “suelen jugar muy fuerte y a veces pueden dar a alguien.”
- Ainara: “Cada uno juega a un juego diferente o alguna actividad o a muchos juegos diferentes e intentas esquivarlos, pero a veces te dan las pelotas.”

Lucía, siempre intentaba autoculparse por haber estado en el lugar erróneo y que era normal que alcanzara los balonazos. A medida que hablaba compartía su opinión: “una vez estábamos jugando a voleibol en una esquina cerca del gimnasio y cancha de futbol. Los balonazos llegaban fortísimos y entonces teníamos que esquivarlos”.

Por último, les pregunté si creían que estaba bien diseñado el patio, si había suficientes zonas de sombra o bancos... y pedí que me dijeran propuestas de mejora del espacio del patio. Todos estaban de acuerdo en la poca cantidad de bancos y zonas de sombra. Kirian, además, pedía un toldo para la lluvia y para cuando haga sol. Fernando fue el más convencido de todos: “que todo sea diverso y todos podamos jugar a la vez, no los chicos por un lado y las chicas por otro... debería haber árboles algo que sea más de sombra, porque nada más que hay una palmera y no se puede ni entrar porque está vallada”.

En resumen, en estas conversaciones abiertas, continúan demostrando la diferenciación del uso del espacio del patio por parte de los alumnos y alumnas, los conflictos relacionados con los juegos de pelota y los accidentes y la falta de reestructuración del diseño del patio para conseguir un patio inclusivo y que atienda a todas las necesidades del alumnado.

4.4.2 Ficha 1: Características del patio

La presente actividad consistió en darle un cuestionario al alumnado que debían responder mediante su propia experimentación o mientras observaban el espacio del patio para conocer la configuración del espacio del patio y reflexionar sobre su distribución y los usos asignados a través de la mirada de 11 estudiantes: 7 alumnas y 4 alumnos.

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA DIVERSIDAD	ALUMNAS		ALUMNOS	
	SÍ	NO	SÍ	NO
¿Existen espacios o elementos				
para delimitar zonas diferenciadas?	5	2	3	1
para el juego en equipo?	6	1	4	0
de descanso o espera?	5	2	3	1
para el juego imaginativo, simbólico o individual?	6	1	2	2
con diferentes pavimentos, texturas o colores?	3	4	1	3
adaptados a las diferentes edades y capacidades físicas?	2	5	1	3

Tabla 19. Diversidad. Fuente: Jezabel Mejías



Figura 15. Espacio diáfano, monocromático, con elementos de los deportes de pelota. Fuente: Jezabel Mejías

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA FLEXIBILIDAD	ALUMNAS		ALUMNOS	
	SÍ	NO	SÍ	NO
¿Existen espacios o elementos que permiten				
Un uso polivalente?	5	2	3	1

El juego simultáneo del alumnado de diferentes edades, género o diversidad funcional?	4	3	2	2
Ser desplazados por el alumnado?	2	5	1	3
Reunir a un grupo grande de personas? (ej. celebraciones,...)	4	3	3	1

Tabla 20. Flexibilidad. Fuente: Jezabel Mejías



Figura 16. El espacio es amplio pero condicionado por las líneas dibujadas en el suelo y los elementos que se interponen correspondientes a los deportes de pelota: fútbol, voleibol y baloncesto. El mobiliario que existe es de hormigón y está fijado al suelo, imposibles de ser desplazados. Fuente: Jezabel Mejías

PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA INTERRELACIÓN	ALUMNAS		ALUMNOS	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Proximidad ¿El tiempo de recorrido es inferior a:				
3 minutos desde el patio hasta el aula más lejana?	4	3	3	1
1 minuto desde el patio hasta los servicios básicos como: papelera, baño y agua?	3	4	3	1
1 minuto desde el patio hasta la entrada del centro?	5	2	1	3
Accesibilidad ¿Existe un recorrido libre de obstáculos que permite el desplazamiento:				
Desde el espacio público hasta el recinto del centro?	7	0	3	1
Desde el patio al edificio del centro?	7	0	4	0
Hasta todas las aulas?	6	1	1	3
Entre las diferentes áreas del patio?	6	1	3	1
Visibilidad ¿Se puede establecer una conexión visual entre:				
Las diferentes áreas del patio?	4	3	2	2
El patio y el entorno exterior?	2	5	2	2

El patio y el interior del edificio del centro?	4	3	1	3
---	---	---	---	---

Tabla 21. Interrelación. Fuente: Jezabel Mejías



Figura 17. El patio del recreo, se encuentra delimitado por todo un muro de bloques que continua con un enrejado de unos 5 metros de altura que limita la visibilidad cualquier conexión visual y física con el exterior dando la sensación de encerramiento. Fuente: Jezabel Mejías

PREGUNTAS RELACIONADAS CON EL CONFORT	ALUMNAS		ALUMNOS	
	SÍ	NO	SÍ	NO
Adaptación al clima ¿Existen:				
Suficientes espacios exteriores cubiertos para proteger del sol o la lluvia?	4	3	0	4
Suficiente vegetación que aporta sombra en verano y sol en invierno?	2	6	0	4
Percepción de seguridad ¿Existe:				
Iluminación suficiente durante todas las horas del día?	7	0	4	0
Protección de las áreas de juego con pelota?	2	5	1	3
Medidas para evitar espacios o elementos que generen sensación de inseguridad (rincones, zonas oscuras...)?	3	4	0	4
Mantenimiento y limpieza adecuada?	5	1	0	4
Adecuación a las actividades ¿Existen:				
Espacios silenciosos donde poder hablar, leer y realizar otras actividades tranquilas?	5	2	4	0
Espacios de espera para las familias que facilitan la interacción social?	5	2	3	1

Tabla 22. Confort. Fuente: Jezabel Mejías



Figura 18 y 19. La única zona de sombra entre durante el tiempo de recreo (11- 11:30h) se produce gracias a la esta palmera que ha sido “precintada” por la falta de mantenimiento para poder las hojas que puedan caer y dañar a algún estudiante. El general el patio no muestra que esté siendo cuidado. Fuente: Jezabel Mejías



PREGUNTAS RELACIONADAS CON LA REPRESENTATIVIDAD	ALUMNAS		ALUMNOS	
	SÍ	NO	SÍ	NO
¿Es igualitaria:				
La distribución de los elementos en todo el patio?	6	1	2	2
La importancia de las diferentes zonas y espacios del patio?	4	3	1	3
La presencia de profesorado en el patio?	6	1	4	0
La representación de los diferentes géneros en los murales?	4	3	2	2
La participación de los niños y niñas en el cuidado y embellecimiento del espacio?	5	2	2	2
La participación de los profesores y profesoras en el cuidado y embellecimiento del espacio?	4	3	2	2

Tabla 23. Representatividad. Fuente: Jezabel Mejías



Figura 20. Existe cierta representatividad, que no es del todo igualitaria en cuanto al género, cuando se ideó y se creó colectivamente el mural artístico perimetral. Pero la distribución de los elementos y la organización del espacio no son equitativas. Salvo el profesor de Educación física, el profesorado que frecuenta el patio durante el recreo está cumpliendo con sus horas de guardia. Fuente: Jezabel Mejías

En resumen, atiendo a las características físicas del patio nos encontramos ante un espacio diáfano, monocromático, con el mismo pavimento, con una falta considerable de mantenimiento y vegetación y con un muro perimetral bastante alto que da la sensación de encerramiento. Más del 80% de la superficie del espacio está destinado, exclusivamente, a los deportes de pelota que se ubican en las zonas céntricas del patio y a actividades más pasivas como charlar, tomar sol o ver el fútbol, acciones pertenecientes a las alumnas y que tienen lugar en el mobiliario fijo de hormigón ubicado más en la periferia.

4.4.3 Ficha 2 y 3: Sectorización, segregación y mapa de recorridos.

Debido a la limitada implicación de los estudiantes y profesorado, las técnicas de sectorización, segregación y los mapas de recorridos las realicé yo sola habiendo consensuado previamente los diferentes sectores con dos profesoras y un alumno y una alumna. Esta actividad se realizó con el fin de recoger los diferentes comportamientos de alumnos y alumnas en los diferentes sectores del centro educativo.

SECTOR 1. Entrada, escaleras principales y pasillo 1 (aulas 1.1 - 1.8)



Figura 21. Plano esquemático del sector 1. Fuente: Jezabel Mejías

Sector 1	Nº de personas			Dominancia			Tipos de actividades		
	Inicio	Final							
	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave
	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave

Tabla 25. Sector 1. Fuente: Jezabel Mejías

En el punto de la entrada se generaba una afluencia media de entre 7- 10 alumnos pues los alumnos mayores de 18 están autorizados a salir del centro en la hora del recreo. Es una zona de tránsito, de paso. La mayoría que la frecuenta es del sexo masculino y sale del centro a fumar, pues no está permitido hacerlo en el interior. Entre la primera puerta de la entrada y la segunda puerta que da al hall se encuentra el patio delantero, sólo accesible, también, para aquellos mayores de 18 años. El

punto de esta donde se concentran más personas es cerca de los únicos baños del centro y de la conserjería, donde el alumnado puede hacer fotocopias, sólo durante el tiempo del recreo. El resto, son lugares con asientos donde el alumnado está normalmente hablando o viendo el móvil.



Figura 22. Pasillo con alumnos sentados en el suelo. Fuente: Jezabel Mejías

SECTOR 2. Escaleras secundarias, administración y pasillo 2 (aulas 2.1 - 2.10)

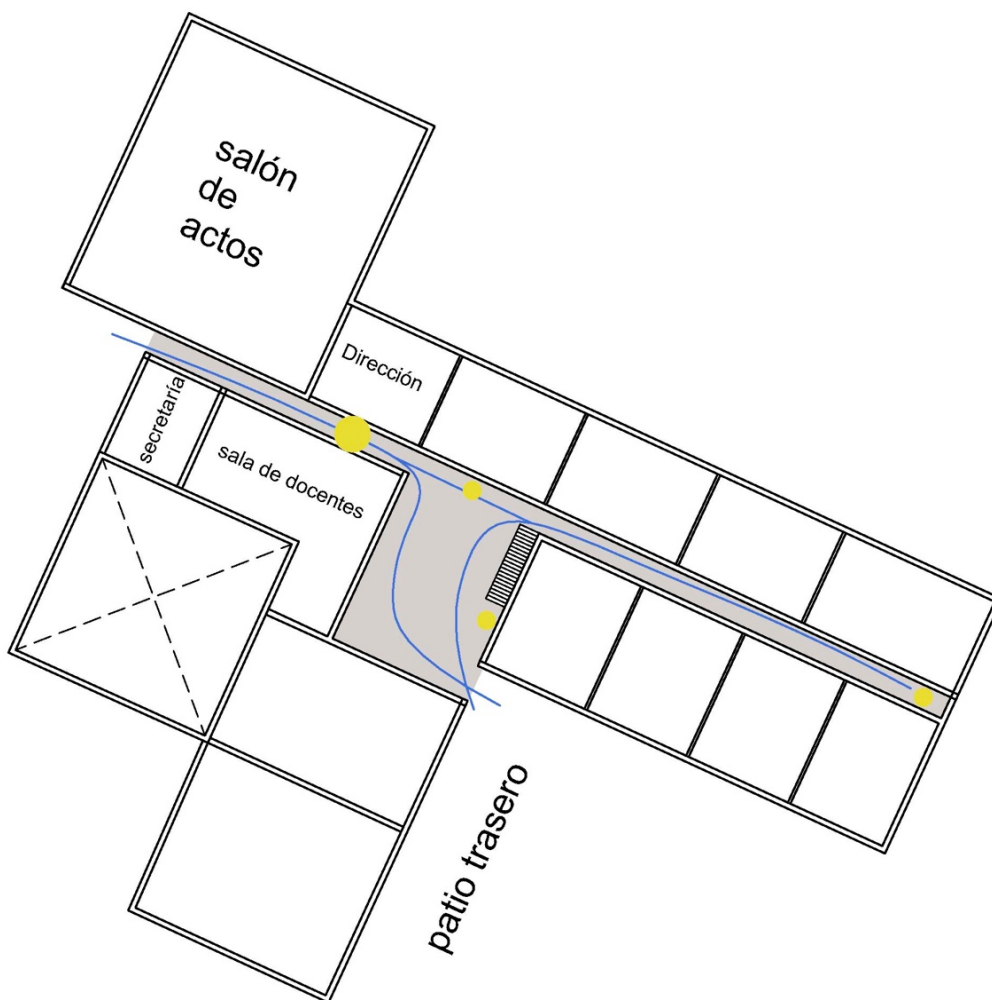


Figura 23. Plano esquemático del sector 2. Fuente: Jezabel Mejías

Sector 2	Nº de personas			Dominancia			Tipos de actividades		
	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave
Inicio	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave
Final	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave

Tabla 26. Sector 2. Fuente: Jezabel Mejías

En este sector se concentra el mayor número de bancos en el interior del centro, por lo que eran bastante usados para aquel alumnado que no quería salir al patio. Hablan, interactúan con los dispositivos móviles, escuchan música con los auriculares y algún estudiante que otro destaca realizando alguna actividad como los cubos de *rubik* tal y como se observa en las imágenes inferiores.



Figura 24. Pasillo 2 con bastante alumnado sentado. Fuente: Jezabel Mejías

SECTOR 3. Cafetería y pasillo 3 de la planta baja (usos múltiples y aulas 3.1 - 3.7)

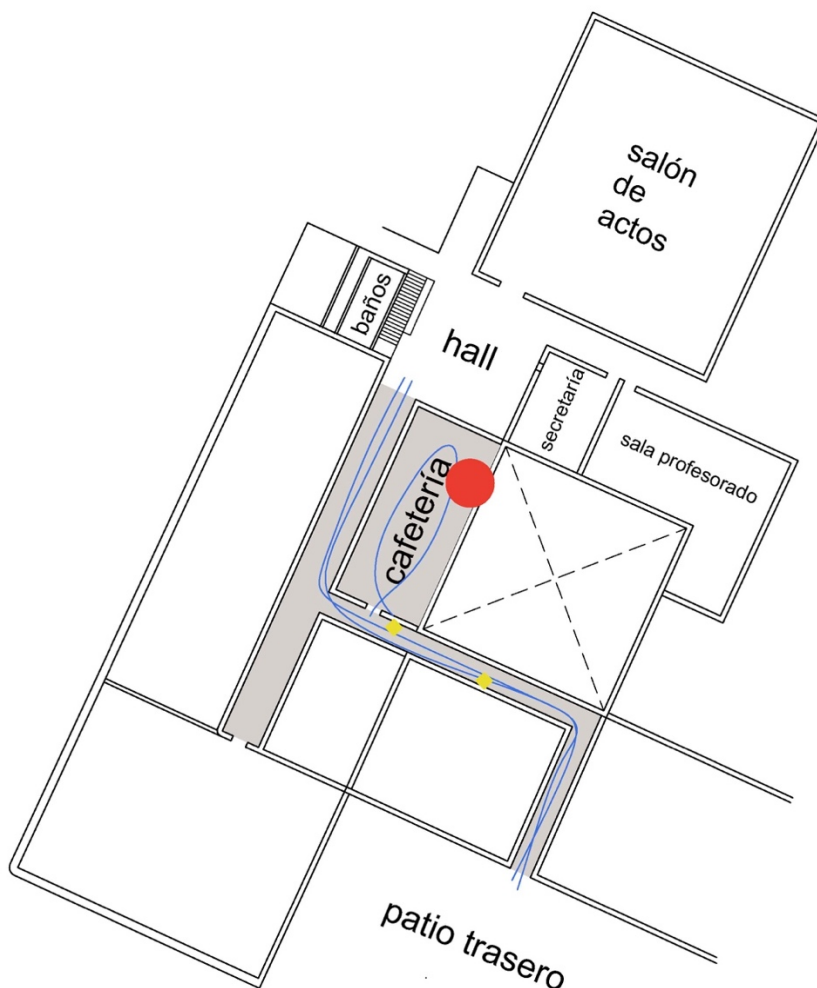


Figura 25. Plano esquemático del sector 3. Fuente: Jezabel Mejías

Sector 3	Nº de personas			Dominancia			Tipos de actividades		
	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave
Inicio	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave
Final	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave

Tabla 27. Sector 3. Fuente: Jezabel Mejías

Este sector del centro era bastante concurrido durante los primeros momentos del recreo, ya que muchos estudiantes, en su mayoría alumnas, pasan por la cafetería a comprar el bocadillo antes de salir al patio. A medida que transcurre el tiempo de recreo, la cafetería se desaloja quedando algunos estudiantes en los bancos de los pasillos hablando o interactuando con los dispositivos móviles. En la cafetería también se encuentra gran parte del profesorado que va a desayunar.



Figura 26. Final del pasillo con una alumna y un alumno sentados en el suelo interactuando con los dispositivos móviles. Fuente: Jezabel Mejías

SECTOR 4. Patio con cancha de fútbol y mesa de pin pon.

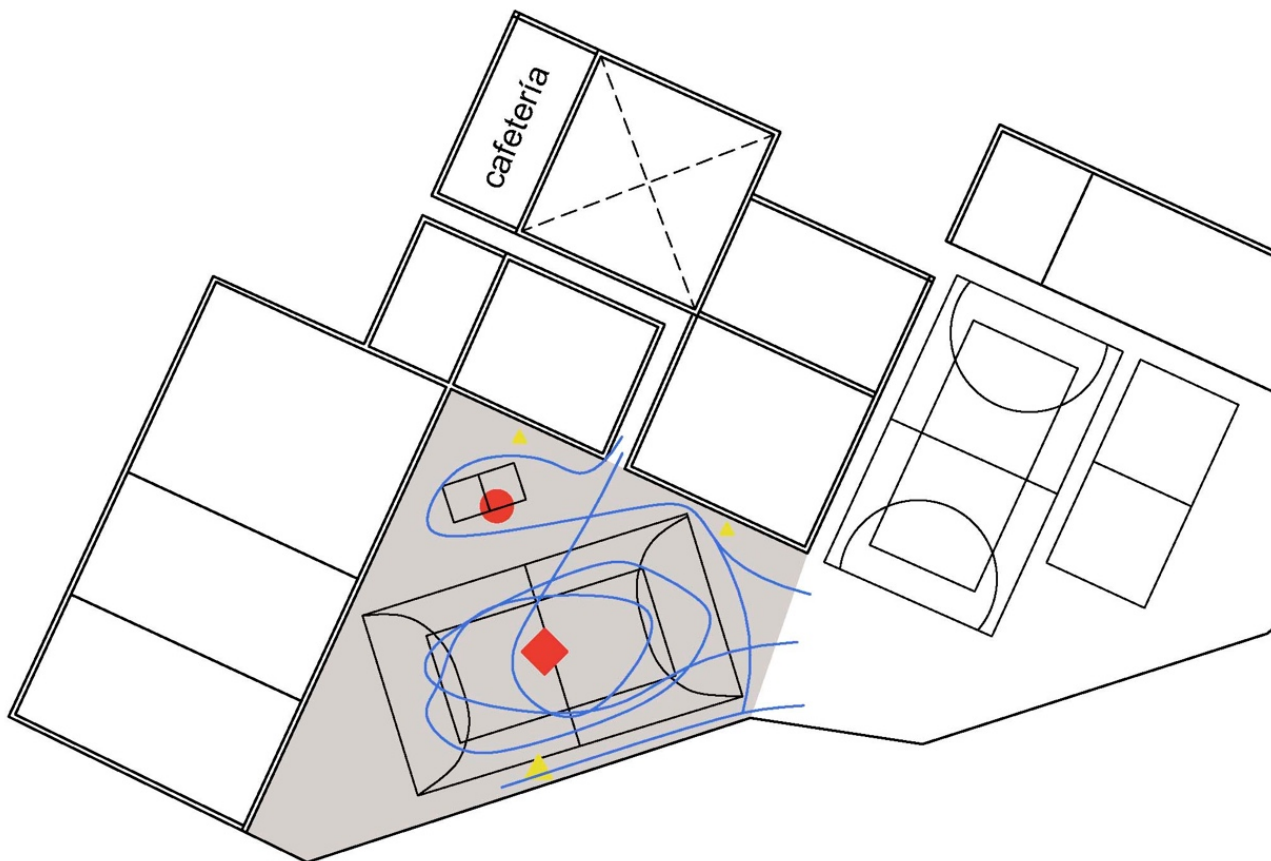


Figura 27. Plano esquemático del sector 4. Fuente: Jezabel Mejías

Sector 4	Nº de personas			Dominancia			Tipos de actividades		
	Inicio	Entre 1-5	Entre 5-10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada
Final	Entre 1-5	Entre 5-10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave

Tabla 28. Sector 4. Fuente: Jezabel Mejías

Este es el sector de la cancha de fútbol, ocupado principalmente por los alumnos de cursos más avanzados y unas zonas perimetrales donde se ubican las alumnas de diferentes cursos buscando la sombra en verano o el sol en invierno. También existe una mesa de pin pon que muy de vez en cuando me encontré con personas jugando.



Figura 28. Espacio ocupado casi en su totalidad por la cancha de fútbol donde juegan los alumnos y muro perimetral en semisombra donde se ubican la mayoritariamente las alumnas. Fuente: Jezabel Mejías

SECTOR 5. Patio con cancha de baloncesto y vóley/ tenis

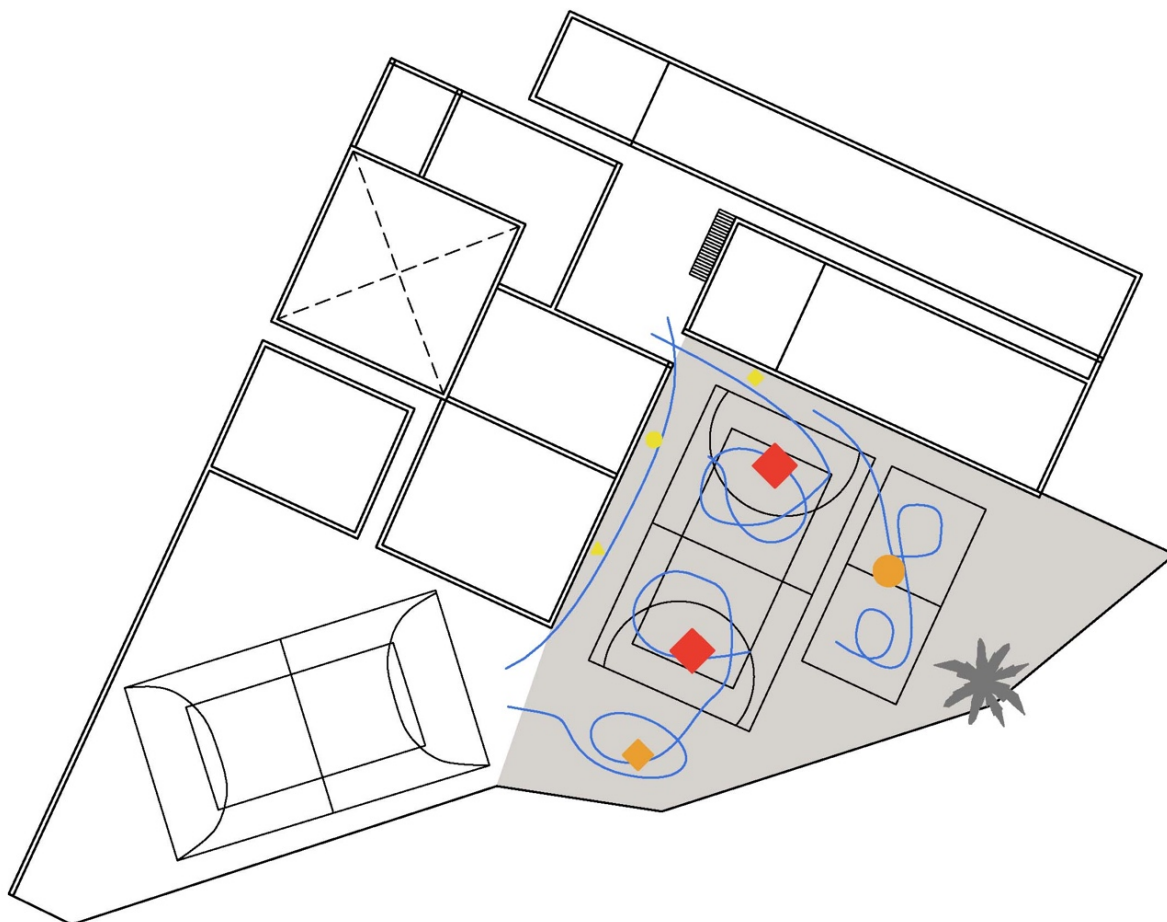


Figura 29. Plano esquemático del sector 5. Fuente: Jezabel Mejías

Sector 5	Nº de personas			Dominancia			Tipos de actividades		
	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave
Inicio	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave
Final	Entre 1- 5	Entre 5- 10	Más de 10	Alumnas	Alumnos	Mixto	Motriz intensa	Motriz moderada	Suave

Tabla 29. Sector 5. Fuente: Jezabel Mejías

En esta otra parte del patio correspondiente al sector 5, se encuentra la cancha de baloncesto que siempre es dividida a la mitad con un aro para cada uno y utilizada por dos diferentes grupos: en la parte más cerca al interior del centro se ubica el alumnado, mayoritariamente, del sexo masculino, con NEE de las dos aulas en clave y del curso de formación profesional adaptado y el la segunda parte para los alumnos de cursos avanzados. En la cancha de voleibol y de tenis participan, de vez en cuando, más alumnas y los alumnos de cursos inferiores.



Figura 30. Cancha de baloncesto, voleibol y tenis. Mayoritariamente, alumnos realizando actividades con una motricidad elevada. Fuente: Jezabel Mejías

PAUTAS DE ANÁLISIS. SECTORIZACIÓN, SEGREGACIÓN Y RECORRIDOS		
PARÁMETRO	PREGUNTA	RESPUESTA
DIVERSIDAD	¿Existen diferencias dentro de los sectores en cuanto a pavimentos, texturas y colores?	No
	¿Los alumnos ocupan más los espacios centrales o más los espacios periféricos del patio?	Los alumnos ocupan más los espacios centrales del patio
	¿Las alumnas ocupan más los espacios centrales o más los espacios periféricos del patio?	Las alumnas ocupan más los espacios periféricos del patio
FLEXIBILIDAD	¿En algún caso el área de ocupación está directamente relacionada con algún elemento específico?	Sí, con las porterías ancladas al suelo y las líneas de limitación de la zona de juego para el fútbol.
	¿Se desarrollan diversas actividades simultáneamente?	Sí (sector con más nº de personas) No, solo alumnado sentado interactuando con el móvil (sector con menos nº de personas)
	¿Las desarrollan grupos de alumnos, de alumnas y mixtas?	En el sector con más afluencia, sí, alumnos jugando al fútbol y las chicas hablando sentadas. En el sector con menos alumnado, normalmente eran alumnos sentados interactuando con el móvil.
	¿el sector con mayor y menor nº de personas cuenta con mobiliario o elementos de juego?	El de más personas, tiene tres bancos fijos de hormigón, las porterías de fútbol y una mesa de pin pon. El de menos personas, no, es un pasillo
INTERRELACIÓN	¿Los límites entre sectores son permeables y permiten la visibilidad a través de éstos?	En el patio sí, dentro del edificio del centro no.
	¿Las dimensiones de los diferentes sectores son similares?	No, son mucho más mayores las que ocupan las canchas deportivas.
	¿El área de ocupación de alumnas y alumnos está condicionada por la invasión de alguna actividad (por ejemplo, juego con balón)?	Sí, del fútbol
CONFORT	¿Alguna de las áreas ocupa los espacios considerados privilegiados del patio (más adecuados para el juego, mejores condiciones de sol o sombra, proximidad con la entrada o del edificio, etc.)?	Sí, más adecuadas para el juego porque acogen el área mayor
	Al sector que concentra mayor número de personas: ¿Sus características son adecuadas para la actividad que se desarrolla?	Sí para los alumnos que juegan al fútbol porque las dimensiones corresponden con las de una cancha de fútbol pero en cambio, las alumnas si quieren sentarse a la sombra deben de sentarse en el asfalto.

	En el sector con menor número de personas: ¿Sus características son adecuadas para la actividad que se desarrolla?	No, en los pasillos no hay asientos suficientes por lo que el alumnado se debe sentar en el suelo.
REPRESENTATIVIDAD	¿Hay un área de ocupación mayor que otra	Si.
	¿Alguna de las áreas se sitúa en una posición más central en el patio?	Sí, la de la cancha de fútbol

Tabla 30. Pautas de análisis de la sectorización, segregación y recorridos. Fuente: Jezabel Mejías

En resumen, el sector más transitado es el nº5, donde se ubica la cancha de fútbol y el sector 1 con menos alumnado aunque se considera una zona de tránsito pues se encuentra la entrada donde algunos alumnos salen del centro a fumar y el hall que estructura el centro por el que pasan muchos estudiantes para ir a la cafetería y a los diferentes pasillos.

Al inicio del tiempo de recreo, gran parte del alumnado, sobretodo alumnas, se concentra en la cafetería donde va en busca de su desayuno para luego ir a comerlo en los bancos de los pasillos, en su mayoría a los bancos o suelo del patio ya que no se dispone de suficiente mobiliario.

El alumnado que se queda dentro del edificio, las únicas actividades que realizan son las de charlar o en su gran mayoría interactuar con los dispositivos móviles de forma individual.

4.4.4 Intervención artística

Finalmente, como ya comenté anteriormente, la intervención artística que se llevó a cabo, es un diseño del colectivo de arquitectura, Lacoofi¹² de la que soy socia fundadora junto con Jorge García. Es una propuesta que ya se ha puesto en práctica, en otros entornos educativos y urbanos dando buenos resultados como elemento que favorece las relaciones intergeneracionales y la cooperación de los usuarios.

Esta acción se planteó para comprobar como el patio escolar puede ser transformado en un espacio inclusivo y de socialización a través de una práctica artística, basada en los principios del “art thinking” y demostrar como la introducción del arte contemporáneo en la educación puede facilitar las experiencias de aprendizaje de los adolescentes que tienen que ver con las relaciones socio afectivas.

La actividad consistió en facilitar al alumnado, para su libre manipulación, un conjunto de piezas de madera MDF cortadas con una fresadora CNC que se ensamblan formando multitud de combinaciones. A continuación, se describe, mediante texto y acompañado de una narración visual, el proceso de la intervención artística.

¹² www.lacoofi.net



Figura 31. Segregación del alumnado y ocupación de gran parte del sector 5 del patio durante todo el proceso de interacción con las piezas. El alumnado se extendió por gran parte del patio. Durante la media hora de recreo, se acercaron bastantes estudiantes curiosos por las piezas. Muchos interactuaron con ellas, sobretodo el alumnado con NEE y alumnado de edades tempranas. Corrió la voz de la actividad por el centro e incluso docentes salieron a participar. Fuente: Jezabel Mejías



Figura 26: construir, deconstruir, idear, crear, interactuar, relacionar, jugar. Fuente: Jezabel Mejías



Figura 32. asientos donde nunca estuvieron, media esfera como un "refugio" con sombra... Fuente: Jezabel Mejías



Figura 33. detalles de las piezas y estructuras resultantes creadas por el alumnado mediante la técnica de ensamblado. Diversidad de configuraciones abstractas o pensadas para alguna utilidad que ocuparon gran parte del sector 5 del patio. Por primera vez, en el tiempo de recreo un gran número de los alumnos y alumnas compartió una misma actividad, desarrollando colectivamente algo creativo que fomenta la motricidad de los cuerpos, el juego inclusivo y la creatividad. Fuente: Jezabel Mejías

5. Conclusiones

Los objetivos generales se han perseguido mediante una serie de microacciones que atendían al cumplimiento de los objetivos específicos expresados al inicio del trabajo. Por tanto, a continuación, comparto las conclusiones y valoraciones finales relativas a cada uno de los objetivos.

A pesar de que se necesita más de un mes para realizar un proceso, verdaderamente, potente que alcance la participación de todos los agentes de la comunidad educativa, se ha podido realizar una diagnosis del patio escolar del I.E.S Domingo Pérez Minik con una notable representación del alumnado y el profesorado.

Debo decir que la participación del alumnado fue equitativa pero, en el caso de los docentes, la participación de las profesoras destacó por encima de los profesores. No fue del todo fácil proponer al profesorado un mínimo de compromiso y esfuerzo. Este centro presenta un alumnado con unas situaciones familiares y unos niveles de rendimiento que poco ayudan en la dedicación de otras cuestiones consideradas menos urgentes como puede ser el objeto de este estudio. El desinterés general por parte del profesorado de tener trabajo adicional y dedicarle algunas horas a una actividad puntual fuera de su horario lectivo, producía mucho rechazo. Al principio, fue un poco frustrante cuando sentí menos implicación del profesorado de la que me esperaba, pero en seguida adapté la metodología y reforcé el proceso de difusión, insistiendo en el profesorado sobre su importancia.

Por otro lado, considero que la metodología llevada a cabo fue bastante compleja. Se tuvieron en cuenta diversas técnicas e instrumentos que dotaron de bastante información valiosa al estudio. Como siempre, el tiempo que se tiene para realizar el estudio no fue suficiente pero, considero que este trabajo ha sido una primera semilla para sensibilizar sobre la importancia de analizar y actuar colectivamente los patios escolares desde la perspectiva de género.

Aunque siempre estoy a tiempo de hacerlo, una de las cosas que quizás faltó en este trabajo por falta de tiempo, fue el no haber reunido a todos los agentes de la comunidad educativa para compartir y presentarles los resultados obtenidos de la investigación y no haber creado colectivamente, unas propuestas de mejora del patio de recreo.

Este estudio de caso, ha podido comprobar como el espacio no es neutral al género y que existen espacios de dominación masculina o femenina. El alumnado decide en base a la configuración del espacio y la dotación de recursos que dispone, el tipo de actividades que realiza durante el recreo. Lamentablemente, se ha podido demostrar que más del 90% del patio escolar del I.E.S Pérez Minik está destinado a actividades deportivas de pelota y que éstas son ocupadas, en su gran mayoría por los alumnos. En cambio, las alumnas, muy pocas son las que habitualmente usan la cancha de voleibol y el resto, desarrolla otras actividades más pasivas como hablar o coger sol ocupando los bancos periféricos o los bancos de los pasillos interiores. El cómo esté diseñado el patio, dónde se ubican los bancos, qué tipos de actividades o juegos se promueven influye en los comportamientos del día a día

del alumnado durante el recreo. Estas realidades siguen alimentando que se den unos fenómenos de exclusión y jerarquías basadas en el género que muy posiblemente, las reproduzcan durante todas las etapas de la vida y que se trasladen a otros espacios comunes de las ciudades.

Considero importante sensibilizar a los centros y al profesorado, especialmente, sobre esta cuestión, pues ellos son los únicos que tienen la potestad de proponer un cambio en los espacios educativos. Abordar los discursos estereotipados que transmite sus configuraciones pasa por un buen proceso de diseño participativo del espacio de recreo que fomente la diversidad de juegos y actividades, la representatividad de todo el alumnado, que proponga un espacio flexible con mobiliario que pueda ser desplazado, que facilite la interrelación entre el alumnado y en definitiva, que transforme los patios en espacios habitables e inclusivos.

La intervención artística nos ofreció una primera aproximación de cómo se puede transformar temporalmente el patio en un espacio de aprendizaje inclusivo. Simplemente, con facilitar de herramientas más o menos creativas, manipulables y que fomenten, a su vez, la creatividad y las relaciones sociales se transforma el espacio del recreo. En este tipo de experimentación, debo resaltar que lo importante son los procesos creativos que desarrolla el alumnado. Fue muy emocionante ver, como tanto alumnas como alumnos, por su propia voluntad, cooperaban e interactuaban con las piezas de madera para crear construcciones efímeras estructurales o abstractas con infinitas configuraciones. Alumnos y alumnas desplazaban sus cuerpos alrededor del patio, ideaban y ensamblaban piezas, reconocían las formas, la volumetría y lo tridimensional. En este sentido, se pudo comprobar el gran valor del arte como herramienta para la transformación social y la revolución del sistema educativo.

Como se ha podido ver a lo largo de todo el trabajo, aún, queda mucho trabajo de concienciación y conocimiento, al respeto, por parte de la comunidad educativa, y compromiso por parte de las administraciones públicas, pero creo que la coeducación y sobretodo la investigación-acción que propone Marina Subirats, suponen un cambio de mirada y sensibilidad necesaria para erradicar estos fenómenos de exclusión tan arraigadas e interiorizadas en la cultura actual. En este sentido, tanto las publicaciones de Marina Subirats como las de María Acaso sobre las pedagogías invisibles han sido cruciales a resaltar marco teórico fundamental para detectar, analizar y transformar desigualdades de género en el patio escolar del I.E.S Domingo Pérez Minik. Como lo ha sido, el trabajo publicado por Equal saree como referencia clave para diseñar esta investigación.

También, se ha podido comprobar que la normativa al respecto, existe, pero no los controles necesarios que aseguren su cumplimiento. El profesorado tiene un conocimiento muy superficial sobre la igualdad de género y peor aún, no disponen de las herramientas para ponerlo en práctica. Por esta razones, es importantísimo, insistir en la formación del profesorado y en fomentar los proyectos educativos destinados a esta causa, que por el momento, son insuficientes.

En definitiva, se ha podido demostrar la importancia de apostar por este tipo de trabajos de investigación que tratan de desmantelar las pedagogías invisibles relacionadas con el sexismo en los espacios educativos y buscar otras maneras más inclusivas de habitarlos. Por tanto, espero, enormemente, que todo el material expuesto aquí sirva para que otros centros se apropien y mejoren las herramientas para replicarlas en otros contextos educativos.

Por último, como líneas futuras de investigación, propongo:

- Continuar profundizando en otras maneras de intervenir, en otros tipos de micro-acciones posibles, temporales o no, que transformen los patios escolares en espacios de aprendizaje inclusivos y que tengan en cuenta los principios del *Art thinking*.
- Seguir poniendo en práctica los procesos de diagnóstico participativa en el ámbito educativo y así nutrirnos de las inteligencias colectivas que estén tratando los mismos temas para avanzar hacia una metodología cada vez más consolidada y válida y porque, además, es una de las mejores maneras de concienciar a la comunidad educativa.

6. Referencias

6.1 Bibliografía citada

- Abad, J. Molina. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*, Madrid: Catarata.
- Acaso, M., & Mejías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*, Madrid: Paidós Educación.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso* [2012], Madrid: Catarata.
- Acaso, M., & Megías, C. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.
- Andersen, H. B., Pawlowski, C. S., Scheller, H. B., Troelsen, J., Toftager, M., & Schipperijn, J. (2015). *Activating schoolyards: study design of a quasi-experimental schoolyard intervention study*. BMC public health, 15(1), 523.
- Blasco, D. S. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y Sociedad*, (11).
- Blasco, D. S, Mejón, J. G, Tamayo, H. C y Garcia, C. A, (Equal Saree) 2019. *El patio de la escuela en igualdad. Guía de diagnosis e intervención con perspectiva de género* [2017], Equal Saree. Recuperado de https://ia800607.us.archive.org/25/items/ElPatiDeLescolaEnIgualtatEqualSaree/ElPatiDeLescolaEnIgualtat201707_EqualSaree.pdf
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Martín, M. M., Guerrero, S. G., & González, A. G. (2011). *La coeducación en la escuela del siglo XXI.: Marta Monasterio Martín, Soraya González Guerrero, Andrea García González*. Catarata.
- Molinés Borrás, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*.
- Subirats, M., & Tomé, A. (1992). *Cuadernos para la Educación: pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la Igualdad, la coeducación hoy Revista Iberoamericana de educación, 6, *Género y educación*.
- Subirats, M. (2009). La escuela mixta ¿garantías de coeducación?, *Revista cuatrimestral del CEE Participación Educativa: La educación, factor de igualdad*, 11, 94-977.
- Subirats, M., & Tomé, A. (2010). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Tomé, A. (2002). El estado de la cuestión: la coeducación en la etapa de infantil y primaria. AA. VV. *Género y educación. La escuela coeducativa*, 49-56.
- AA, V. (2008). *Guía de Coeducación. Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*.

6.2 Bibliografía consultada

- Asociación Mercedes Machado. Recuperado de <http://asociacionmercedesmachado.blogspot.com/>
- Colectivo Harimaguada. Recuperado de <http://www.harimaguada.org/>
- Dirección General de Estrategia de Regeneración Urbana de Madrid, 2016, *Proyecto MICOS. Entornos escolares saludables*. Recuperado de <http://madridsalud.es/wp-content/uploads/2016/04/MICOS-Regeneracion-urbana.pdf>
- *Estrategia para la igualdad de mujeres y hombres 2013- 2020. Gobierno de Canarias. Consejería de Presidencia, Justicia e Igualdad*. Recuperado de <https://www.gobiernodecanarias.org>
- *Guía diseño de entornos escolares*, 2017, Madrid Más salud. Recuperado de http://www.madridsalud.es/pdf/guia_diseno_entornos_escolares_opt.pdf
- Improvistos, 2019 *¿Cómo está el patio?* Recuperado de www.issuu.com/improvistos/docs/improvistos_c_moest_elpatio_memoria
- Instituto Canario de Igualdad. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/>
- Mayo, I. C. (2007). El espacio educativo y las referencias al género, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (59), 115-137.
- Morales Vázquez, María Mercedes *Patios Inclusivos*. Recuperado de http://www.fuhem.es/media/educacion/File/14%2015%20Pytos%20Innov/11_Patios_inclusivos_FUHEM.pdf
- *Red de Patios inclusivos y sostenibles*. Recuperado de <https://redpatios.wordpress.com/>
- Wenez, I., Stigger, M. P., & Meyer, D. E. (2013). As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(1), 117-12.

6.3 Legislación

- Art. 57, n), Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Art. 84.3, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Capítulo I, art. 15, Ley 1/2010, 26 febrero, canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres. (Igualdad en la Educación)
- Capítulo I, art. 16, Ley 1/2010, 26 febrero, canaria de Igualdad entre Mujeres y Hombres. (Promoción de la igualdad de género en os centros educativos)
- Capítulo II, título V. Participación, autonomía y gobierno de los centros y especialmente para los padres y alumnos, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Título I, artículo 3.1, Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria en materia del diseño de los patios escolares.

7. Anexos

Anexo 1: CUESTIONARIO. ALUMNADO

CURSO:

GÉNERO:

1. ¿Qué sueles hacer en el recreo?

2. ¿En qué lugar sueles estar en el recreo? ¿por qué?

3. ¿Con quién estás normalmente?

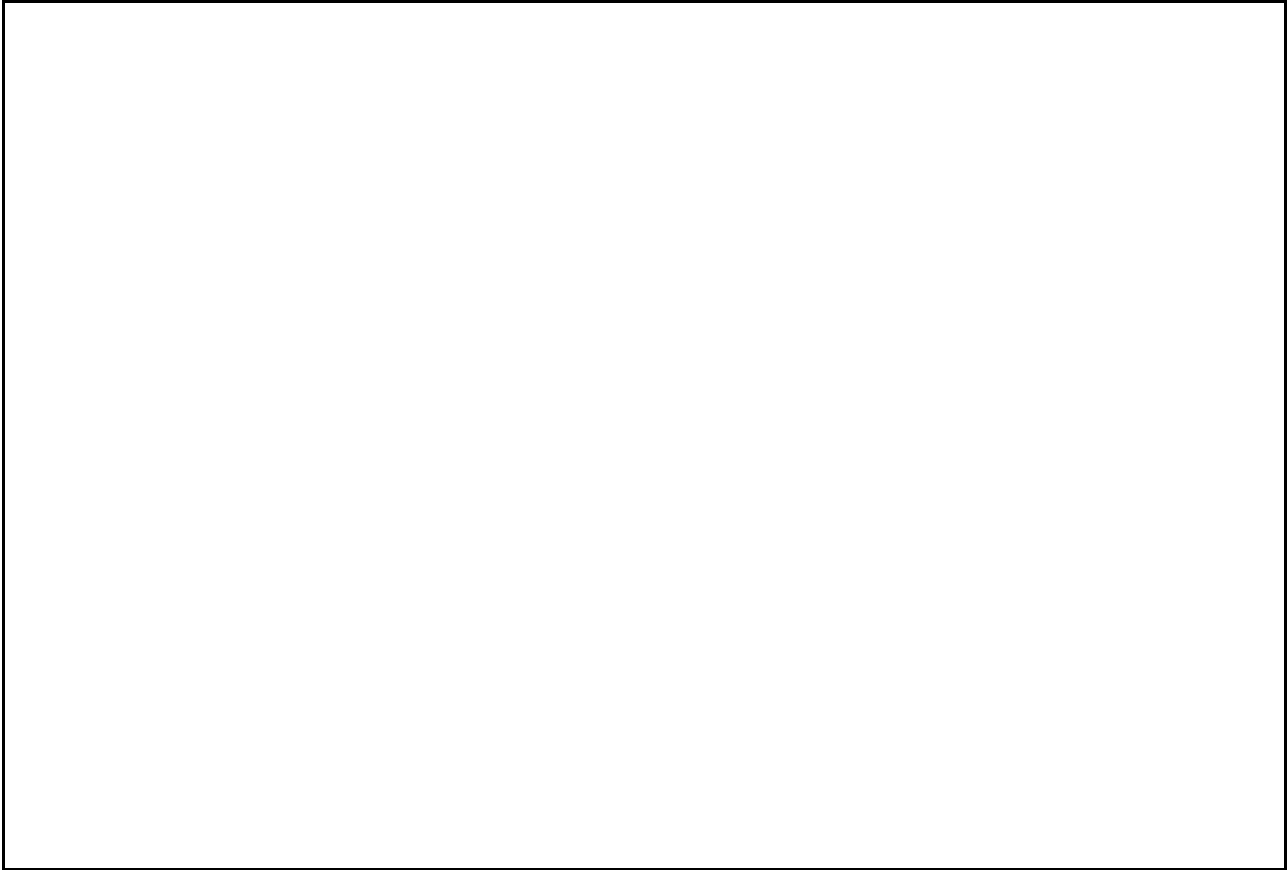
4. ¿Qué lugar del patio y de las zonas comunes del centro te gusta más? ¿por qué?

5. ¿Qué lugar del patio y de las zonas comunes del centro te gusta menos? ¿por qué?

6. ¿Cómo mejorarías el patio y las zonas comunes del centro?

7. ¿Crees que a la hora del recreo los niños y niñas usan los mismos lugares?
¿por qué crees que es así?

8. Haz un dibujo del patio y de las zonas comunes del centro. Representa las actividades que se realizan en ellas.



Anexo 2: CUESTIONARIO. PROFESORADO

GÉNERO:

1. ¿Qué entiendes por desigualdad de género?

2. ¿Ves diferencia en los juegos de las alumnas y alumnos en el recreo?
¿Juegan juntos?

3. ¿A la hora del recreo el alumnado ocupa lugares diferentes?
¿qué lugares se diferencian? ¿Por qué crees que es así?

4. ¿Crees que los elementos del patio (bancos, pista, árboles, pelotas...) influyen
en el uso diferenciado de los espacios por parte de los alumnos y alumnas? ¿por qué?

5. ¿Dedicas tiempo a pensar sobre el cuidado y el embellecimiento de los espacios:
patio, pasillos, aulas? ¿Lo pones en práctica?
¿Crees que dedicas más o menos tiempo que el resto del profesorado?

6. ¿Cuando te toca vigilar el patio participas en los juegos o las actividades del
alumnado? ¿Las otras profesoras o profesores también lo hacen?
¿Crees que el profesorado participa de forma diferente en función de su género?

7. ¿Mejorarías algún elemento o característica del patio y/o de las zonas comunes del centro? ¿cómo?

8. ¿Ha trabajado la igualdad de género en la escuela? ¿Y en el patio? ¿Cómo? ¿Ha seguido algunos criterios específicos? ¿Qué resultados y cambios has observado?

9. ¿Qué tipos de conflictos se dan en el patio con más frecuencia?
¿Crees que tienen que ver con el género?

10. ¿Qué conflictos crees que son prioritarios a resolver? ¿Cómo podrían resolverse?

11. ¿Qué adjetivos utilizas con más frecuencia para definir a las alumnas?
¿y a los alumnos? ¿son los mismos?

12. ¿Cuáles son las habilidades que consideras más destacas en una alumna? ¿y en un alumno? ¿son los mismos?

13. ¿piensas que los niños y niñas tienden, naturalmente, a comportarse de forma diferente? ¿por qué?

14. ¿Crees que los alumnos y alumnas tienden, naturalmente, a desenvolverse mejor en algunas actividades? ¿en qué tipo de actividades y por qué?

Anexo 3: RECOGIDA DE DATOS 1. CARACTERÍSTICAS DEL PATIO

CURSO/ MATERIA:

GÉNERO:

DIVERSIDAD

¿Existen espacios o elementos:

- para delimitar zonas diferenciadas? SÍ / NO
- para el juego en equipo? SÍ / NO
- de descanso o espera? SÍ / NO
- para el juego imaginativo, simbólico o individual? SÍ / NO
- con diferentes pavimentos, texturas o colores? SÍ / NO
- adaptados a las diferentes edades y capacidades físicas de los niños y niñas del centro? SÍ / NO

FLEXIBILIDAD

¿Existen espacios o elementos que permiten:

- un uso polivalente SÍ / NO
- el juego simultáneo del alumnado de diferentes edades, género o diversidad funcional? SÍ / NO
- ser desplazados y ocupar diferentes posiciones en el patio? SÍ / NO
- ser desplazados por los niños y niñas? SÍ / NO
- reunir a un grupo grande de personas (ej. celebraciones, encuentros...) SÍ / NO

INTERRELACIÓN

Proximidad. ¿El tiempo de recorrido es inferior a:

- 3 minutos desde el patio hasta el aula más lejana? SÍ / NO
- 1 minuto desde el patio hasta los servicios de uso básico: papeleras, baño, agua...? SÍ / NO
- 1 minuto desde el patio hasta la entrada del centro? SÍ / NO

ACCESIBILIDAD

¿Existe un recorrido libre de obstáculos que permite el desplazamiento:

- desde el espacio público hasta el recinto del centro? SÍ / NO
- desde el patio al edificio del centro? SÍ / NO
- hasta todas las aulas? SÍ / NO
- entre las diferentes áreas del patio? SÍ / NO

Visibilidad. ¿Se puede establecer una conexión visual entre:

- entre las diferentes áreas del patio? SÍ / NO
- entre el patio y el entorno exterior? SÍ / NO
- entre el patio y el interior del edificio del centro? SÍ / NO

CONFORT

Adaptación al clima. ¿Existen:

- espacios exteriores cubiertos para proteger del sol o la lluvia? SÍ / NO

- vegetación que aporta sombra en verano y sol en invierno? SÍ / NO

Percepción de seguridad. ¿Existe:

- iluminación suficiente durante todas las horas del día? SÍ / NO
- protección de las áreas del juego con pelota? SÍ / NO
- medidas para evitar espacios o elementos que generen sensación de inseguridad (rincones, muros opacos, zonas oscuras)? SÍ / NO
- mantenimiento y limpieza adecuada? SÍ / NO

Adecuación de las actividades. ¿Existen:

- espacios silenciosos donde poder hablar, leer o realizar actividades tranquilas? SÍ / NO
- espacios de espera para las familias que facilitan la interacción social? SÍ / NO

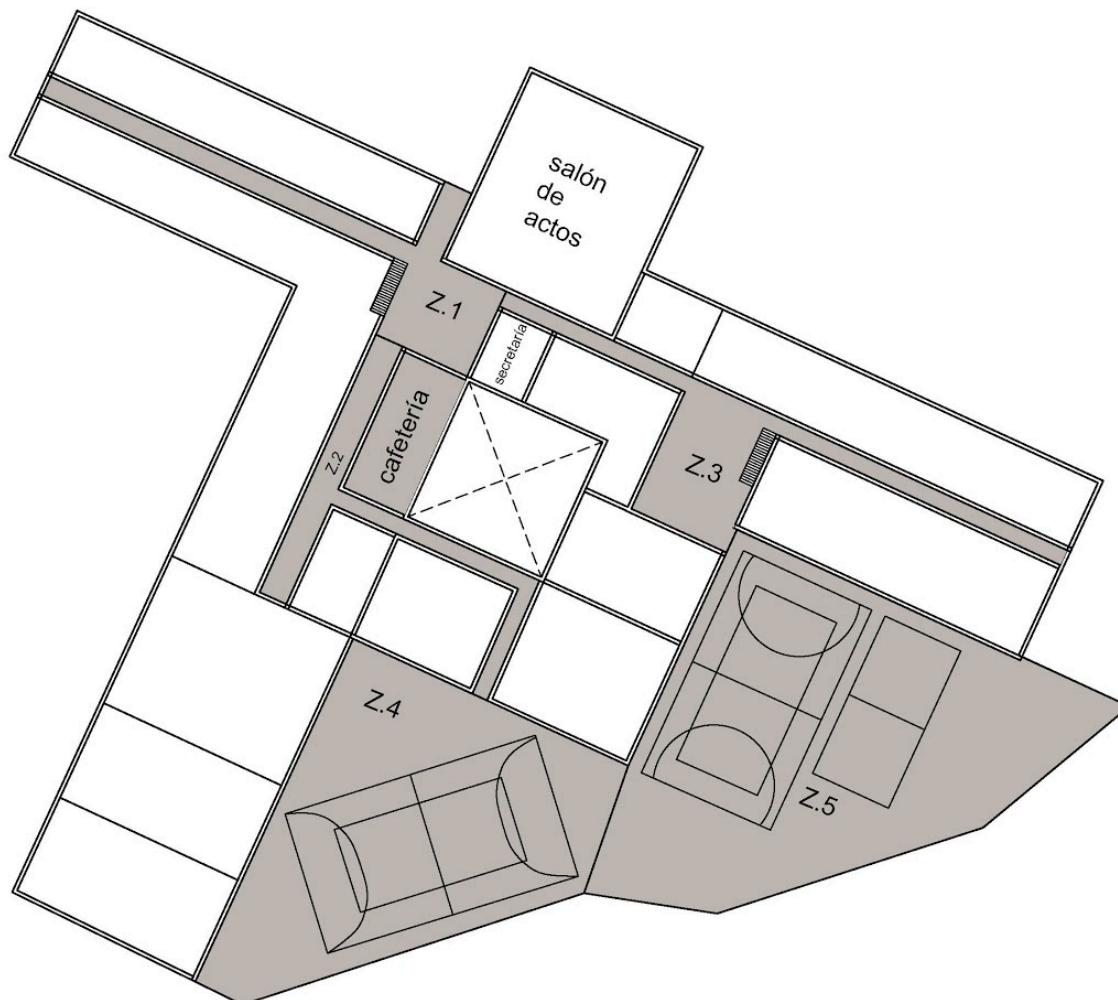
REPRESENTATIVIDAD

¿Es igualitaria:

- la distribución de los elementos en todo el patio? SÍ / NO
- la importancia de las diferentes zonas y espacios del patio? SÍ / NO
- la presencia de profesores hombres y mujeres en el patio? SÍ / NO
- la representación de los diferentes géneros en los murales y otros elementos? SÍ / NO
- la participación de los niños y niñas en el cuidado y embellecimiento del espacio? SÍ / NO
- la participación del profesorado en el cuidado y embellecimiento del espacio? SÍ / NO

Anexo 4: RECOGIDA DE DATOS 2. SECTORIZACIÓN Y SEGREGACIÓN

CURSO:
GÉNERO:



SECTOR 1. Entrada, escaleras principales y pasillo 1 (aulas 1.1 - 1.8)

SECTOR 2. Escaleras secundarias, zonas de administración y pasillo 2 (aulas 2.1 - 2.10)

SECTOR 3. Cafetería y pasillo 3 (usos múltiples y aulas 3.1 - 3.7)

SECTOR 4. Patio con cancha de fútbol

SECTOR 5. Patio con cancha de baloncesto y voleibol

Nº del sector:	Nº de personas			Dominancia			Tipos de juego		
	<10%	10-30 %	>30%	Niñas	Niños	Mixto	Motrices de alta intens.	Motrices de baja intens.	Simbólica
Inicio	<10%	10-30 %	>30%	Niñas	Niños	Mixto	Motrices de alta intens.	Motrices de baja intens.	Simbólica
Final	<10%	10-30 %	>30%	Niñas	Niños	Mixto	Motrices de alta intens.	Motrices de baja intens.	Simbólica

