

Grado de Maestro y Maestra en Educación Primaria

Trabajo de Fin de Grado

Proyecto de Investigación

¡Cómo está el patio!

El recreo como espacio donde
se reproducen los roles de género.

Estudio de un caso.

Autor: Adrián Pérez Antón
Correo institucional: alu0100448764@ull.edu.es
Tutor: José Abu-Tarbush
Curso académico: 2021-2022
Convocatoria de junio de 2022.

Resumen

El presente trabajo es una investigación en la que se analiza, de forma empírica, cómo el actual modelo de patio y de recreo provoca desigualdades en el alumnado. ¿Es posible que exista en las escuelas un espacio que segrega por sexo a niños y niñas? ¿Cuenta el horario escolar con un tiempo fijo cada día, en el que se reproducen los estereotipos de género?

Desde una perspectiva feminista, se ha estudiado cómo niños y niñas no ven cumplidos por igual sus deseos y expectativas en su tiempo de esparcimiento. Todo el estudio y la fundamentación experiencial se ha llevado a cabo como interpretación de una realidad concreta, en una escuela de Santa Cruz de Tenerife, en el último ciclo de Educación Primaria.

Palabras clave: Patio, Recreo, Estereotipos de Género, Currículum Oculto, Coeducación.

Abstract

This paper is an empirical analysis of how the current playground and recess model causes inequalities among pupils. Is it possible that there is a space in schools that segregates boys and girls by sex? Does the school timetable have a fixed time each day in which gender stereotypes are reproduced?

From a feminist perspective, we have studied how boys and girls do not see their desires and expectations fulfilled equally in their leisure time. The whole study and the experiential foundation has been carried out as an interpretation of a concrete reality, in a school in Santa Cruz de Tenerife, in the last cycle of Primary Education.

Keywords: Playground, Recess, Gender Stereotypes, Hidden Curriculum, Coeducation.

A mi madre, los cimientos sobre los que se sustenta todo.
Gracias por todo lo que sé que has hecho por mí, y también por lo que ni siquiera imagino.

A mi hermana Andrea, que pese a nacer después que yo siempre ha sido mi hermana mayor.
Gracias por ser un ejemplo de trabajo y perseverancia, y por enseñarme a deconstruirme.

A Sonia, mi compañera de vida. La persona más positiva de este mundo. Gracias por tirar siempre de mí, incluso cuando has sido tú quién tenía menos fuerzas para hacerlo.

A mi perrita Noia. Fiel amiga y compañera, capaz de contagiarme siempre de su amor y su paz. Gracias por los paseos nocturnos que me salvaron de desbordarme.

A ese chico que se pasó años sentado en una puerta, y que llegó a convencerse de que acabar la carrera nunca iba a ser posible. ¡Al final lo hiciste!

Y un agradecimiento especial a mi Tutor, José Abu-Tarbush, por haber entendido mi pasión por la idea de este TFG y por haberme ayudado a materializarla en este trabajo.

1.Introducción	5
2.Metodología	8
2.1. Ficha de observación	8
2.2. Cuestionario al alumnado	8
2.3. Mapa del patio	9
3. Justificación	10
4. Marco teórico	13
4.1. El binomio sexo-género	13
4.2. ¿Qué son los roles de género?	15
4.3. El currículum oculto	16
4.4. Reproducción de los roles de género en el patio	19
4.5. Cómo ha cambiado el patio: de la naturaleza al cemento	20
4.6 El reinado del fútbol en el patio	21
4.7 El papel pasivo del profesorado en el recreo	23
4.8. El patio como lugar de desigualdad sexual	23
4.9. ¿Qué son los patios coeducativos?	24
5. Resultados	27
5.1. Datos extraídos de la ficha de observación	27
5.2 Datos Extraídos Del Cuestionario Al Alumnado	28
5.3. Resultado de la actividad sobre el mapa del patio del colegio la Salle San Ildefonso en el recreo de 5º y 6º de primaria	35
6. Análisis de los resultados	36
6.1. Análisis de la ficha de observación	36
6.2. Análisis Del Cuestionario Al Alumnado	38
6.3. Análisis de la autoubicación en el mapa del patio	43
7. Conclusiones	44
7.1. El modelo de patio ha involucionado	44
7.2. La importancia del currículum oculto	45
7.3. Los niños y las niñas tienen mucho que decir	46
8. Referencias	47

1.Introducción

El presente documento recoge el trabajo final del Título de Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de La Laguna. Mediante este estudio en el ámbito pretendo ahondar en una investigación que, desde una perspectiva feminista, trate de dilucidar si en el espacio y tiempo de recreo de la escuela se reproducen los mandatos de género.

Los objetivos de estudio se concretan en, primero, observar la distribución espacial del patio de recreo y las conductas de los alumnos y alumnas durante el tiempo que pasan en el mismo; segundo, analizar los comportamientos e interacciones de niñas y niños durante este momento, así como la propia percepción que tienen de él; y, por último, tercero, acercar una mirada feminista a este lugar y tiempo de esparcimiento y a las formas de relacionarse y distribuirse de las niñas y los niños en el mismo.

Algunas reflexiones al respecto ya centran su mirada en esta posible reproducción de estereotipos y consideran que la escuela mixta actual no es capaz de eliminarlos, pues se reconoce que “las mujeres han avanzado”, pero “los sistemas culturales y educativos” lo han hecho menos o “muy poco”. En suma, “lo que se ha producido es que las niñas han sido plenamente incluidas en el modelo educativo masculino” (Subirats, 2010, p. 4).

El interés en abordar este trabajo parte de mi propia trayectoria laboral, que ha consistido en desempeñar durante once cursos escolares la labor de cuidado de un patio de recreo. En este extenso periodo pude vivenciar, mediante la observación directa, de qué manera el alumnado utilizaba el espacio e interactuaba dentro del mismo.

La experiencia me llevaba a cuestionarme continuamente: ¿Es innata la disposición que hacen del espacio las niñas y los niños? ¿La interacción entre unas y otros se ve afectada de algún modo por las expectativas depositadas en *ser niña* o *ser niño*? O, por el contrario, ¿son comportamientos aprendidos culturalmente? ¿Cambiarían sus modos de emplear el espacio del patio si estuviese conformado por otros elementos? ¿Qué papel juega el equipo docente en todo ello?

Empujado por todos estos interrogantes, decidí convertir aquellos planteamientos y pensamientos prematuros en objeto de esta investigación. Por lo tanto, mediante este trabajo quiero comprobar la veracidad de la siguiente hipótesis: el patio de la escuela es un espacio donde todavía persiste la transmisión de un modelo de sociedad claramente sexista; y parece evidente que, a pesar de los avances en materia de igualdad de oportunidades entre mujeres y

hombres en la escuela de hoy, no se presta suficiente atención al tiempo de recreo como elemento de perpetuación de los mandatos de género.

La comprobación de esta hipótesis se desarrollará teniendo presentes las limitaciones del campo de estudio: una muestra concreta en un lugar concreto. El estudio se realizará en el colegio La Salle San Ildefonso, situado en Santa Cruz de Tenerife y, más concretamente, sobre el alumnado de 5º y 6º de Primaria.

Para iniciar la investigación se navegará entre los estudios de distintas autoras y distintos autores que tratan de desgranar desde hace años esta temática, hasta lograr la construcción de una revisión teórica sobre la que se sustentará este trabajo.

Las ideas y experiencias recogidas de varios libros y publicaciones ayudarán a comprender ante qué momento y escenario nos encontramos, y a poder responder algunas cuestiones. En una escuela que trabaja para lograr la igualdad entre niñas y niños, ¿existe un espacio donde los roles de género se desarrollan sin que nadie parezca reparar en ello?

La construcción del marco teórico recogerá, por lo tanto, enfoques de profesionales que profundizan en este tipo de planteamientos. De esta manera se realizará un análisis de algunos conceptos imprescindibles para su desarrollo: como el binomio sexo-género o el significado de rol de género. Planteamientos que serán fundamentales para enfocar esta investigación desde una correcta perspectiva teórica.

Seguidamente se ahondará en cómo el patio de la escuela es un lugar que se ha transformado a lo largo del tiempo, y que este cambio ha hecho evolucionar el recreo hacia espacios que no son neutros y en el que se perpetúan los roles de género.

Conoceremos también el papel del fútbol como juego y deporte más practicado en el patio. EN concreto, se podrá comprobar el grado de privilegio que ostenta en el recreo y, por ende, el sometimiento que supone para el resto de juegos y para las niñas y los niños que no desean practicarlo. Además, se realizará un acercamiento al papel desempeñado por los y las docentes durante este periodo diario de esparcimiento, para conocer cuál es su rol habitual en este espacio.

Por último, se terminará analizando la idea de patio coeducativo, nombrando la diferencia entre escuela mixta y coeducación y haciendo especial hincapié en la necesidad de abrazar

este último concepto para hacer real la igualdad entre niños y niñas. Se explorará esta nueva idea de recreo para entender por qué es más justa y necesaria.

2. Metodología

Para este proceso de observación utilizaré un instrumento de elaboración propia compuesto por tres herramientas diferentes, construido a partir de las propuestas de las autoras Marina Subirats y Amparo Tomé en su libro *Balones Fuera* (2010), y en la de la autora Sandra Molines en *Guía de patis coeducatiuis* (2019). Se trata de un dossier que he titulado *¡Cómo está el patio!* y que servirá para analizar si los estereotipos de género están presentes en el espacio de recreo y si estos, en caso de existir, influyen en la manera de comportarse y relacionarse de las niñas y de los niños.

Estas herramientas están adaptadas al ciclo y edades del alumnado a observar, que será el de los cursos de 5º y 6º de Primaria. Las herramientas en cuestión son tres, y cada una de ellas realizará una labor específica que se detalla a continuación.

2.1. Ficha de observación

La ficha de observación (anexo 1) contiene 4 tablas de doble entrada. La primera de ellas pretende registrar cuántos niños y cuántas niñas hay en el espacio a observar. Y además de esto, servirá para recoger cuántos niños y cuántas niñas están practicando juegos activos físicamente, y cuántos juegos pasivos físicamente.

Las tablas segunda y tercera sirven para registrar el tipo de juegos que se están realizando en el patio. Una de ellas recogerá los juegos activos y el número de niños y el número de niñas que los están practicando. La otra hará lo propio, pero con los juegos pasivos.

Por último, la cuarta tabla registrará los niños y niñas que están ocupando la zona central del patio, y las zonas periféricas del mismo.

2.2. Cuestionario al alumnado

El cuestionario al alumnado (anexo 2), es una ficha compuesta por seis preguntas, que será rellenada por alumnos y alumnas de 5º y 6º de Primaria. Por lo tanto, se corresponde con la misma muestra sobre la que se registran los datos en la ficha de observación.

Estas preguntas pretenden que el alumnado cuente en primera persona, y de manera anónima, qué hace durante el recreo, en qué ocupan su tiempo, con qué compañeros y compañeras se relacionan durante este momento del día, qué problemas creen que suceden en el patio, e

incluso les propone imaginarse arquitectos y arquitectas de un nuevo espacio para que expresen su ideal de patio.

2.3. Mapa del patio

Para la última herramienta de observación se ha realizado un mapa del actual patio de recreo del colegio La Salle San Ildefonso (anexo 3), de manera muy fidedigna y con todo tipo de detalles. Este instrumento se utiliza en formato actividad, pidiendo a los niños y las niñas que se sitúen en el lugar en el que suelen pasar la mayor parte de su tiempo de recreo. Para ello se les ofrecen gomets de colores (amarillo para los niños y verde para las niñas), sin que el alumnado sea consciente del significado de estos colores ni del objetivo de la observación. El resultado será un gráfico similar a un mapa de calor, en el que comprobaremos el espacio que ocupa cada sexo.

Por último, tras la exposición de los datos obtenidos de la investigación, se realizará su análisis para finalmente presentar las conclusiones.

3. Justificación

Cuenta Subirats (2010) que nuestras vidas transcurren fundamentalmente por dos dimensiones diferenciadas: el espacio y el tiempo. De hecho, son tan esenciales que no podemos dilucidar nuestra existencia sin ellas. Y aunque si bien es cierto que el tiempo está más presente en nuestro imaginario, ya que es más fácilmente apreciable, no ocurre lo mismo con el espacio.

A menudo reducimos el significado de los espacios a simples lugares, y de hecho podría ser así si estos fueran neutros. Pero el concepto se complica cuando las personas los ocupamos, ya que entonces pasan a estar dotados de significados y nuestras interpretaciones se establecen sobre ellos. Es más, la humanidad ha construido sus sociedades en base a conquistas de espacios, tanto es así que los grandes conflictos históricos podrían explicarse en base a la voluntad de querer ocuparlos y manejarlos.

Para M^a Elena Simón (2000, p.39) los espacios condicionan altamente las relaciones humanas, ya que son los que nos atribuyen o nos niegan rangos y distinciones. Esto significa que interpretamos los espacios en función de las relaciones sociales que suceden en ellos y que, por tanto, los modelamos hasta configurarlos de distinto modo. Podemos hacerlos entonces incluyentes o excluyentes, y es por este motivo que a menudo los espacios se construyen y funcionan en base a la segregación sexual.

Un sencillo ejemplo es imaginar un paseo por una ciudad cualquiera, donde podemos comprobar cómo la calle es un lugar ocupado por todo tipo de personas, pero al entrar a un comercio pasa a ser normal encontrar unas zonas destinadas a hombres y otras a mujeres. Esto es algo que está social y culturalmente establecido y, por lo tanto, tiene un sentido válido en nuestras percepciones del espacio. Pero ¿qué ocurre en espacios que se construyen bajo la intención de ser mixtos?

Quedan ya atrás los tiempos en los que las escuelas eran espacios diferenciados para niños y para niñas, y hoy (salvo alarmantes pero contadas excepciones) la escuela mixta ya lleva décadas establecida. Aun así, según Subirats (2017), pese a que las escuelas son lugares que ya han recorrido una parte importante del largo camino para llegar a la igualdad entre hombres y mujeres, la coeducación es todavía una meta a alcanzar. Una idea que nos lleva de nuevo a M^a Elena Simón (2000, p. 33), que defiende también que la educación mixta no contempla casi en absoluto las diferencias sexuales ni la realidad de género, pues no basta

con poner juntos a niños y niñas, pues se debe hacer un esfuerzo de reflexión para poder proyectar planes de actuación coeducativos.

Los equipos docentes son conscientes de la importancia de adaptar sus espacios lectivos como herramientas para favorecer los aprendizajes que quieren transmitir a sus educandos. Si, por ejemplo, se quiere inculcar la importancia de la lectura, el o la docente adaptará un rincón en el aula para llenarlo de libros y dará sentido a ese espacio para que el alumnado pueda leer en mismo. O de igual manera recientemente se están transformando espacios en las aulas para organizar asambleas y, así, disponer de un lugar para trabajar valores como la convivencia, el diálogo y la toma de decisiones colectiva. Ningún maestro o maestra permitiría que en su aula que estos u otros espacios fueran ocupados exclusivamente solo por niños o solo por niñas; y por supuesto, de detectar algún atisbo de segregación, intervendría para corregirlo.

¿Qué ocurre entonces con el espacio de recreo en las escuelas? El patio de juegos ha sido y es un tiempo y un espacio en el que el alumnado transcurre libremente. El papel del profesorado queda reducido a una acción vigilante y observadora. Lo habitual es que el o la docente solamente intervenga para solucionar los conflictos que surgen, pero el alumnado siempre dispone de libertad de juegos y movimiento.

Por otro lado, el modelo de patio en las escuelas también ha evolucionado a lo largo del tiempo. La naturaleza ha ido desapareciendo de estos espacios para dar paso a superficies de cemento. Esto ha hecho que incluso cambie la manera de referirse a ellos, pues antes se hablaba de jardines y ahora la nomenclatura ha pasado a ser patio, pista, cancha o pabellón. Los árboles, la hierba, las plantas o las flores ya no están, o solamente están presentes de forma anecdótica, ya que en prácticamente todos los patios encontramos ahora una distribución del espacio ocupada casi en su totalidad por líneas que dibujan campos de fútbol o canchas de baloncesto, y los elementos que acompañan son, por lo tanto, porterías y canastas.

Estos dos factores que se acaban de mencionar (el bajo nivel de implicación del profesorado en este momento del día y esta concreta arquitectura del espacio de los patios de los colegios) son una combinación perfecta para que su ocupación se base en una relación de poder, que convierte este lugar de las escuelas en un espacio donde sucede la segregación sexual y donde se cumplen los mandatos de género de la sociedad patriarcal.

Por lo tanto, y suscribiendo lo que dice Tomé y Rambla (2011), la escuela mixta por sí sola es un modelo que está cuestionado, en la medida en que el hecho de juntar a niñas y niños en el mismo grupo de clase no garantiza la coeducación.

No se trata de una observación tremendista, ni de defender la idea de que todo está mal desde los cimientos, pues es importante reconocer el camino recorrido hasta ahora por la escuela dentro de la educación en la igualdad. La intención no es otra que poner el foco en aquellos cambios que todavía pueden llevarse a cabo en los colegios con objeto de hacer efectivo el principio de que educar es coeducar.

4. Marco teórico

El actual modelo de patio escolar ha sido profundamente analizado por multitud de profesionales durante las últimas décadas. Como veremos en este apartado, el gran aumento del número de alumnos y alumnas en las escuelas fue uno de los factores que incidió significativamente en el cambio para que adoptara su actual arquitectura. Analizaremos en profundidad si la actual disposición de este espacio condiciona fuertemente las relaciones y los juegos del alumnado, y si instaura y reproduce los estereotipos y roles de género.

En la construcción de este marco teórico abordaremos la comprensión de diferentes conceptos mediante una mirada feminista. De esta manera podremos entender qué está ocurriendo en este lugar de esparcimiento de los centros educativos. Así pues, avanzaremos paulatinamente por las ideas de distintas autoras y distintos autores hasta asimilar sus diferentes diagnósticos y sus propuestas de solución.

4.1. El binomio sexo-género

Advierten Subirats y Tomé (2010) que la primera información que tenemos de una persona, incluso antes de que nazca, es su sexo. Afirman también que, después de la identidad humana, la sexual es la identidad más trascendente que tenemos. Por lo tanto, el hecho de nacer macho o hembra de la especie humana clasifica a cualquier criatura por anticipado en uno de estos dos grupos en función de sus características biológicas.

Sin embargo, tal y como continúan apuntando: “la criatura recién nacida no llega a un desierto, sino a una sociedad marcada por una cultura, con unas creencias, unas prescripciones y unos hábitos arraigados. Una cultura que preexiste al nacimiento de cada ser humano y que presupone ya que si es niña debe actuar de cierto modo y si es niño, de modo distinto” (Subirats Martori & Tomé González, 2010, p.19).

Los esfuerzos por definir este binomio y sus diferencias forman parte de los primeros trabajos sobre los que se edifica gran parte de la teoría feminista. Es por ello que es conveniente abordar algunas de las definiciones que apuntaron figuras relevantes de este campo.

Simone de Beauvoir inauguró el estudio con una sentencia que se considera fundacional del movimiento feminista: “No se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico, económico, define la imagen que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; el conjunto de la civilización elabora este producto intermedio entre el macho y el

castrado que se suele calificar de femenino” (Beauvoir, 1949, p. 371). Una afirmación que se sitúa como uno de los pilares del feminismo contemporáneo, ya que destruye la base tradicional de la concepción de mujer. Considera que la feminidad no es algo innato, sino una construcción cultural y social.

Sin embargo, este trabajo teórico, que ya distinguía ambos términos, no logró un impacto inmediato, pues hasta la década de los 70 del siglo XX sexo y género se siguieron utilizando como términos no diferenciados.

Al respecto Aguilar (2008) aporta una cronología detallada de la presencia de este binomio conceptual, señalando que hubo que esperar a 1972 para que se retomara el estudio de esta teoría. Fue en ese año cuando la socióloga Oakley (1972) atribuyó la fisiología al sexo y el comportamiento cultural al género.

Este sistema de sexo-género es definido también por Rubin como “un conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1975, p.102).

Podemos encontrar también en Santos Guerra que hombres y mujeres llegan a identificarse como tales porque existen unas expectativas de comportamiento asignadas a cada sexo para determinadas situaciones (Santos Guerra, 2000, pp. 15-16). Estas preconcepciones de cómo deben ser los proceder, según el sexo de cada individuo, son las que influyen en nuestras conductas y también en nuestras relaciones.

Nos encontramos entonces con dos conceptos diferentes: por un lado, el sexo como el conjunto de características biológicas que distinguen a macho y hembra del ser humano; y, por otro lado, el género como constructo social que asigna unas determinadas particularidades a cada sujeto en función de su sexo.

Teniendo en cuenta todo lo que teorizan las autoras y autores, si la sociedad diseña unas pautas y expectativas diferenciadas según su sexo, cabe preguntarse cómo influye esto en nuestra socialización. ¿Cambia de alguna manera nuestros lugares a ocupar, nuestros deseos o nuestra forma de relacionarnos?

En el siguiente apartado vamos a explorar un segundo concepto para intentar esclarecer estas cuestiones.

4.2. ¿Qué son los roles de género?

Desgrana Santos (2000) que los modelos de comportamientos que la sociedad asigna a hombres y mujeres son muy complejos, pero también muy sutiles. Es por ello que en multitud de ocasiones no somos conscientes de ellos, de manera que acabamos considerándolos como naturales, y los interiorizamos hasta concluir que vienen determinados genéticamente.

De esta manera, según el autor, estos papeles asignados a cada sexo conllevan pérdidas en el desarrollo personal y social de cada individuo, y acaban anulando capacidades tanto en mujeres como en hombres. Algunas muestras de estas censuras serían, por ejemplo, el prohibir a un niño que exprese la emoción de tristeza porque “los hombres no lloran”, o el incidir a una niña que sea delicada porque “las mujeres son finas y sensibles” (Santos, 2000).

Según Llorca (2007) el rol masculino va ligado a cualidades como la asertividad, la independencia, la autonomía o la autoexpansión. Mientras que, por el contrario, ligadas al rol femenino, encontramos cualidades como la sensibilidad, la emotividad, la afectividad y la capacidad de relación social. Añade, además, que estas últimas son las que cuentan con una menor valoración social. Esto es lo que Subirats define como interiorización del género: “noción que se refiere al proceso mediante el cual cada niño o niña va absorbiendo las características de su identidad sexuada” (Subirats, 2021, p. 39).

La misma autora sigue desarrollando el concepto, y explica cómo las investigaciones apuntan a que este reconocimiento se hace visible para las criaturas entre los dieciocho y los veinticuatro meses aproximadamente. En esta etapa son capaces de distinguir entre hombres y mujeres y ya se incluyen en uno de los dos grupos. A partir de este momento la concepción de los roles de género se irá incrementando con el paso del tiempo, y paralelamente aparecerá un nuevo proceso: la jerarquización de los géneros. El concepto trata de explicar cómo en todas las sociedades y culturas humanas conocidas, los intereses masculinos prevalecen sobre los femeninos (Subirats, 2017).

Sobre este asunto, Moreno apunta que esta transmisión de roles “se inician en la familia, se ven completados y legitimados en la escuela y reforzados por los medios de comunicación” (Moreno, 2008, p.11). Por lo que nos encontramos con un fenómeno que abarca la totalidad de ámbitos y espacios culturales y sociales, y que por lo tanto monopoliza el desarrollo de los individuos.

Iria Marañón (2018) también recalca esta idea, ya que considera que las mujeres son tal y como les han dicho que deben ser las mujeres, y los hombres son tal y como les han dicho que deben ser los hombres. De esta manera se sustenta la idea de construcción social que acompaña al concepto de género. Además, siguiendo con las afirmaciones de esta misma autora, los roles transmiten la información de que la sociedad se presenta como patriarcal, ya que los hombres como colectivo dominan a las mujeres.

Puede esclarecerse entonces que los roles de género no son solamente un conjunto de características que la sociedad impone a cada sexo, sino que también van estrechamente vinculados con una relación de poder entre ambos.

Para Castro García, “existen unas inercias y resistencias impuestas desde la hegemonía cultural, que para subsistir, precisan seguir manteniendo una asimetría jerárquica de género y la preeminencia de determinados ‘privilegios’ masculinos del sistema de organización social...” (Castro García, 2017, p.133).

Hemos visto, por lo tanto, que existen desigualdades nacidas de los roles de género, y que estos son impuestos a niños y niñas desde incluso antes de ser conscientes de su propia existencia. Con el tiempo, y con la presencia de diferentes aparatos de socialización, se acentúan y desarrollan hasta situarlos en una determinada posición jerárquica.

En los siguientes puntos veremos cómo afecta este proceso al día a día en la escuela, y más concretamente a las relaciones entre niños y niñas en el patio como espacio de juego libre.

4.3. El currículum oculto

Como ya hemos podido deducir de las teorías recogidas hasta el momento, los factores culturales y sociales nos afectan desde nuestro nacimiento (e incluso desde antes). Subirats y Tomé (2007) se refieren a ello como procesos de socialización. Es posible realizar una distinción entre dos partes diferenciadas dentro de dichos procesos. Por un lado, encontramos los que son manifiestamente explícitos y que van ligados a lo que llamamos educación; y, por otro lado, tenemos aquellos que no lo son. Por ejemplo, lo que las niñas y niños observan a su alrededor: comportamientos de personas adultas, comportamientos de compañeros y compañeras, las respuestas que reciben cuando interactúan, etc. En definitiva, todo lo que rodea al radio de acción de una criatura es el proceso de socialización primaria.

La teoría de estas autoras puntualiza también que este proceso se realiza básicamente por imitación. Las criaturas ven cómo se comportan las personas de más edad que tienen cerca, y copian sus conductas. Como no existe una conciencia clara sobre los propios procedimientos de las personas adultas, los comportamientos reproducen inicialmente la cultura dominante del entorno.

Entendiendo entonces cómo nos influyen estos procesos en los entornos que nos rodean ¿qué ocurre cuando niñas y niños están en la escuela?

Debemos entender primero la definición de currículum oculto: “El conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y las alumnas” (Jackson, 1998, p. 33).

Merece la pena centrarse con cierto detenimiento en una investigación de Nuñez y Loscertales (1995). Ambas autoras afirman con rotundidad que la escuela es el segundo círculo socializador intencional, y consideran que junto a la familia es el entorno que tiene mayor responsabilidad en la transmisión de los patrones de género. Estas dos profesionales iniciaron su investigación en un centro educativo, partiendo de la definición de currículum oculto que expone Freixas Farré: “es todo lo que se aprende en la escuela sin que se pretenda de una forma intencionada, y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado” (Freixas Farré, 1993, p. 41).

En su mencionado trabajo, Nuñez y Loscertales hacen incidencia en el lenguaje no verbal como uno de los elementos fundamentales del currículum oculto, y como herramienta de transmisión de los roles de género. En su estudio llevaron a cabo una observación y toma de datos dentro de las aulas de un centro educativo en Sevilla. De esta labor extrajeron varias conclusiones, entre las que cabe destacar las siguientes:

Los niños ocupaban en su mayoría los puestos delanteros y traseros de la clase, siendo las niñas las que se sentaban en la zona central. Esto se traducía en que la cercanía con la pizarra y con la figura del maestro o maestra era preferentemente para los chicos. Concluyeron que el profesorado tiene interiorizada la idea de que ellas son más disciplinadas en cuanto a las normas de conducta, y que por ello necesitan recibir menos estímulos en el aula. El equipo docente admitía además el uso de las alumnas como estrategia para corregir y controlar el

comportamiento de los niños en el aula. Ya fuera a la hora de formar equipos de trabajo, o eligiendo dónde sentar a cada miembro de la clase (Núñez y Loscertales, 1995).

Otro resultado interesante de este mismo estudio fue que las niñas se movían menos por el aula, permanecían más tiempo sentadas, y levantaban mucho más la mano para participar. Estas normas de comportamiento eran menos respetadas por los niños.

Por último, en cuanto al profesorado, los datos obtenidos arrojaron como conclusión que sonreían más a las niñas que a los niños y también que las reñían menos. Además, comprobaron que los y las docentes dirigían más veces sus miradas a los alumnos que a las alumnas. Esto advierte que en la escuela el equipo docente tiene también interiorizados los roles de género y que actúan con la idea preconcebida de que las niñas son más dóciles y obedientes, y que para educar a los niños hay que estar muy encima de ellos y tenerlos bajo control.

Cabe puntualizar que este estudio se realiza en una muestra concreta, por ello se debe tener en cuenta que sería aceptable que una persona integrante de un equipo docente no estuviera de acuerdo al leer estas líneas. Podría pensar que algunos rostros específicos del alumnado de su aula no cumplen con este comportamiento asociado a los roles de género. Pero no debemos confundir estas realidades con la idea que se intenta investigar en el estudio: la reproducción y presencia de un currículum oculto en las aulas mediante el que se interactúa y enseña a las niñas y niños sin tener en conciencia que se está haciendo más allá del libro o del discurso educativo.

Para Santos (2002) estas expectativas que mantiene el profesorado son fundamentales para entender la transmisión de roles de género dentro del currículum oculto. Considera que el profesorado tiene interiorizados que, por ejemplo, dentro del marco comportamental de los niños están las acciones de protesta vigorosa, las acciones agresivas que comportan conflictos, o las acciones de reclamo que buscan acaparar protagonismo. Estas conductas asociadas a los alumnos provocan que para bien y para mal obtengan más visibilidad y, por lo tanto, más atención.

El autor continúa su idea señalando cómo esto se contrapone con las expectativas depositadas en las niñas, ya que se les asocia una naturaleza tímida, reservada y apartada. Todas estas categorías las relegan irremediablemente a la invisibilidad.

Por lo tanto, tomando las palabras de Guerra (2019) podemos afirmar que las diversas investigaciones han aportado información crucial para permitirnos cuestionar la idea de que la escuela es una institución neutral. De hecho, es posible concluir que la escuela juega un papel fundamental en la configuración de los roles de género.

Simón (2008) concluye que como toda esta realidad no se muestra explícitamente en la escuela, no se trabaja en contrarrestarla. La autora considera que se educa a las niñas con los niños, pero no con la corresponsabilidad necesaria. Según ella, lo que sucede es que cada campo es impermeable a unos y otras, pues a través del currículum oculto todos los prejuicios entran y se instalan en la escuela y hacen inamovibles los roles de género.

En conclusión de Simón (2008), los espacios simbólicos y culturales siguen vacíos de niñas, pese a que las aulas y los pasillos cuentan con al menos un 50 por ciento de ellas. Esto es una contradicción difícil de comprender y, como no es explícita, no se termina de abordar, contribuyendo con ello a acallar el conflicto de género y por lo tanto a posponer su resolución.

4.4. Reproducción de los roles de género en el patio

Siguiendo la exposición, se comprende que los roles de género existen y que se reproducen también en la escuela. Esto no sucede solamente de una manera explícita, sino que también impregnan el día a día a través del currículum oculto. Por tanto, parece el momento adecuado de abordar todos los conceptos sobre los que estamos reflexionando en el lugar específico que nos ha traído a este estudio: el patio.

El espacio es un lugar que desde su diseño hasta sus materiales y cómo está distribuido, condiciona fuertemente las relaciones humanas que suceden en él y, también, la convivencia. Es por ello que el patio escolar, al igual que otros espacios públicos de barrios y ciudades, genera discriminaciones de diferente índole. Además, que reproduce, perpetúa e influye en la construcción de identidades de género en la medida en la que se suelen reproducir roles y estereotipos de género (Valdivia Gutiérrez et al., 2020).

Para entender este tipo de análisis del patio de las escuelas primero repasaremos qué ha sucedido con esta zona de los centros educativos, ya que a lo largo del tiempo ha sufrido una evidente transformación que ha podido influir en las interacciones que tienen niños y niñas entre sí y con el propio espacio.

Seguidamente abordaremos el papel que juega el fútbol en este momento de esparcimiento. Veremos por qué es fundamental poner el foco de atención en este deporte para entender la distribución de niños y niñas en el patio, ya que es la principal actividad que se desarrolla en este momento del día. También, siguiendo la investigación de Marina Subirats y Amparo Tomé, nos acercaremos al papel que juega el profesorado durante este tiempo del día, y conoceremos cuáles son sus sensaciones y reflexiones sobre lo que sucede en el patio de la escuela.

Para finalizar nos acercaremos a la idea de patio coeducativo, para cambiar nuestra mirada sobre el uso de este espacio y conocer si es posible transformarlo en un entorno más justo e igualitario.

4.5. Cómo ha cambiado el patio: de la naturaleza al cemento

Reflexiona Subirats (2017) que, si echamos un rápido vistazo a un patio de educación infantil, éste puede parecer a priori un espacio neutro, siempre y, cuando no, nos paremos a observar con detenimiento qué tipo de juegos acaparan el tiempo en él. Sin embargo, esta autora explica que, si nos centramos en patios de educación primaria y secundaria, se hará evidente ante nuestros ojos que los patios han cambiado en comparación a cómo eran hace años.

Siguiendo con su análisis, podemos conocer que antes los patios tenían como característica principal la presencia de abundante naturaleza. Tanto era así que las familias priorizaban una escuela con una abundante extensión de jardines para el recreo porque, sobre todo en las ciudades, había preocupación en que sus niños y niñas crecieran en contacto con la naturaleza.

Las escuelas también daban mucha importancia a disponer de un espacio así, pues les otorgaba cierta distinción, y reflejaba que eran capaces de ofrecer bienestar y capacidad de espacio para el alumnado. La autora concluye su análisis afirmando que esto ya no existe, y que las escuelas, y concretamente las escuelas públicas, han expulsado a la naturaleza de sus centros. De hecho, la radiografía arroja comparaciones verdaderamente llamativas, pues el actual modelo de patio es muy similar al de las prisiones.

Ya no hay atisbo de flores, ni de hierba, y la presencia de algún árbol es anecdótica. Los patios se han transformado en superficies cementadas y diáfanos, rodeadas de muros y

alambrada. Cuentan con algunas gradas en la periferia, y el espacio central está abarcado casi en su totalidad por canchas de fútbol y/o baloncesto, con la consiguientes porterías y canastas. En definitiva, es evidente que un tipo de deportes, en concreto, lo ha invadido por completo.

Marín (2010) narra esta transformación como un retroceso que tiene parte de su explicación por el aumento de alumnos en los centros escolares. Afirma que a finales de los años 70 y principios de los 80, muchos centros optaron por construir aulas en parte del espacio que ocupaban sus patios y jardines, quedando estos como lugares mucho más pequeños. En consecuencia, los actuales patios resultan ser: “más precarios en espacio, diseño y equipamientos, a menudo poco confortables y estimulantes y muy alejados de la naturaleza sobre todo en las grandes ciudades”. (Marín et al., 2009, p. 20).

Para concluir, y continuando con Marín, el patio parece haber quedado como un espacio al margen de los recursos educativos de la escuela y en muchos casos ocupados en su totalidad por superficies para prácticas deportivas específicas.

4.6 El reinado del fútbol en el patio

Sabemos ya que la principal característica de la estructura de los patios actuales es que son superficies pensadas para practicar deporte y especialmente para jugar al fútbol. Por ello en este subtítulo trataremos de abordar cómo incide esto en la transmisión de roles de género.

Molines (2019) reflexiona sobre la actual distribución de los patios de las escuelas, considerándola androcéntrica y futbolcentrista. Según sus propias palabras: “esto significa que están diseñados y contruidos para dar respuesta a un arquetipo de alumnado muy concreto: chico, con disposición hacia el juego activo y con preferencia de juego con la pelota” (Molines Borrás, 2019 p. 11).

Esta misma autora considera que afirmar que “las niñas no juegan al fútbol porque no quieren” es de una argumentación muy superficial. Lo desarrolla defendiendo que ellas tienen menos modelos de referencia e imitación que los niños, algo que es fácilmente comprobable si pensamos en cuántos de los referentes más conocidos del mundo del fútbol son hombres y cuántas mujeres.

Esta falta de referencias que nombra la autora se traduce en un menor interés por parte de las niñas para jugar a este deporte, pues no pueden proyectarse en modelos de éxito que les incentive a iniciar su práctica.

Molines (2021), tras sus rigurosas observaciones y estudios por los patios de los colegios, también advierte cómo las niñas ocupan los espacios periféricos de este lugar, y que sus actividades y juegos se ven condicionados para no interferir en lo que sucede en el espacio central donde se disputan los partidos de fútbol. Además, apunta que también hay niños que se ven afectados por esta monopolización que hace el fútbol del tiempo y el espacio del recreo, viéndose perjudicada negativamente su socialización por no querer participar en los partidos.

Estas observaciones y reflexiones también han sido recogidas por responsables de centros educativos. Un ejemplo es Mazón (2018), quien aborda de una manera interesante la presencia de este deporte en los recreos de su centro. Considera que el fútbol no es un problema en sí mismo. Pone el foco en el negocio que significa y la irracional mitificación de sus estrellas, que lo convierte en un foco de conflictos. Cree que el ambiente que genera es distinto al de otros deportes y que no es nada sano.

Trasladado al patio de la escuela, su práctica también genera multitud de conflictos y según este docente, la mayoría de disputas que surgen en el tiempo de recreo tienen su origen en los partidos de fútbol. Siguiendo con Molines (2021), podemos encontrar una dolorosa conclusión, y es que según sus observaciones, la gran mayoría de las niñas y algunos de los niños que no participan en los partidos de fútbol en el recreo manifiesta una actitud de resignación, considerando que éstas son las normas y los estatus existentes en el patio. En suma, han aceptado e interiorizado que este momento y espacio funciona así y, por ello, no suelen reclamar nada distinto.

Sin embargo, la autora considera que es el momento de cuestionar el funcionamiento de los recreos en las escuelas, y cree que si se pregunta y aborda a alumnos y alumnas encontraremos respuestas de no satisfacción. Pero, sobre todo, entiende que dándoles la oportunidad de expresar sus consideraciones tendrían mucho que decir y aportar al respecto.

Gracias a esta radiografía realizada por los y las profesionales mencionados, podemos comprobar que el apodo de deporte rey no puede ser más apropiado. En el patio de la escuela el reinado del fútbol es indiscutible, y éste sitúa al grueso de los niños en una situación de

privilegio para disponer de la mayoría del espacio. La totalidad de las niñas (y algunos chicos también) son desterradas a la periferia del patio, y obligadas a amoldar sus deseos de juego y ocio a actividades que no interfieran con lo que sucede en torno al balón en el centro del patio.

4.7 El papel pasivo del profesorado en el recreo

Una vez desarrollados los puntos anteriores, ya sabemos que el patio es un lugar en el que los roles de género y la desigualdad se evidencian de forma clara y transparente. Por lo que cabe preguntarse qué papel juega el profesorado en todo esto.

Subirats y Tomé (2010) dedicaron parte de su estudio a averiguar cuál es el rol del equipo docente durante este tiempo del horario escolar. Ambas autoras concluyeron que se trata de un ámbito de baja implicación por parte del profesorado. Esto es así porque la idea generalizada es considerar el recreo como un tiempo y actividad que no requiere ningún tipo de preparación, y que tampoco necesita de toma de decisiones profesionales.

Constataron que el profesorado solo se siente responsable de una manera indirecta, y que este momento del día es respetado como un momento de descanso para maestros y maestras. Las dos autoras coinciden en señalar el rol pasivo y solo de vigilancia o de mantenimiento del orden, pues plasman en su trabajo cómo el equipo docente considera que solamente está para solucionar algún conflicto verbal o físico que pueda surgir durante este tiempo.

Esta descripción es fundamental para poder entender el libre desarrollo de los roles de género en el patio del recreo, pues: “es precisamente en los ámbitos con menor regulación pedagógica donde más se proyectan las relaciones sexistas” (Subirats Martori & Tomé González, 2010, p. 109).

4.8. El patio como lugar de desigualdad sexual

Subirats y Tomé (2010) también afirman que el patio es un lugar propicio para desarrollar una investigación-acción, ya que consideran que la desigualdad sexual y los roles de género se manifiestan de una manera explícita, evidente y con total transparencia. Con respecto al patio “la observación empírica ha demostrado que suele tener una fuerte carga de género tanto en el espacio y la disposición como en las relaciones que se crean y en las actividades que se realizan” (Valdivia Gutiérrez et al., 2020, p. 20).

Según ambas Subirats y Tomé, esto es así porque en el recreo se proyectan dos principios educativos que se sitúan en la base de la desigualdad sexual en la escuela. Por un lado, la libertad individual de elección. Una reflexión que concluye que los individuos actúan en función de sus intereses personales y eligiendo qué hacer según sus propias preferencias. Y, por otro lado, la existencia de un modelo cultural dominante que coincide con el modelo masculino (Subirats y Tomé, 2010).

Podemos observar cómo ambos principios se contradicen, pues ya hemos visto que juegos como el fútbol, en los que se ponen en alza la competitividad, la disputa física o la superación individual, goza de mayor valoración que aquellos juegos en los que resaltan la cooperación o la actitud contemplativa.

4.9. ¿Qué son los patios coeducativos?

Llegados a este punto convendría preguntarse ¿qué papel tiene la escuela en la erradicación de los roles y jerarquías de género en este entorno? ¿Existen alternativas que puedan frenar su transmisión y que sean capaces de transformar el espacio en un lugar de juego donde niñas y niños puedan desarrollarse libres de estereotipos?

Las respuestas que arrojan los trabajos de los equipos profesionales se dirigen hacia un nuevo concepto: el patio coeducativo. Según Marín (2010) los niños y niñas pasan 525 horas cada curso en el patio. Este tiempo representa más horas que las que por ejemplo dedican a la asignatura de Educación Física, o casi equivalente al que ocupan aprendiendo las lenguas. Por tanto, parece ser una razón suficiente para plantearse este espacio como un recurso educativo con el que poder perseguir nuevos aprendizajes y, sobre todo, con el que poder seguir construyendo una escuela más justa e igualitaria.

Para hablar de patios coeducativos, es fundamental entender qué es el concepto de coeducación, por lo que vamos a repasar algunas definiciones de distintas autoras y autores. La coeducación puede definirse como “un paradigma que establece como elemento central la aplicación de una perspectiva de género sobre la educación y el reconocimiento de la socialización de género como un elemento clave en los procesos de aprendizaje y la construcción de las identidades” (Valdivia Gutiérrez et al., 2020, 19).

Para Subirats, coeducación significa llevar a cabo un cambio cultural. Considera que hasta ahora la escuela mixta ha logrado introducir a las mujeres a la educación, pero que esto

sucedió incorporándolas a unas instituciones pensadas por y para los hombres. Cree que es un paso insuficiente pues sigue considerando a la mujer como una cultura menor, como el segundo sexo. La autora defiende que las mujeres todavía necesitan incorporar sus propios referentes y afirma que se les debe valorar sus aportaciones de manera igualitaria. Para Subirats las mujeres no son todavía protagonistas de su propia educación (Subirats, 2017).

Por lo tanto, la coeducación es educar “precisando unos objetivos en la línea de democratizar la transmisión de los géneros en la escuela mixta, de tal modo que se muevan las jerarquías que sobreponen los hombres y lo masculino a las mujeres y lo femenino” (Rambla & Tomé, 2001, p. 37).

En particular, Tomé (2001) considera que la coeducación es un principio pedagógico que busca una verdadera educación democrática, en la que todos los niños y todas las niñas puedan acceder en condiciones de igualdad a los atributos culturales masculinos y a los femeninos. Añade, además, que esto pone en duda a la escuela mixta, ya que por el simple hecho de juntar alumnos y alumnas en un mismo aula no significa perseguir este principio.

Herdero (2019) explica que la coeducación se presenta como un modelo educativo que se apoya en la escuela mixta, pero que pretende la construcción de personas independientemente de su sexo, sin presencia de estereotipos, que sea capaz de recoger todo lo positivo de cada género para impartir una educación integral a todo el alumnado.

Siguiendo esta línea podemos entender que la coeducación busca dar un salto más allá de la actual escuela mixta que, si bien ha servido para alcanzar diferentes logros para las mujeres en la escuela, puede y debe todavía avanzar en términos de igualdad real. Éste es el desafío que quieren tomar las distintas propuestas de patios coeducativos. Un concepto que sirve para describir la transformación que requieren estos espacios para lograr ser más justos e igualitarios, y abandonar por completo los estereotipos de género.

Amat (2022) nos da pistas sobre lo que son los patios educativos, pero también sobre lo que no son ni pretenden ser. No tienen como objetivo eliminar las canchas de fútbol o baloncesto, sino que buscan construir nuevos espacios para que los niños y las niñas dispongan de elementos nuevos y diferentes donde poder desarrollar sus juegos y no quedar arrinconados. Son patios que buscan ser lugares donde no se reproduzcan roles, dinámicas y actividades bajo estereotipos y mandatos de género.

Valdivia Gutiérrez (et al., 2020) fundamenta el concepto de patio coeducativo bajo una propuesta de tres dimensiones que deben abordarse de forma transversal: la disposición del espacio y las herramientas que se desean introducir, las actividades que se desean fomentar y, por último, las relaciones entre iguales. Por ello, proponen repensar el patio para transformarlo en uno coeducativo que disponga de lugares para la tranquilidad y la intimidad, rincones para el movimiento y la psicomotricidad; y espacios para la naturaleza y la experimentación.

Ciocoletto (2016) aporta diversas consideraciones sobre los patios educativos. Explica que son espacios destinados a transformar las relaciones de género que se perpetúan en nuestra sociedad y que se reflejan desde la infancia. Pero también añade que son lugares construidos para evitar la discriminación por origen, edad, clase social, diversidad funcional, etc.

Esta profesional afirma que los patios coeducativos fomentan la autonomía, la autoestima, el respeto y la ayuda mutua. Y narra cómo la naturaleza forma una parte esencial de estos espacios, que buscan introducirla en todos los elementos posibles, no solo como vegetación, sino también como forma de construcción de los juegos y el mobiliario, ya que tienen un componente ecológico muy fuerte, respetando valores como el reciclaje, la reutilización y la bioconstrucción.

Llegados al final de este marco teórico, nos encontramos ya en disposición de entender la realidad que refleja el patio escolar actual. Se trata de un lugar en el que los estereotipos sexuales asociados a niños y niñas se reproducen de manera nítida y manifiesta.

Hemos comprobado también cómo el papel del equipo docente en este momento del día suele ser pasivo, algo que, junto al currículum oculto, contribuye a la no detección de la problemática y, por consiguiente, supone una barrera para iniciar su deconstrucción.

Hemos advertido cómo la naturaleza ha desaparecido del patio de las escuelas, y cómo ahora algunos deportes (en concreto, el protagonizado por el fútbol) monopolizan el espacio y someten al resto de juegos e infantiles. Y, por último, hemos acercado la mirada a los patios educativos como una propuesta y alternativa de transformación del recreo para convertirlo en un lugar más justo.

5. Resultados

A continuación se recogen los resultados obtenidos de las herramientas de observación expuestas en la metodología de este estudio. Pese a que dichas respuestas al cuestionario fueron realizadas en clases independientes, los resultados han sido agrupados en el ciclo completo, ya que comparten el espacio del patio en la hora del recreo. El total del alumnado observado es de 138 alumnos y alumnas, de los que 73 son niños y 65 son niñas.

5.1. Datos extraídos de la ficha de observación

5.1.1. Alumnado de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso observado en el patio durante el recreo por tipo de juego practicado.

	NIÑOS	NIÑAS
EN JUEGOS ACTIVOS FÍSICAMENTE	60 (82,19%)	28 (43,07%)
EN JUEGOS PASIVOS FÍSICAMENTE	13 (17,81%)	37 (56,93%)

5.1.2. Tipos de juegos activos observados en el patio del alumnado de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso.

JUEGOS ACTIVOS OBSERVADOS	NIÑOS QUE JUEGAN	NIÑAS QUE JUEGAN
Fútbol	43 (71,67%)	4 (14,28%)
Juegos de persecución o carreras	15 (25,00%)	12 (42,86%)
Pino, volteretas, etc.	2 (3,32%)	7 (25,00%)
Bailes	0 (0%)	5 (17,86%)

5.1.3. Niños y niñas en juegos pasivos observados en el patio del alumnado de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso.

JUEGOS PASIVOS OBSERVADOS	NIÑOS	NIÑAS
En asientos y hablando	6 (46,15%)	18 (48,65%)
Cromos, cartas, etc.	3 (23,08%)	0%
Pasear	2 (15,39%)	6 (16,23%)
Papiroflexia	1 (7,69%)	2 (5,40%)
Concurso de actuaciones	0 (0%)	9 (24,33%)
Leer	1 (7,69%)	2 (5,4%)

5.1.4. Observación de la ocupación del espacio del patio de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso.

	OCUPANDO LA PARTE CENTRAL DEL ESPACIO	OCUPANDO LA PARTE PERIFÉRICA DEL ESPACIO
NIÑOS	55 (75,34%)	18 (24,66%)
NIÑAS	13 (20,00%)	52 (80,00%)

5.2 Datos Extraídos Del Cuestionario Al Alumnado

5.2.1. Respuestas de los niños de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso a la pregunta: ¿qué sueles hacer en el recreo?

Ordenado por número de menciones:

1º Jugar

- 2° Jugar a fútbol
- 3° Hablar
- 4° Descansar

5.2.2. Respuestas de las niñas de 5° y 6° de primaria del colegio La Salle San Ildefonso a la pregunta: ¿qué sueles hacer en el recreo?

Ordenado por número de menciones:

- 1° Hablar
- 2° Jugar
- 3° Bailar
- 4° Descansar
- 4° Jugar a fútbol
- 5° Jugar a concursos

5.2.3. Respuestas de los niños y niñas de 5° y 6° de primaria del colegio La Salle San Ildefonso a la pregunta: ¿con qué compañeras y/o compañeros sueles estar en los recreos?

	Responden solo nombres de niños	Responden mayoría de nombres de niños	Responden nombres de niños y de niñas por igual	Responden mayoría de nombres de niñas	Responden solo nombres de niñas
NIÑOS	46 (63,01%)	14 (19,17%)	6 (8,21%)	7 (9,58%)	0 (0%)
NIÑAS	0 (0%)	7 (10,77%)	7 (10,77%)	23 (35,38%)	28 (43,07%)

Tanto los niños como las niñas eligen en su mayoría a compañeros y compañeras del mismo sexo para pasar el tiempo del recreo. El porcentaje de niños que afirma jugar solamente con otros niños es de un 63,01%. Por su parte, un 43,07% de las niñas afirman jugar solamente con otras niñas. Un 19,17% de los niños incluyen en su grupo de preferencia a algunas niñas, frente a un 35,38% de niñas que incluyen en su grupo de juegos a algunos niños. Un 8,21% de los niños y un 10,77% de las niñas pasan el recreo en un grupo de compañeros y compañeras equitativamente heterogéneo.

No existe el caso de ningún niño que prefiera pasar su tiempo de recreo solamente con niñas, ni tampoco ninguna niña que afirme pasar su tiempo de recreo solamente con niños.

5.2.4. Juegos mencionados por los niños 5° y 6° de primaria del colegio La Salle San Ildefonso en la pregunta: ¿qué juego o actividades te gusta hacer en los recreos?

Fútbol, pilla-pilla, escondite, viaje en el tiempo, bosque encantado, la cadena, zombies, polis y cacos, covid, voleibol, la araña, cambiar cartas.

Los niños mencionan hasta 12 juegos diferentes en sus respuestas, siendo tan solo uno de ellos un juego que no requiere actividad física.

5.2.5. Juegos mencionados por las niñas 5° y 6° de primaria del colegio La Salle San Ildefonso en la pregunta: ¿qué juegos o actividades te gusta hacer en los recreos?

Voleibol, fútbol, hablar, pasear, dar vueltas, pilla-pilla, bosque encantado, zombies, tira-piernas, hacer el pino, polis y cacos, escondite, piedra papel o tijera, leer, cartas, covid, bailes de Tik-Tok, Tú sí que vales, conejo de la suerte, debajo de la mesa, gallinita ciega, Granny, la cadena, cantar, el teléfono, y viaje en el tiempo.

Las niñas mencionan hasta 26 juegos para realizar en los recreos. Más del doble de actividades que las que mencionan los niños en sus respuestas. Podemos observar variedad en la temática de los juegos y también en la actividad física pues 17 son juegos activos y 9 son pasivos.

5.2.6. Juegos mencionados por los niños de 5º y 6º de primaria del colegio la Salle San Ildefonso en la pregunta: ¿qué juegos o actividades no te gusta que se hagan en el patio del recreo?

Ninguno, bailar, quedarse sentado, sustos, juegos que estorban.

La mayoría de niños encuestados no responden a esta pregunta o contestan que ninguno. Sin embargo, entre las pocas menciones encontramos la actividad de baile, la actitud pasiva de disfrutar del recreo sentado, o juegos que interfieren con los suyos.

5.2.6. Juegos mencionados por las niñas de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso en la pregunta: ¿qué juegos o actividades no te gusta que se hagan en el patio del recreo?

Fútbol, luchas, jugar a pegar a los demás, juegos de empujones, juegos de hacer el bruto, jugar a estirarse los unos a los otros, ninguno.

Por su parte las niñas encuestadas sí mencionan varios juegos que no desean que se realicen en el patio. La mayoría de respuestas indican que el fútbol, pese a que es un juego en el que algunas han indicado que lo practican. Además, mencionan aquellos juegos que consideran agresivos como las luchas, los empujones o las peleas.

5.2.5. Respuestas de los niños de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso a la pregunta ¿crees que hay algún problema en el patio durante los recreos? ¿cuál o cuáles?

Se recogen algunas interesantes:

- “Nos peleamos siempre cuando los equipos son desiguales.”
- “Últimamente hay algunos problemas con el fútbol.”
- “En el fútbol hay peleas.”
- “La gente pasa por el medio mientras jugamos a fútbol, y si les damos se enfadan y nos echan la culpa.”
- “A veces hay peleas.”
- “Alguna gente se pica jugando al fútbol.”

- “Nos estorban cuando jugamos al fútbol.”
- “Hay niños que cogen nuestra pelota y la tiran lejos sin permiso.”
- “A algunas personas no les gusta que juguemos a fútbol.”
- “Alguna gente se enfada cuando hacemos equipos y se van del partido.”
- “Hay algunas personas de la clase que se enfadan porque le meten gol en el fútbol.”

5.2.5. Respuestas de las niñas de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso a la pregunta: ¿crees que hay algún problema en el patio durante los recreos? ¿cuál o cuáles?

Se recogen algunas interesantes:

- “A veces hay peleas por ocupar el banco.”
- “Siempre hay peleas entre los que están jugando al fútbol.”
- “Los niños se pelean por tonterías.”
- “Hay peleas en el fútbol.”
- “Si los chicos pierden se monta la revolución francesa.”
- “A veces hay enfados cuando alguien se hace daño jugando a juegos brutos.”
- “Casi todos se pican cuando jugando al fútbol el otro mete gol.”
- “A veces hay problemas jugando al fútbol cuando alguien pasa y le dan en la cabeza.”
- “A veces se montan peleas jugando al fútbol.”
- “Algunos no saben perder y se enfadan”.
- “Que hay niños que excluyen a los demás, por ejemplo, a mí, por ser lenta.”
- “A veces los chicos se quejan porque las chicas pasamos por dónde están jugando al fútbol.”
- “Yo creo que el problema es que los chicos se van a jugar al fútbol y las chicas hacemos otras cosas.”

5.2.5. Respuestas de los niños de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso a la pregunta imagínate que eres arquitecto o arquitecta y te encargan diseñar un nuevo patio para el cole. ¿Cómo sería? ¿Qué cosas quitarías? ¿Qué cosas añadirías?

Se recogen algunas interesantes:

- “Añadiría una cancha para cada deporte y cada día se turnaría una clase.”
- “Haría un sitio para parkour y otro para escalada.”
- “Añadiría flores y árboles y mucha sombra para el calor fuerte.”
- “Añadiría más porterías.”
- “Pondría un parque con grandes toboganes, un caballito y sitios para esconderse y jugar al escondite.”
- “Quitaría el fútbol y no añadiría nada.”
- “Haría una zona para relajarse.”
- “Una zona para poder jugar a cartas, y juegos de mesa.”
- “Haría una zona para fútbol, otra para voleibol, otra para brilé, y otra para poder coger el material que quieras de educación física.”
- “Sería liso, no de piche. Con árboles y vegetación.”
- “Sería apto para cualquier tipo de persona, como por ejemplo no poner tantas escaleras y sustituirlas por rampas.”
- “Tendría un trozo de césped. Pondría un huerto y plantaría muchos árboles”
- “Zonas de sombra para que no dé tanto el sol.”

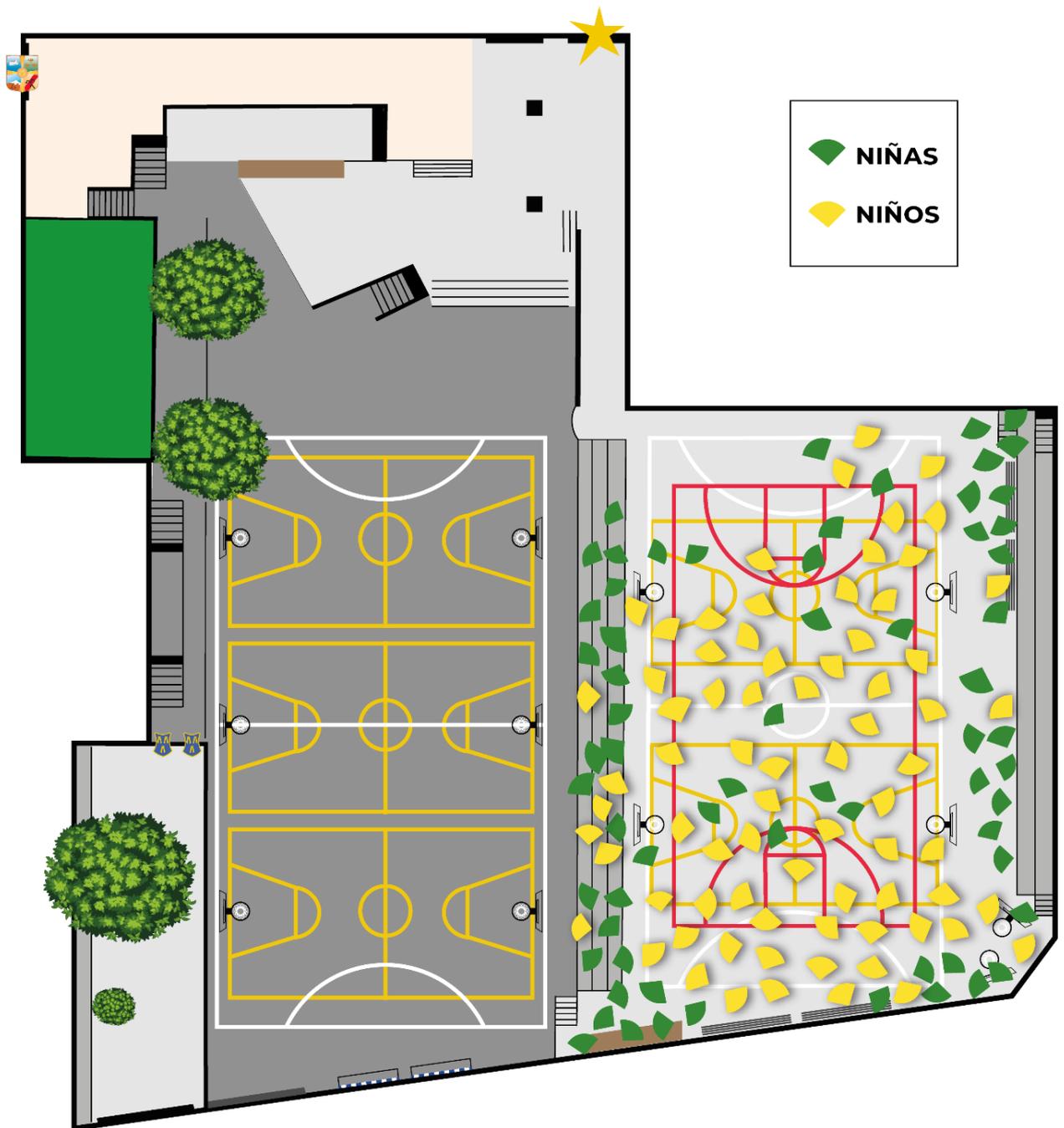
5.2.5. Respuestas de las niñas de 5º y 6º de primaria del colegio La Salle San Ildefonso a la pregunta imagínate que eres arquitecto o arquitecta y te encargan diseñar un nuevo patio para el cole. ¿cómo sería? ¿qué cosas quitarías? ¿qué cosas añadirías?

Se recogen algunas interesantes:

- “Pondría una red para poder jugar a voleibol.”
- “Haría un espacio solo para el fútbol para que no moleste al resto de actividades.”
- “Pondría un montón de árboles y plantas. Y un lago con nenúfares, patos y ranas.”
- “Añadiría columpios, colchonetas. Y sería de muchos colores y no solo de cemento.”
- “Tendría más naturaleza. Pondría un huerto, y que en cada recreo a una clase le toque regarlo.”

- “Quitaría el suelo que raspa y pondría mucha hierba, flores y árboles.”
- “Pondría sitios de sombra y muchas cosas para entretenernos.”
- “Sería grande y tendría zonas para lo que cada uno quisiera hacer. Una para los que quieren jugar, otra para los que quieren hablar, y otra para bailar y cantar.”
- “Me encantaría que tuviera una zona para poner música y poder bailar. Para poder poner la canción que queramos.”
- “Pondría un suelo blandito para poder hacer acrobacias. Y una zona para dibujar a la sombra, y cambiar cartas.”
- “Los bordes del patio serían un huerto.”

5.3. Resultado de la actividad sobre el mapa del patio del colegio la Salle San Ildefonso en el recreo de 5° y 6° de primaria



6. Análisis de los resultados

En este punto se llevará a cabo un análisis de los resultados que se han obtenido a partir de la observación del patio del recreo, de las respuestas del alumnado al cuestionario, y de la actividad de autoubicación en el mapa del patio.

Además, se podrá elaborar un análisis más completo al aportar las observaciones durante mi estancia en el periodo de prácticas y, también, por mi propia experiencia durante 11 cursos como monitor encargado de la vigilancia del patio del mismo centro.

Se recorrerá poco a poco por los datos extraídos de las respuestas y se irán analizando a través de la experiencia vivida en el colegio y durante el proceso de observación. Además, se irá comparando con las ideas de las autoras y los autores expuestas en el marco teórico siempre que esto resulte apropiado.

6.1. Análisis de la ficha de observación

La primera pregunta de la ficha tenía como objetivo conocer si los juegos activos y los juegos pasivos están marcados por estereotipos de género. Los datos de la observación en este punto nos ofrecen un escenario claramente dividido por sexos. El 82,19% de los niños observados en el recreo decidían ocupar su tiempo inmerso en juegos activos. Por el contrario, una minoría de niñas decide hacer lo mismo, pues apenas el 17,81% de ellas ocupa su momento de esparcimiento en jugar a juegos activos físicamente.

Estos primeros datos confirman la idea de la autora Marina Subirats (2017), ya que muestran que los niños adoptan actitudes de expansión y de mayor movilidad. Las cualidades que socialmente se les atribuyen están relacionadas con la competitividad, la disputa física, y entienden que esto goza de mayor valoración que los juegos que requieren de actitudes contemplativas o que no exigen pericia física. La propia distribución del espacio, que puede observarse en el mapa del patio (anexo 3), facilita que los niños cumplan su rol de dilatarse por el terreno para desarrollar sus juegos.

Como si de dos vasos comunicantes se tratase, podemos comprobar cómo las niñas conducen sus ocupaciones a juegos pasivos o actitudes abúlicas. La ficha nos arroja un dato esclarecedor, más de la mitad, concretamente un 56,93%, están inmersas en juegos que no requieren espacio. Más adelante, con el análisis del cuestionario, comprobaremos cómo esto no es siempre por una cuestión de decisión o voluntad propia.

Adentrándonos ahora en la segunda observación de la ficha, los datos nos ofrecen una información muy relevante. Las niñas observadas no solamente ocupan en su mayoría juegos y actitudes pasivas, sino que la primera actividad que realizan es hablar entre ellas sentadas o de pie, pero siempre en un mismo espacio. También se observa que algunas dedican el tiempo a leer, a realizar juegos de papiroflexia, a pasear mientras hablan, o a imitar concursos de actuaciones. Todas estas actividades eran realizadas en las gradas del patio o como mucho en esquinas del mismo aprovechando los lugares de sombra.

También encontramos algunos niños inmersos en juegos pasivos, aunque los datos nos dicen que son solamente el 17,81% de ellos. Los que se observaron en este grupo ocupaban su tiempo hablando en las gradas o jugando a cartas y cromos.

Por su parte, observamos que las niñas inmersas en juegos activos físicamente son un 43,07%. Entre las actividades elegidas, el juego de la cogida o pilla-pilla era el más practicado, seguido de la realización de equilibrios, pino o volteretas. Para estas diversiones usaban los lugares cercanos a las paredes, lo que nos lleva a la pregunta de si acuden a este lugar del patio para poder jugarlo, o si están adaptando sus juegos a los lugares que ocupan. Podremos responder a esta cuestión en este mismo análisis cuando entremos a valorar el cuestionario.

Por último, para cerrar el análisis de los apartados referentes a los tipos de juegos practicados, podemos confirmar otra de las cuestiones planteadas en el marco teórico: el fútbol domina el espacio del patio, y es el juego elegido por la gran mayoría de niños. Un 71,67% de los chicos inmersos en juegos que requieren actividad física, se encontraban disputando partidos de fútbol, frente a un bajísimo porcentaje de niñas, tan solo un 14,28%.

A lo largo de mi labor como monitor de patio durante 11 cursos pude comprobar cómo el fútbol tenía siempre un porcentaje similar de participantes. Con el paso de las generaciones, en cada clase la proporción de chicos que utilizaban el recreo para jugar al fútbol era más o menos similar, pero siempre muy mayoritario.

Otra de las observaciones advertidas durante este largo periodo de vida laboral es que al inicio de los cursos la diferencia entre niños y niñas que practicaban juegos activos físicamente no era tan abrumadora como a finales del mismo. Con el paso de las semanas y los meses, las niñas iban cediendo espacio y disminuyendo la práctica de juegos como la cogida o el escondite, porque su desarrollo entraba en conflicto con el fútbol y tenían ser

golpeadas por un balón o arrolladas por un jugador. De hecho, bajo mi experiencia, la inmensa mayoría de problemas y accidentes tenían como foco los partidos de fútbol. Podremos comprobar esto con el análisis de la pregunta del cuestionario que hace referencia a los problemas que suceden durante los recreos.

Esta observación también encaja con lo que sostiene Subirats (2007) sobre el uso del espacio, que va construyendo jerarquías y relaciones de poder. El modelo cultural dominante coincide con el masculino y va empujando las preferencias de los niños a un espacio protagonista, y a las niñas las relega a un lugar de subordinación.

En vista de los resultados obtenidos en el análisis de la ficha de observación, podemos concluir que tanto la distribución espacial como las relaciones e interacciones entre niños y niñas se encuentran en un plano de desigualdad que se refleja de manera absolutamente transparente.

6.2. Análisis Del Cuestionario Al Alumnado

Acabamos de navegar por los datos recogidos de manera objetiva mediante fichas de observación, por lo que ya disponemos de un esbozo de lo que está pasando en el patio de recreo. Sin embargo, las siguientes dos herramientas utilizadas están destinadas a conocer la propia valoración y percepción que tienen los protagonistas y las protagonistas de nuestro estudio: los niños y las niñas.

El cuestionario cumplimentado por 138 alumnos y alumnas de los cursos de 5º y 6º de Primaria del Colegio La Salle San Ildefonso aportan información muy valiosa. Pese a que hay una pregunta destinada a obtener un dato objetivo, la mayoría de cuestiones son para que expresaran algunas valoraciones subjetivas. Para ello el único dato que se les requería a la hora de cumplimentarlo era saber si eran un niño o una niña.

6.2.1. ¿Qué hacen los niños y las niñas en su tiempo de recreo según su propia percepción?

Empezaremos el análisis de esta herramienta extrayendo también algunos datos. El primero de ellos es cómo perciben su propio uso de este tiempo de esparcimiento. Lo más llamativo es comprobar cómo la palabra más mencionada por los niños es “jugar”, mientras que la de las niñas es “hablar”. También es importante señalar la diferenciación que hacen los niños

entre jugar y jugar al fútbol, pues en muchos de los cuestionarios se podía leer en la misma respuesta ambas categorías.

La tercera palabra más leída en los cuestionarios de las niñas fue “bailar”, algo que se corresponde con lo recogido en la ficha de observación, pues casi una cuarta parte de ellas practicaban esta actividad en el patio, por detrás de los juegos de persecución y los de equilibrio. También es llamativa la diferencia que hacen ellas entre jugar y jugar a concursos. Lo entienden como un juego con personalidad suficiente como para ser especificado y diferenciado del simple “jugar”. Intrigado por ello, pregunté en uno de los recreos posteriores a la cumplimentación del cuestionario, y comprobé que imitaban el formato del programa televisivo “Tú sí que vales”. El momento concreto en el que se ha realizado esta investigación ha coincidido con la moda de este juego en el patio, así como con la importante afición que tienen a la plataforma *Tik Tok*. Una red social en la que los retos de baile son parte importante de su contenido.

Se pudo observar cómo los juegos destinados a bailes y a concursos de actuaciones tenían como protagonistas a este tipo de bailes virales. Una actividad que, como se recoge en la ficha, es practicado en su totalidad por niñas. Este dato nos aporta pistas sobre cómo ellas disponen de juegos cambiantes en el tiempo, y cómo van incorporando nuevas actividades a su repertorio, algo que comprobaremos en este mismo punto al extraer los datos de otra de las preguntas del cuestionario. Por el contrario, en las respuestas de los niños comprobamos cómo sus juegos son los de siempre y cómo se mantienen inmodificables. Desde mi experiencia puedo afirmar que estas actividades siguen siendo prácticamente las mismas que a las que jugaban durante los 11 cursos que compartí tiempo de recreo con ellos.

6.2.2. ¿Con qué sexo se relacionan más los niños y con cuál las niñas?

La segunda pregunta del cuestionario es la que arroja uno de los datos más esclarecedores de este estudio. Se les pidió escribir el nombre de pila de aquellos compañeros o compañeras con los que les gusta pasar el recreo. Podemos comprobar que los niños que solamente respondieron nombres de niños fueron el 63,01%. Por lo tanto, podemos apreciar cómo los chicos se relacionan en mayoría entre ellos mismos.

Las niñas que hicieron lo propio nombrando solo a compañeras fueron el 43,07%. Se trata también de un porcentaje alto, pero que no llega a ser la mayoría. Si revisamos los datos respondidos, extraemos también la conclusión de que ellas se mueven en grupos más

heterogéneos, ya que un 35,38% responde pasar el recreo en grupos donde también hay personas del otro sexo.

En cualquier caso, si sumamos los datos de las respuestas que contenían una mayoría de criaturas iguales al sexo de la persona que responde, nos encontramos con que en total hay un 82,12% de los niños que pasa el recreo con mayoría de compañeros. Y por su lado un 78,45% de las niñas hace lo propio con mayoría de compañeras.

Por último, se constata que solamente un 8,21% de los niños y un 10,77% de las niñas pasa el tiempo de recreo en un grupo equitativamente heterogéneo. Estos datos son fundamentales para poder afirmar con rotundidad que, efectivamente, en el patio observado existe segregación sexual en las relaciones e interacciones del alumnado.

6.2.3. ¿A qué juegos les gusta jugar en el recreo a niños y a niñas?

La tercera pregunta del cuestionario pretendía recoger la diversidad de juegos que pone en práctica uno y otro sexo. Ya con la ficha de observación hemos concluido que los juegos de las niñas son más variantes, y también se ha señalado que bajo mi propia experiencia laboral pude constatar que los niños se anclan a 2 ó 3 juegos diferentes nada más.

Esto se confirma al leer las respuestas del alumnado, pues las niñas nombran hasta 26 juegos diferentes, más del doble que los que nombran los niños. Además, entre las menciones de ellos priman los juegos activos físicamente, y entre los de ellas podemos encontrar mayor variedad de actividad física y también de temática.

Se constata en las respuestas que el fútbol es el deporte rey en el patio del recreo. Por lo que podemos confirmar lo expuesto en el marco teórico de este trabajo. Además, puede parecer conveniente comentar la gran presencia de equipaciones y vestimentas de equipos de fútbol entre los niños observados. Es un dato muy relevante, pues durante los recreos presenciados, así como durante mi larga experiencia en este patio, puede constatarse cómo los niños incorporan a los partidos de fútbol imitaciones de adultos profesionales. Puede observarse fácilmente cómo simulan consultar el VAR (las siglas en inglés de Video Assistant Referee), cómo imitan celebraciones, incluso cómo simulan tener lesiones llevándose la mano detrás del muslo cómo si hubieran sufrido una rotura muscular. Las herramientas utilizadas para esta investigación no estaban diseñadas para contabilizar o extraer datos sobre este fenómeno, pero es importante exponerlo por lo llamativo que es. Es absolutamente evidente que la afición por este deporte y su gran presencia mediática cala en el comportamiento de los niños

cuando juegan al fútbol, y que como varones encuentran con suma facilidad referentes a los que imitar. Quizás sea ésta una de las explicaciones al porqué el fútbol está presente en el patio de recreo de una manera tan abrumadora.

6.2.4. ¿Qué juegos no gustan a niños y niñas en el recreo?

En este punto del cuestionario se pretendía extraer información sobre juegos que incomoden o que causen rechazo a uno y otro sexo. Cabe señalar que aproximadamente la mitad de respuestas iban dirigidas a no tener rechazo por ningún juego en concreto. Sin embargo, podemos comprobar cómo las niñas dirigen sus respuestas hacia actividades que tengan que ver con violencia, pues orientan sus respuestas a lo bruto, los empujones o los peligros de daño físico.

Por su parte los niños mencionan entre los juegos que no les gustan en el patio el baile y juegos que estorban. Fue llamativa esta última mención, ya que apareció en muchas de las respuestas. Se constata que la lucha por el dominio del espacio es algo prioritario para ellos, pues consideran que hay juegos que interfieren con los suyos, otorgando así un papel principal a la actividad que ellos desempeñan.

6.2.5. ¿Qué problemas observan niños y niñas en el patio?

Esta pregunta del cuestionario pone de acuerdo las opiniones de niños y niñas, pues la inmensa mayoría de las respuestas coinciden en que el fútbol es el principal foco de problemas en el tiempo de recreo. Las chicas ofrecen una visión externa a este juego, pues sus respuestas nombran específicamente que los chicos se pelean, o que los chicos se pican y se hacen daño. Además, indican algunas de las encuestadas que aparecen discusiones por invadir el espacio que ocupan los niños mientras juegan a este deporte.

Ya vimos en el marco teórico cómo Mazón (2008) precisaba que el fútbol es un importante generador de conflictos en el tiempo de recreo. Y la observación de este trabajo no solamente lo constata, sino que también evidencia que los propios niños son conscientes de que en sus partidos de balompié las peleas y las broncas son habituales. Podemos leer en sus respuestas que hay conflictos por todo: desde por ver quién juega en cada equipo, pasando por discusiones a ver quién es el portero, y acabando con caídas, pugnas fuertes que acaban en accidentes, y en peleas por diferentes criterios de lo que va sucediendo en el devenir del juego.

6.2.6. ¿Qué patio desean los niños y las niñas?

Esta pregunta del cuestionario es quizás la más interesante de leer, pues proponía a los alumnos y alumnas a imaginarse un nuevo patio, ofreciéndoles la posibilidad de exponer sus propias ideas. La primera evidencia extraída de las respuestas es que tanto niños como niñas desean más naturaleza en el patio. Las contestaciones imaginan un espacio con mucha vegetación; proponen la mayor presencia de árboles, hierba, flores, etc. Además, encontramos muchas ideas que giran en torno a ello, pues incluso imaginan huertos que cuidar durante los recreos, turnándose entre las clases.

En relación a la mayor presencia de árboles, otro de los requisitos que imploran para su patio ideal es la mayor presencia de zonas de sombra. Como se puede observar en el plano del patio del Colegio La Salle San Ildefonso, el calor y el sol están presentes todo el tiempo sin apenas impedimento, pues las zonas techadas son prácticamente inexistentes, salvo por una grada central a la que solamente tiene acceso el ciclo superior de Primaria.

Llama la atención que, pese a los problemas expuestos por la presencia del fútbol y por su mayor ocupación del espacio, ni niños ni niñas proponen su desaparición. Sin embargo, lo que sí hacen es proponer en un gran número de respuestas, que éste puede jugarse en una zona en la que no interfiera con otros juegos. De hecho, la idea de un patio con sectores diferenciados es muy común en las contestaciones. Se demandan zonas de naturaleza, zonas de deportes y zonas de descanso y actividades tranquilas. Otra de las ideas más expuestas es la presencia de objetos y mobiliarios lúdicos, similares al modelo de parque urbano, pues proponen que haya toboganes, columpios etc.

En conclusión, y retomando la idea de Subirats y Tomé (2007), el patio de la escuela actual se asemeja más al de un centro penitenciario que a un jardín de infancia. Los niños y las niñas tienen mucho que decir en cuanto al tipo de espacio que desean para su tiempo de esparcimiento. Y siguiendo con la idea de estas autoras, el actual patio escolar es poco atractivo y ofrece poca diversidad de entretenimientos. Es llamativo pues es posible afirmar que, bajo mi experiencia y observación en este centro educativo, en el patio de la etapa de Infantil el contacto con la naturaleza se hace realidad; hay árboles, tortugas, pájaros, flores y muchas más zonas de sombra. Además, cuenta con espacios de juegos infantiles neutros y no ofrece un espacio para que aparezcan el fútbol u otros deportes. Es al pasar a la etapa de Primaria cuando el patio se torna completamente diferente y desierto de estímulos.

6.3. Análisis de la autoubicación en el mapa del patio

La última herramienta de extracción de datos pretendía ofrecer una radiografía muy visual de la distribución de niñas y niños en el patio. Para cumplimentarla se pidió a los niños y niñas que tras rellenar el cuestionario se situaran en la zona del patio en la que más suelen pasar el tiempo. Para ello se les dio un gomet de color amarillo a los niños y uno de color verde a las niñas. La autoubicación se hizo como un juego entretenido en pequeños grupos de 4 personas, aprovechando que así están distribuidos dentro del aula, hasta ir completando cada clase.

El mapa finalizado nos ofrece una imagen fidedigna y de alto valor, pues fue creándose a partir de las respuestas honestas y sinceras del propio alumnado sujeto del estudio. Podemos comprobar cómo el dominio del color amarillo en la parte central del recreo es abrumador. El color representativo de los chicos está presente en el medio del espacio y abarcando una gran superficie. También podemos encontrar en la parte central unos 12-13 gomets de color verde correspondientes al color de las niñas, algo que se corresponde con lo observado previamente mediante la ficha. Por ello podemos afirmar que lo observado externamente encaja con la propia percepción de la muestra.

Siguiendo con el color que representa a las alumnas, comprobamos de una manera muy evidente que éstas se sitúan a sí mismas en la periferia del espacio. Su presencia abarca casi la totalidad de la grada, y se percibe también en los muros, bancos y esquinas. Por lo tanto, el gráfico también corrobora que la separación entre ambos sexos durante el tiempo de recreo se refleja de manera notoria y transparente.

7. Conclusiones

Partí de esta investigación con el propósito de desgranar qué sucede en el patio de las escuelas. Como he puntualizado, tuve una dilatada experiencia laboral durante once cursos escolares trabajando como monitor en el patio del mismo colegio protagonista de esta observación. La realidad que se exponía ante mis ojos mostraba una separación evidente entre los niños y las niñas durante su tiempo de esparcimiento. Esta manifestación me llevó a plantearme muchos interrogantes y ellos a su vez me han transportado a la realización de este trabajo.

En el esfuerzo por comprobar la veracidad de la hipótesis de partida, he examinado por primera vez esta situación desde una mirada feminista. Los textos de las autoras y autores que establecen un análisis desde una perspectiva de género han supuesto para mí un aprendizaje esencial. De hecho, al cierre de esta investigación me siento absolutamente atraído por la temática y estoy seguro de que seguiré indagando en nuevas motivaciones e interrogantes que me lleven a ser un mejor profesional y a incorporar esta perspectiva a mi formación. Creo que ser maestro y poder trabajar para la coeducación es un objetivo que se torna apasionante.

Este trabajo ha servido para ratificar mi hipótesis de partida y para comprobar que mis observaciones previas tenían un valor y criterio acertados. Es por ello que ahora, al concluir, puedo atreverme a afirmar que el actual modelo de patio escolar segrega sexualmente a niños y niñas, y que es un espacio donde se reproducen los estereotipos de género.

Antes de finalizar, realizaré un breve repaso por los aprendizajes y observaciones que han ido cobrando sentido mientras avanzaba en la investigación. También es importante volver a incidir en que este estudio está acotado a un espacio escolar concreto de una escuela concreta y que, en consecuencia, las conclusiones están enmarcadas dentro de este estudio.

7.1. El modelo de patio ha involucionado

Hemos podido comprobar mediante el marco teórico que el patio ha cambiado mucho. Pudimos saber que décadas atrás el espacio para el recreo era una de las preocupaciones fundamentales de las escuelas. La naturaleza era protagonista de estos lugares porque entre otros motivos las familias veían esencial que sus criaturas crecieran en contacto con árboles, plantas y flores. Sobre todo en las ciudades, donde los espacios verdes eran aún más valorados.

La naturaleza fue desapareciendo a medida que el cemento se fue incorporando, y en esta transformación los patios dejaron de ser neutros. Estos se han convertido en lugares monopolizados por el deporte y que reservan su mayor parte de superficie a las canchas de fútbol y de baloncesto. Estas zonas son dominadas mayoritariamente por niños, ya que encuentran en estos juegos una relación directa con las cualidades y características que la sociedad les otorga por ser varones. Por ende, las niñas han visto subordinadas sus preferencias, y también han sido relegadas a las zonas periféricas del patio.

La escuela lleva años trabajando por ser igualitaria, pero tiene un problema que abordar en los próximos tiempos, pues cuenta con un lugar protagonista en el que niños y niñas tienen oportunidades diferentes y en el que sus deseos de juego no se satisfacen por igual. El patio está provocando división e injusticia y no se está haciendo lo suficiente al respecto.

7.2. La importancia del currículum oculto

Otra de las conclusiones fundamentales que se dilucidan después de la realización de esta investigación es que el llamado currículum oculto facilita la transmisión sexista de una manera en la que pasa desapercibida.

Se torna imprescindible estimular a los equipos docentes a formar una mirada crítica y feminista durante su labor en la escuela. Los autores y las autoras mencionados exponen que la escuela no es neutra, y que la desigualdad sigue estando presente de una manera sutil, pero eficiente. Esta investigación hace aflorar datos y conclusiones que muestran que los estereotipos de género están presentes en las respuestas y acciones que tenemos hacia las criaturas. Las van moldeando y situando en posiciones concretas, provocando una jerarquía de sexos y una relación de poder que sigue reproduciéndose en la microsociedad que es la escuela.

El alumnado aprende y asimila multitud de enseñanzas que no les son dadas de manera explícita y directa. Formamos parte de su entorno, posamos expectativas diferentes a niños y a niñas, y tenemos comportamientos diferentes con unos y otras. Todo ello son mensajes que lanzamos y, en consecuencia, se hace prioritario reconocerlos para tomar conciencia y no reproducir la cultura dominante patriarcal dentro de los procesos de aprendizaje de la escuela.

7.3. Los niños y las niñas tienen mucho que decir

Al utilizar las herramientas de observación para poder responder los interrogantes que se generaron en el inicio de este trabajo, hemos podido comprobar que el alumnado es un agente fundamental a tener en cuenta para el cambio hacia los patios coeducativos. Como protagonistas de su propio tiempo de ocio, su criterio debe ser tomado en cuenta de una manera central.

Se han recogido algunas de sus propuestas de patio e incluso hemos podido leer reflexiones y autocríticas de una autenticidad muy valiosa. En ellas se muestra que niños y niñas son también conscientes de que el patio debe cambiar. Manifiestan saber que el recreo no está siendo un lugar justo para todos y todas; y eso debe ser tomado como estímulo para iniciar un proceso de transformación.

Cuando inicié la toma de datos en el patio y en las aulas, comprobé que la temática es atractiva para el profesorado. Existe un deseo de indagación y conocimiento, y también una voluntad transformadora. Esto me lleva a concluir que alumnado y profesorado deben ser colectivos protagonistas en un proceso para cambiar los patios. Los centros se encuentran ante la oportunidad de desarrollar un proyecto que cuente con ellos y también con las familias que sea capaz de aglutinar reflexiones, ideas y propuestas, y que convierta este objetivo en un proceso participativo en el que todos ellos sean agentes de cambio.

Finalizamos este trabajo habiendo dado respuesta a la pregunta de si los patios son lugares que separan a niños y niñas. Sabiendo que efectivamente esto es así, ahora es momento de plantearnos cómo podemos transformar este espacio de las escuelas en un lugar más justo y coeducativo para las criaturas.

8. Referencias

- Beauvoir, S. d. (1949). *El segundo sexo*. Cátedra.
- Bonal, X. (2014). *Cuadernos para la Coeducación. Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Institut de Ciències de l'Educació.
- Castro García, C. (2017). *Políticas para la igualdad: permisos por nacimiento y transformación de los roles de género*. Los Libros de la Catarata.
- Ciocoletto, A. (2016, June 23). Patios coeducativos: abrir la escuela para transformar la ciudad. *EL PAÍS*.
https://elpais.com/elpais/2016/06/23/seres_urbanos/1466661600_146666.html
- Freixas Farré, A. (1993). *La coeducación, un compromiso social: documento marco para Andalucía*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Gallastegui, I. (2018, Marzo 28). La 'revolución feminista' en el patio del colegio. *La Verdad*.
<https://www.laverdad.es/sociedad/ganar-patio-20180328005907-ntvo.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Herederero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata, S.L.
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata, S.L.
- Marañón, I. (2018). *Educación En El Feminismo*. PLATAFORMA EDIT.
- Marín, I., Molins, C., Martínez, M., Hierro, E., & Aragay, X. (2009). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. Fundació Jaume Bofill.
<https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/i/z/3/x/4/c/l/e/o/525.pdf>
- Molines Borrás, S. (2019). *Guía de patis coeducatius*. ceice.gva.es.
https://ceice.gva.es/documents/169149987/172590358/Guia_de_patis_coeducatius_cas.pdf
- Niebla, R. (2021, Febrero 9). Patios igualitarios frente al 'futbolcentrismo': así debería ser el recreo escolar. *El País*.
https://elpais.com/mamas-papas/2021-02-09/patios-igualitarios-frente-al-futbolcentrismo-asi-deberia-ser-el-recreo-escolar.html?fbclid=IwAR3y3UD85rjHQYX6kLL6RKMspP1oBi_U2iAhEP-72-0zdsZBj8GDdbJIJbm0
- Núñez, T., & Loscertales, F. (1995). *Vista de CURRÍCULO OCULTO: ACTITUDES SEXISTAS EN LA INTERACCIÓN SOCIAL*. Tejuelo.
<https://tejuelo.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2754/1839>
- Rambla, F. X., & Tomé, A. (Eds.). (2001). *Contra el sexismo: coeducación y democracia en la escuela*. Síntesis.
- Rubin, G. (1975). *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo*. Universidad Nacional de Córdoba.
<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EL%20TR%20C%20%81FICO%20DE%20MUJERES%20-%20Gayle%20Rubin%20C%201975.pdf>
- Santos Guerra, M. Á. (1993). *CURRÍCULO OCULTO Y CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO EN LA ESCUELA*. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la UNAM.

<https://www.baiona.gal/wp-content/uploads/bsk-pdf-manager/2020/06/Curriculum-oculto-y-construccion-del-genero-en-la-escuela.pdf>

- Santos Guerra, M. Á. (2000). *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar* (M. Á. Santos Guerra, Ed.). EDITORIAL GRAO.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro Editorial.
- Subirats Martori, M., & Tomé González, A. (2010). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Editorial Octaedro, S.L.
- Valdivia Gutiérrez, B., Ciocoletto, A., Fonseca Salinas, M., Casanovas, R., & Ortiz Escalante, S. (2020). *Patios coeducativos: guía para la transformación feminista de los espacios educativos* (A. Castellví González, Ed.). Col·lectiu Punt 6.
- Vega Navarro, A. (Ed.). (2007). *Mujer y Educación: Una Perspectiva de Género*. Aljibe Ediciones.

ANEXO

1. Ficha de observación

¡CÓMO ESTÁ EL PATIO!

TOTAL NIÑOS	TOTAL NIÑAS	NIÑOS EN JUEGOS ACTIVOS	NIÑAS EN JUEGOS ACTIVOS	NIÑOS EN JUEGOS PASIVOS	NIÑAS EN JUEGOS PASIVOS

TIPO DE JUEGOS ACTIVOS	NIÑOS QUE LO JUEGAN	NIÑAS QUE LO JUEGAN
Por ejemplo: Pilla-pilla		

TIPO DE JUEGOS PASIVOS	NIÑOS QUE LO JUEGAN	NIÑAS QUE LO JUEGAN
Por ejemplo: Cromos		

NIÑOS OCUPANDO LA PARTE CENTRAL DEL ESPACIO	NIÑAS OCUPANDO LA PARTE CENTRAL DEL ESPACIO	NIÑOS OCUPANDO LAS ZONAS PERIFÉRICAS	NIÑAS OCUPANDO LAS ZONAS PERIFÉRICAS

2. Cuestionario al alumnado

¡CÓMO ESTÁ EL PATIO!

¡Hola! ¿Cómo estás? :)

Me gustaría conocer algunas cosas sobre el patio y el recreo y, por ello, me sería de gran ayuda que me contestaras algunas preguntas. ¡Muchas gracias!

¿Eres un niño o una niña? _____

1. ¿Qué sueles hacer durante el recreo?
2. ¿Con qué compañeras y/o compañeros te gusta más estar en los recreos?
3. ¿Qué juegos o actividades te gusta hacer en los recreos?
4. Escribe 3 juegos o actividades que no te gusta que se hagan en el patio del recreo.
5. ¿Crees que hay algún problema en el patio durante los recreos? ¿Cuál o cuáles?
6. Imagínate que eres arquitecta o arquitecto. Y te encargan diseñar un nuevo patio para el Cole. ¿Cómo sería? ¿Qué cosas quitarías? ¿Qué cosas añadirías? Escribe todo aquello que conformaría tu propuesta.

3. Mapa del patio para la autoubicación

