

---

CUADERNOS


---

PARA LA

---

COEDUCACIÓN

---



Cambiar  
la escuela:  
la coeducación  
en el patio de  
juegos

**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona  
Institut de Ciències de l'Educació

La colección CUADERNOS PARA LA COEDUCACIÓN fue creada por el Programa de Coeducación del ICE de la UAB. Ha sido una colección dirigida a la innovación escolar en una dirección coeducativa, y acoge trabajos y materiales didácticos orientados en este sentido.

Ante la consideración que dichas publicaciones son de un enorme interés, el ICE de la UAB inicia una nueva etapa de CUADERNOS PARA LA COEDUCACIÓN con la publicación digital de los números:

**D1 “Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos”**

*(nº 13 de la antigua colección)*

**D2 “Una oportunidad para la coeducación: las relaciones entre familias y escuela”**

*(nº 14 de la antigua colección)*

D1: Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos

©de textos: Xavier Bonal  
 ©de la presente edición: Institut de Ciències de l'Educació  
 Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit Legal: B 20320-2014  
 ISBN: 978-84-942907-0-1

## Índice

<b>1. Introducción: de la sensibilización al cambio de prácticas.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Características de la fase de investigación-acción de la metodología coeducativa.....</b>	<b>11</b>
<b>3. El patio de juegos como ámbito de intervención coeducativa....</b>	<b>21</b>
3.1.La elección de un ámbito de investigación-acción.....	21
3.2.El patio como ámbito de trabajo coeducativo.....	23
<b>4. El patio como problema coeducativo.....</b>	<b>27</b>
4.1.Reflexiones sobre el problema .....	27
4.2.El establecimiento de hipótesis.....	30
4.3.El estudio de las hipótesis: estrategias de contraste .....	34
<b>5. Los resultados de la investigación sobre el patio.</b>	
<b>El cambio en el discurso del profesorado .....</b>	<b>39</b>
5.1 Resultados de la investigación .....	39
5.2.El nuevo discurso del profesorado:	
el acercamiento a la coeducación .....	43
<b>6. Hacia el cambio de prácticas. La transformación del patio desde la coeducación. ....</b>	<b>49</b>
6.1.La distancia entre los objetivos de la intervención y las propuestas de cambio.....	51
6.2.Avanzar hacia la coeducación: intervenciones mediatas e inmediatas.....	54
<b>7. Algunas estrategias de evaluación de las intervenciones .....</b>	<b>59</b>
<b>8. Conclusiones. ....</b>	<b>65</b>
<i>Anexo 1:</i> Instrumentos de análisis .....	69
<i>Anexo 2:</i> Estrategias de intervención.....	77

## 1. Introducción: de la sensibilización al cambio de prácticas

El cuaderno anterior (núm. 12) recogió los instrumentos y estrategias de análisis del sexismo en el centro. Los ámbitos de análisis que en él se incluyen no son, obviamente, todos los posibles, pero su utilización permite a la escuela elaborar un diagnóstico de situación de la desigualdad sexual en la escuela y, al mismo tiempo, adquirir un notable nivel de sensibilización colectiva sobre el problema, tanto del alumnado como del profesorado. Este cuaderno complementa el anterior. En este caso, una vez adquirido un cierto nivel de sensibilización sobre las formas de manifestación del sexismo en la escuela, el profesorado debe dirigir su atención al cambio de prácticas. Lógicamente, de poco serviría descubrir la existencia de discriminación sexista en el centro si no se plantean después estrategias para su superación. Sin embargo, el análisis anterior sobre los ámbitos y las formas de manifestación del sexismo no nos ofrece la solución inmediata sobre qué hacer para convertir la escuela en coeducativa.

En efecto, la sensibilización del profesorado y del alumnado permite conocer las dimensiones del problema y sus características, pero no ofrece por sí misma las soluciones a los problemas identificados. Es preciso, en esta segunda fase, adentrarse en los factores que pueden explicar la desigualdad. El conocimiento en profundidad sobre las causas que generan la discriminación en un ámbito específico reduce la probabilidad de error en el momento del cambio y dota de mayor eficacia de transformación a las propuestas de cambio. Se evitan, así, las precipitaciones

en las acciones de cambio, que en algunos casos pueden tener efectos “perverseos”, es decir, pueden agravar la situación de discriminación. La metodología de transformación hacia la coeducación requiere, por lo tanto, un proceso de exploración que precede a la intervención y que reduce la probabilidad de error. La investigación-acción, en buena medida, ofrece esta posibilidad. Sitúa al profesorado como protagonista del proceso de cambio y construye los problemas a investigar a partir de la práctica escolar cotidiana. Se investiga para mejorar, que en nuestro caso es equivalente a investigar para corregir la desigualdad sexual y ofrecer una educación más justa e igualitaria. En este cuaderno exploraremos detalladamente el proceso que transcurre desde la elección de un ámbito de la vida escolar que se pretende cambiar hasta la aplicación de medidas concretas de cambio y la elaboración de estrategias para evaluar su impacto. Ilustraremos dicho proceso en relación a la investigación-acción realizada sobre el patio de juegos. El hecho de elegir el patio como ámbito de estudio y no otra actividad o práctica escolar es únicamente consecuencia del notable número de centros que en el proyecto Itxaso lo eligieron como objetivo de cambio, y por lo tanto, de la cantidad de información recogida en el trabajo de campo. Más relevante que su elección, sin embargo, es la posibilidad concreta que nos ofrece el patio como estudio de caso para ilustrar el cambio coeducativo. A pesar de que hay razones importantes para priorizar el patio como ámbito de cambio (que se exponen en el apartado 3 de este texto), nos interesa especialmente tomarlo como escenario que ilustra el complejo proceso de transformación de la cultura escolar, las idas y venidas y las disposiciones y resistencias hacia la coeducación.

Lo que sigue es, pues, la descripción minuciosa de qué ocurre cuando una escuela cualquiera, adquirido un cierto nivel de sensibilización sobre el sexismo en el centro, se plantea transformar la desigualdad sexual visible y latente en el juego, en las actitudes y en el acceso a los recursos en el patio. No nos ocuparemos de definir nuevamente las características y las etapas de la metodología de cambio, descritas exhaustivamente en el cuaderno anterior. Pondremos, eso sí, especial atención en la segunda fase de dicha metodología, la fase de investigación-acción, puesto que en ella se basa la estrategia a seguir por el profesorado para introducir cambios coeducativos. A partir del tercer capítulo nos centraremos ya en el patio de juegos, para avanzar capítulo a capítulo según la secuencia cronológica del proceso de investigación-acción. Veremos de este modo cómo el profesorado construye y debate las hipótesis de investigación, qué estrategias de contraste de las mismas lleva a cabo, cómo reflexiona sobre los resultados y cómo se aproxima a la introducción de prácticas coeducativas. Todo este proceso es más parecido a un sendero semi-perdido en mitad de un bosque que a una autopista sin peaje. La aproximación al cambio es un proceso de constante dialéctica entre lo que se constata empírica, política e ideológicamente y la tradición institucional, la socialización profesional del profesorado y la inseguridad de transformar radicalmente determinados aspectos de la vida escolar.

Por ello es preciso anunciar ya desde esta misma introducción que este libro no reúne un conjunto de recetas para transformar el patio de la escuela. Primero, porque “el patio de la escuela es particular” y por lo tanto no todas las estrategias de cambio pueden ser igualmente válidas para todos los centros. Por otro lado, porque para alcanzar el cambio cada centro, cada grupo docente, debe de alguna forma pasar por el proceso de investigar, reflexionar, discutir, volver a investigar, experimentar, evaluar, etc. para comprobar la eficacia de cada intento de cambio y, lo más importante, para que el cambio penetre en la cultura escolar cotidiana y no sea una intervención esporádica. El profesorado encontrará en este cuaderno, por tanto, además de una estrategia metodológica sobre el proceso de cambio, un instrumento para la reflexión que puede aprovechar para avanzar colectivamente hacia la coeducación.

## 2. Características de la fase de investigación acción de la metodología coeducativa

Como ya se ha señalado, el cuaderno núm. 2 recoge detalladamente la explicación y justificación de la metodología de intervención coeducativa, así como la descripción de la organización de las dos fases en la que está secuenciada: sensibilización e investigación-acción (IA). Sin embargo, el cuaderno núm. 12, por centrarse especialmente en la aplicación de la primera de estas dos fases, hace hincapié en la explicación de la sensibilización. A continuación describiremos con mayor detenimiento la organización de la segunda fase y de las condiciones que facilitan su aplicación eficaz.

La fase de IA requiere, como la fase anterior, de un desarrollo específico que debe dirigirse a superar los obstáculos que limitan la introducción de prácticas coeducativas. Se trata de una fase que debe acercar al profesorado al cambio de prácticas, por lo que las restricciones que aparecen son más numerosas que en la etapa de sensibilización. En efecto, como vimos en el cuaderno anterior, el profesorado no tiene excesivas dificultades para desarrollar un discurso crítico a medida que profundiza en el análisis del sexismo en el centro. Otra cosa, es, no obstante, conocer inmediatamente las soluciones y estar dispuesto a introducir todo tipo de modificaciones en la práctica educativa. La fase de IA es, por lo tanto, fundamental, tanto para que el profesorado se dé cuenta de la distancia entre conocer el problema y aplicar «recetas» que lo solucionen (hay que evitar la metodología de ensayo-error) como para que acceda a la complejidad y multicausalidad del mismo y, en conse-

cuencia, al diseño detallado y secuenciado de las intervenciones. La IA coeducativa debe intentar superar estos problemas.

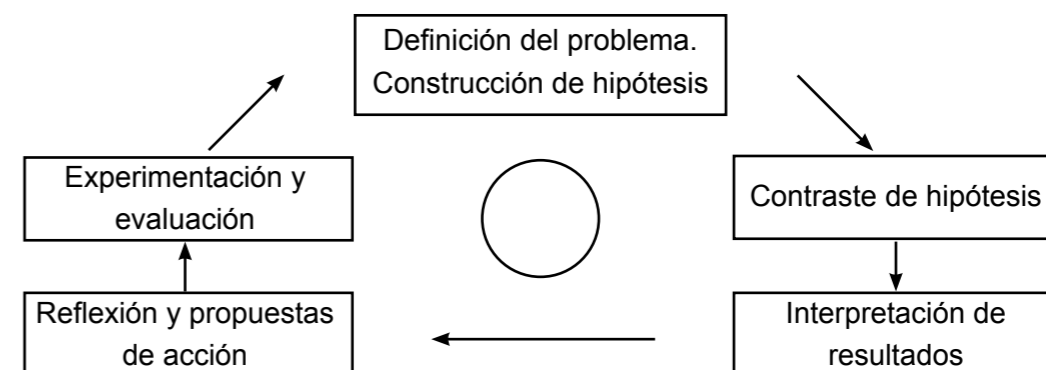
### *Priorización de un ámbito de reflexión y acción*

Una vez alcanzado un determinado nivel de sensibilización, el profesorado alcanza un conocimiento relativamente superficial de las distintas formas y de los ámbitos de manifestación del sexismo en la escuela. Dispone, así, de un diagnóstico de situación del sexismo en el centro. La segunda fase, al dirigirse al cambio de prácticas, no permite el trabajo simultáneo en todas las áreas observadas en la fase de sensibilización. El centro, de forma consensuada, elige un centro de interés al que dirigirá los esfuerzos a lo largo de todo el curso académico. Los ámbitos pueden estar referidos a un área curricular concreta (matemáticas, lenguaje, historia, etc.) o a otros aspectos de la vida escolar, más relacionados con el currículum oculto (agresividad en el centro, interacción profesorado-alumnado, elecciones de estudios por sexos, etc.).

Hay que tener en cuenta, que el hecho de priorizar un ámbito de trabajo no supone una limitación al conocimiento del profesorado, sino todo lo contrario. La profundización en un ámbito posibilita la comprensión de la multicausalidad que genera las situaciones de desigualdad, y la interpretación de la interrelación entre los factores explicativos del sexismo. De este modo, el trabajo posterior sobre cualquier otro ámbito es más ágil e inmediato. Es importante que el ámbito de trabajo, por otra parte, cuente con el interés de la mayor parte del centro, lo que facilita la incorporación y colaboración de más personas en el proceso de IA. En este sentido, la definición del problema debe alcanzar, si es posible, a todos los niveles educativos. Algunos ámbitos afectan inevitablemente a la participación de todo el profesorado y su implicación en la toma de decisiones (el patio de juegos, la organización del centro, las actividades escolares o extraescolares a nivel de centro, etc.). Otros, como los ámbitos curriculares, tienen el peligro de ser únicamente trabajados a nivel de aula, por lo que es importante extender las hipótesis de investigación a todos los ciclos escolares.

### *Las fases del proceso*

La figura siguiente ilustra el carácter cíclico del proceso de investigación-acción.



1. En la primera etapa, una vez priorizado el ámbito de trabajo, el profesorado profundiza en la reflexión sobre las posibles causas que son generadoras del problema y las traduce en hipótesis operativas. Es importante destacar que no hay que descartar ninguna hipótesis por descabellada que parezca al profesorado. El rechazo de una hipótesis puede también facilitar un mayor conocimiento del problema y mejorar la posterior intervención. Es también importante que las hipótesis sean contrastables, es decir, lo suficientemente realistas y concretas para poder ser contrastadas con técnicas y métodos accesibles para el profesorado.
2. La segunda etapa consiste en el contraste de las hipótesis enumeradas anteriormente. Para ello el profesorado se sirve tanto de fuentes primarias (elaboración de cuestionarios, plantillas de observación, uso de los vídeos, entrevistas, etc.) como de fuentes secundarias (documentación existente en el centro, conocimiento disponible). Es importante que los métodos se ajusten al planteamiento de la hipótesis. Hay que tener en cuenta que una misma estrategia de contraste puede servir para el análisis de varias hipótesis, del mismo modo que una misma hipótesis puede necesitar de varias estrategias para su contraste.
3. La tercera etapa es el análisis de los resultados obtenidos del contraste de las hipótesis. Los resultados no son normalmente unívocos, por lo que el profesorado debe discutir y reflexionar sobre el grado de aceptación o rechazo de cada una de las hipótesis. Así mismo, es un momento adecuado para poner en relación la globalidad del problema, relacionando el estudio de las hipótesis entre sí.
4. En la cuarta fase, el profesorado realiza, a partir de la reflexión sobre los resultados, las propuestas de acción que se encaminarán a incidir sobre las causas del



problema identificado. Se trata del momento crucial del proceso de IA. El profesorado debe elaborar los objetivos específicos de cualquier intervención para no perder de vista la naturaleza del problema, puesto que puede fácilmente ocurrir que las acciones planteadas disten, en cuanto a su alcance, de incidir sobre las causas del problema.

5. La última etapa del proceso implica la experimentación de las propuestas planteadas y su evaluación. Es importante la participación del mayor número de personas en la experimentación, puesto que genera la seguridad colectiva necesaria para afrontar tanto el éxito como el posible fracaso de la intervención. Por otra parte, conviene que el profesorado no olvide la evaluación de la experiencia, único indicador que posibilita conocer hasta qué punto la experiencia planteada resuelve el problema inicial, y a partir de ahí, redefinir el problema.

#### *El papel del agente externo*

El papel del agente externo es quizá el aspecto más importante de la eficacia de la IA coeducativa. De él o ella depende, en buena medida, el nivel de trabajo cooperativo así como el alcance coeducativo de las intervenciones diseñadas conjuntamente.

A lo largo de la fase de sensibilización el agente externo desarrolla un tipo de estrategias de intervención centradas fundamentalmente en cuestiones de tipo metodológico. El rol del asesor o asesora es básicamente de ayuda técnica y de control del proceso de recogida de datos, análisis y discusión. El hecho de disponer de las pautas de observación facilita este tipo de labor. En este sentido, la no generación de estrategias de cambio mantiene apartado al agente externo de cualquier inducción de tipo político. Ello no anula, en cualquier caso, que se proyecten las propias perspectivas sobre el problema en las discusiones de grupo.

La segunda fase modifica el papel del agente externo en el proceso de cambio. En esta fase se trata de investigar para acercarse a la identificación de las causas que provocan una situación de discriminación, para, a partir de ahí, planificar estrategias de intervención educativa que las contrarresten. Esto supone conducir al grupo a lo largo del proceso de investigación de tal modo que se asegure la exploración en profundidad del problema. Un análisis parcial de una situación de desigualdad conlleva una evaluación sesgada del problema y puede producir estrategias de acción que no sólo no contrarresten la discriminación sino que contribuyan a reproducirla.

Por ejemplo, la planificación de la investigación-acción en el ámbito del patio de juegos, como veremos más adelante, debe cubrir todas las dimensiones del pro-

blema. Esto es, el hecho de que en el patio de juegos las situaciones de discriminación son consecuencia de la distribución sexista del espacio, de la jerarquía de juegos, y de las actitudes de cada grupo sexual. Por consiguiente, la planificación de posibles intervenciones debería considerar hasta qué punto se accede a las tres dimensiones del problema y de qué forma. Por ejemplo, una intervención dirigida exclusivamente a modificar la distribución del espacio físico por sexo, puede omitir las otras dos dimensiones y agravar a medio plazo la situación de desigualdad, o solamente contrarrestar situaciones de desigualdad pero de diferencia cultural.

Este ejemplo ilustra las dificultades e incertidumbres incorporadas en el proceso de investigación-acción, y la necesidad de no precipitar intervenciones que puedan suponer un retroceso en el camino hacia la coeducación. Sin embargo, esto no significa que no deba innovarse y tomar riesgos ante las situaciones de cambio. Se trata solamente de reducir la probabilidad de error, evitando generar cambios por ensayo y error y produciendo, en cambio, situaciones nuevas en base a un conocimiento en profundidad del tema.

No existen recetas para garantizar el éxito de la investigación-acción. No obstante, algunos aspectos relativos al papel del agente externo en el transcurso de esta fase se presentan como clave. La primera experimentación de la metodología, desarrollada en centros piloto de Cataluña, nos permitió constatar las dificultades de gestión y organización del proceso de cambio. El agente externo puede encontrarse con las siguientes dificultades:

- El grupo de trabajo tiende a precipitar las conclusiones sobre la investigación. Aún sin haber contrastado ninguna hipótesis el grupo tiende a proponer cambios.
- El profesorado tiene dificultades con la elaboración de hipótesis. Es habitual que el grupo construya un discurso crítico sobre la discriminación sexista pero que se muestre limitado en el momento de sistematizar la discusión en hipótesis a explorar.
- Un contraste parcial de las hipótesis. A menudo el grupo limita su investigación a una sola hipótesis o a un único método de contraste.
- Propuestas poco eficaces de formas de contraste de hipótesis. No siempre los métodos propuestos son los más adecuados para el análisis.
- Limitaciones en la generación de estrategias de contraste. Por desconocimiento o por los límites institucionales a la experimentación el grupo de trabajo desarrolla poca imaginación para contrastar hipótesis.
- Capacidad de análisis variable en la valoración de los resultados. La crítica a las situaciones de discriminación es poco constante.
- Exculpación. En pocas ocasiones el grupo de trabajo construye hipótesis relativas a su propia implicación en la reproducción de desigualdades.
- Planificación limitada de estrategias de cambio. La tradición del centro y la inercia llevan a propuestas de cambio poco radicales. La ideología o la cultura del centro imponen los límites del cambio posible.

– Falta de control de la evaluación del proceso de cambio. En la medida en que el grupo de trabajo se implica cada vez más en el cambio, se tiende a olvidar la evaluación rigurosa de las experimentaciones.

En base a estas observaciones, el asesor o asesora debe atender a la actitud y el comportamiento del grupo de trabajo, de tal modo que el cambio tenga la dirección deseada y suponga, efectivamente, una solución lo más completa posible al problema detectado. Es por ello que el rol del asesor o asesora es, en esta fase del proceso, tanto metodológico como de inducción política. Las condiciones de superación de las dificultades anteriores repercuten sobre la estrategia de trabajo del agente externo, que puede tener en cuenta los aspectos siguientes:

- No cerrar rápidamente el proceso de exploración del problema. Conviene que el grupo agote al máximo su capacidad de reflexión sobre el tema y no deje cosas «en el tintero».
- Inducir a través de cuestiones clave la reflexión del profesorado. Para completar la discusión es necesario que, sin imponer argumentos, el agente externo provoque la reflexión acerca de determinados aspectos del problema.
- No hay que preocuparse porque el proceso de reflexión no sea lineal ni coherente. La realidad es contradictoria, y está bien que la gente se «líe». Las contradicciones no hay que ocultarlas sino que hay que desvelarlas. Son especialmente importantes las contradicciones entre el discurso del profesorado y sus prácticas educativas.
- Colaborar en el proceso de sistematización de hipótesis, de tal modo que no se omitan hipótesis que hayan surgido en la discusión. Para ello es importante recoger todas las hipótesis posibles, incluso aquellas que tengan una alta probabilidad de ser rechazadas.
- Inducir el proceso de contraste de hipótesis, poniendo de relieve la existencia de contradicciones y procurando cubrir aquellos aspectos que el profesorado tiende a dar por descontado. Por ejemplo, es probable que el profesorado tienda a afirmar que la distribución del espacio del patio se corresponde a los deseos de juego de chicos y chicas y a los requerimientos de espacio de cada juego. Es interesante, entonces, proponer formas de contraste que puedan por lo menos cuestionar esta premisa.
- Inducir el análisis de los resultados, de tal forma que el profesorado no olvide la referencia de las hipótesis que se pretendían contrastar y el cumplimiento de las mismas. Si es necesario, se proponen otras formas de contraste.

- Valorar la planificación de estrategias de cambio y compararla con los objetivos de la intervención que se deducen de la investigación. Ello no quiere decir que se deban rechazar las propuestas de cambio del profesorado, pero sí complementarlas o valorarlas a posteriori en relación a los objetivos de la intervención.
- Procurar al grupo estrategias de evaluación de la intervención, teniendo en cuenta el grado de cumplimiento de los objetivos.
- Evaluar, de forma cualitativa, el nivel de transformación de las actitudes del profesorado a lo largo del proceso de transformación.

Estas consideraciones no deben interpretarse como un «manual» para el agente externo, sino como una guía útil para la reflexión y la organización de su trabajo que puede facilitar la eficacia de la estrategia de intervención.

### 3. El patio de juegos como ámbito de intervención coeducativa

#### 3.1. La elección de un ámbito de investigación-acción

La sensibilización del profesorado llevada a cabo a lo largo del primer año de intervención tiene lugar simultáneamente en diversos ámbitos de la vida escolar. El “descubrimiento” de la desigualdad sexual es en realidad el desvelamiento de aquellos espacios ignorados previamente por el profesorado. El ejercicio de observación y recogida de información consigue despertar la inquietud necesaria en el colectivo implicado, pero no ofrece “recetas” para el cambio, básicamente porque el profesorado no ha realizado el análisis de las causas de las situaciones de desigualdad detectadas. La elección de un único ámbito de trabajo tiene como objetivo la posibilidad de profundizar en las manifestaciones y en las posibles causas que generan el problema y evitar el desarrollo de mecanismos de “ensayo y error”. ¿Qué tipo de ámbitos es preferible trabajar? Evidentemente, el primer criterio de elección es que el ámbito resulte de interés para el profesorado, cuestión decisiva para garantizar su motivación e implicación en el proceso de cambio. Más allá de esta cuestión elemental, sin embargo, otros factores pueden ser importantes en el momento de elegir el ámbito de trabajo. Estos criterios, aunque no son decisivos, pueden tener su importancia en la orientación de la práctica coeducativa posterior. Son los siguientes:

1. Un primer criterio de priorización a tener en cuenta es el de elegir un ámbito que implique al máximo número de profesoras y profesores. Distintos ámbitos de trabajo pueden requerir diversos grados de implicación. Por ejemplo, la decisión de priorizar un área curricular puede implicar a todo el claustro, pero también puede ser trabajada a nivel de ciclo o de aula, por lo que el nivel de compromiso colectivo puede ser menor. En este sentido, es preferible elegir ámbitos cuyo proceso de transformación requiera el consenso y la participación de todo el claustro. Lógicamente esta no es una garantía suficiente para asegurar la implicación colectiva. En algunos casos hace aparecer incluso determinadas resistencias al cambio. Sin embargo, en la medida en que obliga a tomar decisiones colectivas, afecta a la escuela en su conjunto y se evita el aislamiento de las iniciativas de cambio.

2. El segundo criterio a considerar en el proceso de elección del ámbito es el de la centralidad del trabajo sobre el alumnado, se centre éste en su comportamiento en el aula, sus expectativas de futuro o las relaciones interpersonales. La transformación de las actitudes y comportamientos del alumnado no es, evidentemente, el único objetivo del cambio coeducativo. No obstante, la superación de las barreras sexistas en las interpretaciones y expectativas del alumnado constituye sin duda la mejor garantía de que el mensaje educativo cambia. Ello no debe excluir, en todo caso, el autoanálisis en el proceso de estudio de las hipótesis y el planteamiento de intervenciones que suponen un replanteamiento del papel del profesorado o del de las familias.

3. El carácter multicausal de la discriminación sexista supone la necesidad de identificar un espacio o ámbito de intervención en el que confluyan diferentes aspectos o dimensiones de la desigualdad sexual. En efecto, el cambio coeducativo no puede limitarse a la transformación de un área curricular, a la modificación de la distribución de recursos educativos o a romper la jerarquía de géneros. La eficacia del cambio se centra precisamente en la posibilidad de trabajar simultáneamente sobre la multicausalidad del sexismo. No es una limitación, por lo tanto, trabajar sobre un único ámbito de la escuela. La simultaneidad de causas que producen las situaciones de desigualdad aleja cualquier sospecha de que la efectividad del cambio se vea limitada por el hecho de estar trabajando únicamente un aspecto de la vida escolar. En realidad, es fácil que se produzca un efecto de «extensión interpretativa» de un ámbito de trabajo a otro.

#### 3.2. El patio como ámbito de trabajo coeducativo

Atendiendo a las consideraciones anteriores podemos reflexionar sobre las ventajas que presenta el patio de juegos como ámbito de trabajo. En efecto, cualquier modificación de las prácticas educativas en este espacio y tiempo escolar obliga a una toma de decisiones colectiva, normalmente de todo el claustro. Se evitan de este modo los problemas que podrían surgir del hecho de centrar la investiga-



ción-acción en un área curricular concreta o en cualquier otra actividad educativa que afectase exclusivamente a un grupo reducido de profesores y profesoras o a un único individuo. Asimismo, el patio de juegos es por excelencia un espacio y un tiempo del alumnado, en el que el profesorado suele tener únicamente un papel de "vigilancia" o control. El alumnado dispone, dentro de unos límites, de libertad de juego y movimientos. Por lo tanto, en el espacio del patio se proyectan y producen relaciones interpersonales entre el alumnado poco condicionadas por la intervención docente. En el movimiento físico y en el juego cotidiano se reproducen roles sexuales, relaciones de poder, actitudes que refuerzan la definición de las culturas de género, etc. El trabajo sobre el patio, en consecuencia, supone situar las relaciones interpersonales del alumnado en el centro del objetivo del cambio coeducativo. Cualquier transformación de las normas o actividades cotidianas del patio implica un cambio en la dinámica de las relaciones sociales que producen y reproducen las relaciones entre lo masculino y lo femenino. Finalmente, en este espacio y tiempo escolar se manifiesta la multicausalidad del sexismo. En el patio de juegos existe desigualdad sexual porque ni los recursos ni el espacio se distribuyen equitativamente entre niños y niñas, pero también porque los tipos de juegos que desarrollan unos y otras tienen una clara marca de género, disponen de distinto valor institucional y social (el fútbol es un juego con mayor estatus que saltar a la comba) e incorporan valores y actitudes diferentes que refuerzan la clasificación jerárquica entre el mundo masculino y el femenino.

Pero es más. El patio de juegos presenta al menos tres ventajas más desde el punto de vista de un proyecto coeducativo.

i) En primer lugar, se trata de un ámbito educativo con un bajo nivel de implicación por parte del profesorado. En efecto, si bien lo que ocurre en el patio no deja de ser de responsabilidad escolar, se trata de una actividad y un tiempo educativos que no requieren normalmente ningún tipo de preparación por parte del profesorado ni de toma de decisiones profesionales, a diferencia de aquellos espacios de la vida escolar donde el papel del profesorado es fundamental. En este sentido, el profesorado sólo se siente indirectamente responsable de lo que el alumnado realice en el patio, incluso cuando en él se puedan proyectar valores y relaciones completamente contradictorias con el planteamiento educativo del centro. El patio es, por excelencia, un tiempo de descanso para el profesorado, un tiempo no lectivo. Esta responsabilidad indirecta, si bien impone un límite a la capacidad de percepción de las desigualdades sexuales, distancia al profesorado de la responsabilidad directa de este espacio y tiempo escolar, cuestión que favorece la superación de las resistencias al cambio.

ii) En segundo lugar, como espacio no pautado por la escuela, el patio de juegos incorpora un valor pedagógico latente, donde las interacciones entre el alumnado deben ser libres, así como el tipo de actividades que en él se desarrollan (en

comparación con otras actividades lectivas). El rol del profesorado se acerca más al de vigilancia o control que al de transmisor educativo. Sus intervenciones se dirigen al mantenimiento del orden, y a corregir o controlar las actitudes o conductas que comportan algún tipo de violencia física o verbal. Sin embargo, como han demostrado diversas investigaciones, es precisamente en los ámbitos con menor regulación pedagógica donde más se proyectan las relaciones sexistas, tanto por lo que respecta a la participación voluntaria del alumnado como en relación con las expectativas de género del profesorado. El patio de juegos, en este sentido, es un buen ámbito para desarrollar el trabajo de investigación-acción, en la medida en que las manifestaciones de desigualdad sexual se producen con una notable transparencia. La constatación de esta transparencia puede fácilmente legitimar la intervención de la escuela para corregir situaciones y comportamientos de discriminación. El profesorado puede, por lo tanto, trasladar otros controles sobre el uso y distribución de recursos educativos que tienen lugar en espacios lectivos a un espacio no regulado pedagógicamente.

iii) Finalmente, en el patio de juegos se proyectan explícitamente dos principios educativos que están en la base de la desigualdad sexual en la escuela: la libertad individual de elección (los individuos juegan o actúan en función de sus intereses personales, de sus preferencias) y la existencia de un modelo cultural dominante que coincide con el modelo masculino (una actitud activa en el juego es significativamente más valorada que una actitud pasiva o contemplativa; un juego que requiera habilidad física y superación individual es más valorado que un juego basado en la cooperación o las expresiones de afectividad, etc.). La visibilidad de estos principios educativos favorece la evaluación del impacto que los mismos puedan tener sobre la socialización de niños y niñas y sobre el propio modelo educativo que se transmite de forma latente.

En definitiva, estas consideraciones convierten al patio de juegos en un espacio privilegiado sobre el que realizar un proceso de investigación-acción. En lo que resta de este cuaderno nos ocuparemos de mostrar las posibilidades de transformación educativa que presenta este tipo de metodología, atendiendo tanto a los cambios ideológicos que tienen lugar en las interpretaciones del profesorado como al alcance y efectividad de las modificaciones en la organización, distribución y uso del patio de juegos.

## 4. El patio como problema coeducativo

### 4.1. Reflexiones sobre el problema

El primer paso del proceso de investigación-acción consiste en la exploración del problema en profundidad. La reflexión sobre el ámbito de trabajo debe permitir llegar a la elaboración de hipótesis contrastables que aproximen al profesorado de cualquier centro a reconocer la intensidad y formas de desigualdad sexual. Los comentarios e interpretaciones del profesorado, en esta fase del proceso de investigación-acción, manifiestan las posibilidades y los límites de la fase de sensibilización, realizada a lo largo del curso escolar anterior. Algunos comentarios del profesorado pueden ayudarnos a identificar hasta qué punto el profesorado integra la cuestión del género en su discurso:

“El campo de fútbol es el lugar más atractivo. Pero es “propiedad” de los de 8º. Son los primeros que lo ocupan. Después, el resto de los niños, nunca las niñas.”

“Hay otro espacio, la barandilla. Está siempre ocupado por niñas. No es un espacio útil a nadie. Están ahí porque quieren. Para ellas es el observatorio.”

“Después hay conflictos. Las niñas siempre protestan cuando las molestan. Los niños nunca vienen mientras que las chicas constantemente solicitan ayuda.”

“Creo que el espacio puede ser muy determinante tal como está organizado. Hay mu-

cha predisposición a jugar con el balón.”

“Claro, un espacio tan pautado, con porterías y canastas, condiciona totalmente.”

Las opiniones del profesorado ponen de relieve cómo construye su discurso –probablemente de forma no consciente– integrando distintos factores o causas del problema. La referencia más explícita corresponde al determinismo de la estructura del espacio como condicionante de la situación y movimiento de niños y niñas. Esta cuestión, como el propio profesorado suele reconocer, no sólo es motivo de desigualdad entre niños y niñas sino también de discriminaciones por razón de edad: son los mayores quienes disponen de más y mejor espacio. Sin embargo, en las opiniones de las maestras aparecen, asimismo, reflexiones sobre las actitudes más activas o más pasivas de cada grupo sexual. Al mismo tiempo, las distintas características de cada tipo de juego, según sea masculino o femenino, socializan a cada grupo sexual en un tipo de relaciones determinadas que incorporan relaciones de poder o subordinación y valores completamente distintos en cada caso: generalmente unos de tipo competitivo y otros más cooperativos.

Lo que no se presenta tan claro en la definición inicial del problema del patio es el nivel de “naturalización” con que el profesorado interpreta actitudes, deseos y conductas de cada grupo sexual. En efecto, el reconocimiento de la existencia de situaciones de desigualdad y discriminación no es del todo incompatible con la naturalización de las diferencias. Para el profesorado, estas diferencias persisten en ocasiones como algo inexorable, como algo dado. De este modo, el profesorado puede considerar al mismo tiempo que la estructura del espacio es condicionante de las desigualdades y al mismo tiempo creer que, aunque esta estructura cambiasse, las diferencias persistirían y continuarían siendo jerárquicas. He aquí un claro ejemplo de un tipo de contradicción que solamente puede llegar a ser resuelta por medio de la investigación-acción, esto es, por medio de un tipo de aproximación empírica que permita cuestionar el nivel de naturalización de las diferencias sexuales.

Por otra parte, no es únicamente la ideología de género lo que limita las posibilidades de cambio en el patio. También la ideología educativa puede llegar a constituir un obstáculo al cambio. En el caso del patio de juegos, este fenómeno se hace explícito al considerar que el patio es un espacio escolar con escasa o nula regulación pedagógica. Niños y niñas deben poder disponer de momentos y lugares en los que la intervención docente sea mínima y puedan “desahogarse”. Así mismo, la hora del recreo es sin duda un tiempo de la vida escolar que permite al profesorado disponer de un merecido descanso.

“Es que yo me planteo hasta qué punto todo el tiempo escolar debe ser pautado. Debe haber un espacio para que hagan más o menos lo que quieran. Creo que podemos

cambiar hábitos sin que por ello el patio deje de ser un espacio libre.”

“Aunque saliéramos al patio no haríamos una programación. Este tiempo no se programa, así como el resto del día sí lo está. Y quizá no deba programarse.”

Aunque el profesorado reconozca la existencia de situaciones de discriminación y de agresividad en las relaciones interpersonales, se resiste a modificar una tradición escolar profundamente arraigada. Ello conduce ineludiblemente a perpetuar el silencio de las formas femeninas de ocupación y uso del espacio. En efecto, las niñas, según el profesorado, encuentran el espacio que sus actividades necesitan (nunca se considera, en este momento, que puedan adaptar sus actividades al espacio disponible). Si no juegan a fútbol es porque no quieren. Y no reivindican mayor espacio porque tienen asumido el lugar donde pueden moverse y desarrollar sus juegos.

“Es que lo tienen tan asumido... Además, no les gusta jugar a fútbol.”

“No son conscientes de su marginación. Ellas mismas se automarginan.”

“Y es que no reivindican el espacio ni para jugar a basket o a gomas.”

“Hay una fase madurativa tan distinta, en niños y niñas, que es que no tiene nada que ver. Se nota muchísimo. Yo creo que es una cuestión de madurez. A esta edad la niña es más madura que el niño.”

Observamos, por lo tanto, que el recurso a las diferencias naturales reaparece como última justificación de la pasividad femenina y como legitimación no consciente de un tipo de situaciones educativas de clara desigualdad. Para el profesorado las niñas tienen “sus cosas”. A igual edad, su mayor madurez con respecto a los niños las aleja del juego infantil y las acerca al mundo de los adultos. Un cierto conformismo en la diferencia sexual, en consecuencia, aleja a la escuela de la necesidad inmediata de cambio.

Constatamos, por lo tanto, que interpretaciones que pueden tender a eliminar el sexismo en el patio coexisten con justificaciones de las diferencias que pueden reproducir y perpetuar las situaciones de desigualdad. La ideología en la que está atrapado el profesorado impide disponer de ideas claras sobre el tipo de acciones a realizar para corregir las desigualdades y al mismo tiempo no modificar excesivamente ni la tradición escolar ni los intereses y actitudes “naturales” de niños y niñas. ¿Cómo resolver esta contradicción? Solamente por medio de la construcción de hipótesis cuyo estudio permita evidenciarla. El reconocimiento empírico de determinados fenómenos puede cuestionar las observaciones e interpretaciones del profesorado y conseguir desnaturalizar la lectura de ciertas diferencias.

La persona asesora, en el proceso de investigación-acción, es quien debe colaborar con el centro educativo para conseguir descodificar un tipo de interpretaciones y situaciones que son perpetuadoras de la desigualdad. Veamos cómo puede hacerse.

#### 4.2. El establecimiento de hipótesis

El paso siguiente del proceso de IA consiste en sistematizar las reflexiones anteriores en hipótesis que tengan la posibilidad de ser contrastadas por el profesorado. La construcción y el contraste de hipótesis no permite ni tiene como objetivo el análisis detallado de la problemática del espacio desde el punto de vista de la desigualdad sexual, sino que es un instrumento útil para incidir sobre los aspectos clave aparecidos en el proceso de reflexión y discusión anterior. Lo más importante es, sin duda, que la dirección de las hipótesis facilite la emergencia de las contradicciones con las que convive el discurso y la práctica del profesorado. Para ello, el papel de la persona asesora es fundamental: debe conducir al grupo al estudio de aquellas situaciones más conflictivas, cuyo contraste puede cuestionar la ideología educativa y las representaciones de género del profesorado. No se trata, en ningún caso, de una imposición, ni de una sustitución del protagonismo del grupo de trabajo del profesorado en el proceso de cambio. Sin sobrepasar los límites simbólicos delimitados por el profesorado del centro, el asesor o asesora puede incidir metodológicamente sobre las contradicciones del profesorado.

En el caso que nos ocupa, esto significa que deben poder cuestionarse dos aspectos sedimentados por la escuela. En primer lugar, el determinismo del espacio que el profesorado identifica como causa fundamental de la existencia de desigualdades sexuales en el patio. Sin minorizar la importancia de la estructura física del espacio, en el patio se proyectan actitudes y actividades que son causantes de la existencia de discriminación sexista. En segundo lugar, es importante relativizar las ideas preconcebidas del profesorado acerca del comportamiento femenino en el patio de juegos, es decir, no dar por descontado que las chicas encuentran el espacio que realmente necesitan para desarrollar sus juegos e intereses. Esto supone plantear la existencia de posibles resistencias del grupo femenino que, si bien no se manifiestan explícitamente, están incorporadas en determinadas actitudes y reflexiones de las chicas. Se trata, en definitiva, de atender al grupo más invisible y a sus formas culturales ante el uso del espacio y ante las relaciones interpersonales. Cualquier avance en estos aspectos supone una alteración significativa de la vida escolar y poner en cuestión ciertos planteamientos pedagógicos.

Es importante, por lo tanto, que la persona asesora tenga en cuenta estas consideraciones en el momento de colaborar con el profesorado en el proceso de construcción y ordenación de las hipótesis a contrastar. Veamos ahora algunas de las hipótesis que el profesorado de diversos centros construyó sobre la desigualdad en

el patio de juegos.

### *1r. grupo. Hipótesis relativas a la distribución del espacio*

- Los chicos ocupan la parte central del patio porque siempre ha sido así.
- Los chicos ocupan la parte central porque sus juegos requieren más espacio.
- Las chicas utilizan la periferia porque sus juegos no requieren mucho espacio.
- Las chicas utilizan la periferia porque identifican el centro con el espacio de juego de los chicos.
- Las chicas no participan en ciertos juegos porque no se encuentran capacitadas para jugar a lo mismo que los chicos.

### *2º grupo. Hipótesis relativas a la interacción en los juegos*

- Los niños y niñas no juegan juntos porque no conocen juegos alternativos.
- Los niños y niñas no juegan juntos porque el profesorado no interviene.

### *3r. grupo. Hipótesis relativas a la motivación por el juego*

- Los niños se encuentran motivados por el fútbol porque en su entorno social y familiar se promociona dicho deporte.
- Las niñas no participan en este deporte porque no se les facilita la entrada.
- Los niños y niñas no juegan a juegos que se les enseña en clase de Educación Física porque se identifican con áreas de aprendizaje y no como actividades lúdicas.
- Niños y niñas, en sus juegos, están condicionados por los juegos y juguetes que compra la familia.
- Los niños y las niñas se ven impulsados a desarrollar ciertos juegos debido al mensaje sexista de los medios de comunicación.
- Los niños desarrollan juegos activos porque tienen tendencia a ello.
- Las niñas desarrollan juegos pasivos porque tienen tendencia a ello.

Como puede apreciarse, las hipótesis son múltiples y variadas, y, en muchos casos, visiblemente contradictorias. Un conjunto de hipótesis tienden a “naturalizar” la diferencia de género como diferencia sexual, como lo demuestra la relación entre juego deseado y espacio disponible, o la identificación de una actitud “natural” hacia los juegos activos o pasivos. Sin embargo, esta identificación no excluye que el profesorado considere como hipótesis de la desigualdad sexual el mensaje de agentes sociales extraescolares (familia, medios de comunicación) o las relaciones, hábitos y prácticas escolares. De este modo, en las interpretaciones del profesorado no aparece claramente la frontera entre sexo y género. Es decir, el profesorado puede mantener perfectamente un discurso en el que coexisten diferencias naturales y explicaciones sociológicas como causantes de las situaciones de desigualdad sexual en el patio.

Por otra parte, es evidente que determinadas hipótesis formuladas por el profesorado presentan problemas de contraste empírico, ya sea por su nivel de generalidad o por los medios disponibles para su estudio. El profesorado, con la ayuda del equipo del ICE de la UAB y de los asesores y asesoras participantes, pasará a reducir el número de hipótesis a contrastar. Este ejercicio de síntesis se traduce en la formulación definitiva de cuatro hipótesis que intentan englobar las diferentes dimensiones cualitativas del problema. Son las siguientes:

1. En los cursos de ciclo inicial hay un uso y distribución del espacio más equitativo que en ciclo medio y superior. La separación sexual y la desigualdad aumentan con la edad.
2. La estructura del espacio puede ser determinante. Si el espacio estuviese distribuido de otro modo, la segregación espacial por sexo no sería tan grande.
3. Las chicas tienen tendencia a automarginarse y por esta razón no participan de ciertos juegos.
4. El espacio tiene una jerarquía de juegos establecida. La organización de otra actividad podría modificar esta jerarquía.

Es de destacar que en estas cuatro hipótesis se recogen aspectos que engloban la multicausalidad del problema: aspectos relativos a la jerarquía de juegos en el patio, aspectos referidos a la distribución desigual del espacio, y aspectos referidos a las actitudes de unos y otras. Lógicamente, estas cuatro hipótesis no comprimen la totalidad de posibles causas de la desigualdad en la distribución y uso del espacio. Sin embargo, por sus características, su estudio puede facilitar una notable reflexión crítica del profesorado y evidenciar las contradicciones anteriormente mencionadas.

### **4.3. El estudio de las hipótesis: estrategias de contraste**

Una vez elaboradas las hipótesis, el profesorado procede a diseñar instrumentos para su contraste. Los instrumentos de contraste pueden ser elaborados directamente por el profesorado, o éste recurrir a los proporcionados por el equipo ICE (como pueden ser las fichas de observación del Cuaderno de Coeducación núm. 2).

Veamos, uno por uno, los instrumentos utilizados por el profesorado, señalando en cada caso los objetivos del instrumento.



**Instrumento 1:**

## OBSERVACIÓN DEL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNADO

*Objetivo:* Analizar las diferencias de uso y distribución del espacio entre los extremos de edad.

*Técnicas:* Análisis de muestras con plantillas de observación de patios de pequeños/as y de mayores (Cuadernos de Coeducación núm. 2).

Grabaciones en vídeo de distintas horas de patio por edades.

*Orientaciones para la visión del vídeo y para el análisis de las plantillas de observación*

- ¿Cuál es la diferencia en la proporción de espacio ocupada por chicos y por chicas?
- ¿Cuál es el grado de interacción entre chicos y chicas en cada grupo de edad?
- ¿Cuántos chicos/as de cada grupo no participan en juegos colectivos?
- ¿Qué relación puede establecerse entre estructura del espacio y tipos de juego?
- ¿En qué grupos de edad tienen lugar situaciones más violentas?

*Hipótesis a contrastar:* 1, e indicadores parciales sobre las hipótesis 2 y 4.

**Instrumento 2:**

## CUESTIONARIO AL ALUMNADO SOBRE EL USO DEL ESPACIO, CONOCIMIENTO DE JUEGOS Y POSIBILIDADES DE JUGARLOS

*Objetivos:*

- a) Comprobar la existencia de diferencias cualitativas y cuantitativas entre niños y niñas en relación a la disponibilidad de recursos del uso del tiempo y el espacio del patio de juegos.
- b) Comprobar la diferencia entre conocimiento de juegos y juegos a los que efectivamente se puede jugar.
- c) Comprobar si existen diferencias entre juegos a los que el alumnado desea jugar y las expectativas sobre la posibilidad real de jugarlos.

*Técnica:* Cuestionario de 5 preguntas a los cursos 2º, 4º, 6º y 8º.

*Cuestionario*

1. ¿Qué haces cuando sales al patio?
2. Escribe los nombres de los juegos que conoces. Señala con una cruz los que

crees que pueden ser jugados en el patio.

3. De los juegos señalados, indica cuáles son a los que efectivamente juegas.
4. Escribe tres juegos a los que te gustaría jugar en el patio.
5. Escribe tres juegos a los que no te gustaría jugar en el patio.

*Hipótesis a contrastar:* 3. Indicadores parciales sobre las hipótesis 1 y 4.

**Instrumento 3:**GENERACIÓN DE UNA SITUACIÓN EXPERIMENTAL EN EL PATIO.  
MODIFICACIÓN DE LAS CONDICIONES DE JUEGO

*Objetivo:* Observación de la distribución del espacio y del comportamiento de chicos y chicas a partir de la modificación de las situaciones habituales de juego (objetos y estructura del espacio).

*Técnica:* Grabaciones en vídeo y observación del patio sin la presencia de balón y con la inclusión de otros materiales (combas, gomas, ruedas, etc.)

*Orientaciones para la observación del vídeo del patio sin balón*

- ¿Qué diferencias generales se observan en la ocupación del espacio por parte de las chicas respecto a los días con balón?
- ¿Qué tipo de juegos se desarrollan colectivamente?
- ¿Cuántos de estos juegos son mixtos?
- ¿Cuántos chicos y chicas mantienen una actitud de pasividad?
- ¿Cuántos niños juegan a juegos “femeninos” (gomas, comba, etc.)?
- ¿Cuántos chicos y chicas mantienen una actitud de diálogo?

*Hipótesis a contrastar:* 2 y 4.

El Cuadro 1 resume el conjunto de las hipótesis y las estrategias de contraste empleadas.

Las técnicas de contraste, por lo tanto, son diversas y reúnen instrumentos cuyo uso es relativamente sencillo. Cabe destacar, por otra parte, que el profesorado ha adquirido a lo largo de la fase de sensibilización una notable familiarización con las técnicas de análisis microsociológicas. Puede apreciarse, asimismo, que los instrumentos diseñados no corresponden estrictamente a una sola hipótesis, sino que pueden ofrecer información relevante para más de una.

Por otro lado, algunas estrategias de contraste producen cierta incomodidad en el profesorado. En efecto, las hipótesis que incorporan algún tipo de modificación de la práctica escolar habitual suponen una alteración de las situaciones educativas cotidianas que modifican la tradición escolar y los planteamientos educativos sobre



el espacio del patio de juegos. Este es el caso, por ejemplo, de la necesidad de suprimir el balón del tiempo de recreo para poder contrastar la hipótesis núm. 4, correspondiente al posible cambio de las relaciones entre niños y niñas ante una actividad alternativa. El siguiente diálogo del profesorado lo ilustra perfectamente:

“Si eliminamos el balón, los juegos deben ser muy atractivos. Porque hay algunos niños que llegan a decirte: “castígame, pero no me dejes sin jugar, te copio lo que quieras”.”

“Yo montaría alguna historia. No es necesario decir que suprimimos el balón.”

“Pero es que si intervenimos ya estamos dirigiendo el juego, y entonces no veremos relaciones de forma espontánea.”

“Yo veo difícil organizar un juego para tanta gente. Ciclo medio y superior, son muchos niños.”

Estos comentarios del profesorado ilustran el tipo de dificultades que percibe el profesorado: el probable conflicto con los niños, la intervención en un espacio escolar de habitual libertad del alumnado, etc. El profesorado accede finalmente a la supresión del balón con la condición, sin embargo, de no dirigir ningún tipo de juego.

CUADRO 1

HIPOTESIS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DEL INSTRUMENTO	TECNICAS
<p>1. En los cursos de ciclo inicial hay un uso y distribución del espacio más equitativo que en los ciclos medio y superior. La separación sexual y la desigualdad aumentan con la edad.</p>	<p>Principal: 1. Observación del comportamiento del alumnado.</p> <p>Secundario: 2. Cuestionario al alumnado sobre el uso del espacio, conocimiento de juegos y posibilidades de jugarlos.</p>	<p>Analizar las diferencias de uso y distribución del espacio entre los extremos de edad.</p> <p>a) Comprobar la existencia de diferencias cualitativas y cuantitativas entre niños y niñas en relación a la disponibilidad de recursos del uso del tiempo y el espacio del patio de juegos.</p> <p>b) Comprobar la diferencia entre conocimiento de juegos y juegos a los que efectivamente se puede jugar.</p> <p>c) Comprobar si existen diferencias entre los juegos a los que el alumnado desea jugar y las expectativas sobre la posibilidad real de jugarlos.</p>	<p>Análisis de muestras con plantillas de observación y grabaciones en vídeo de horas de patio.</p> <p>Cuestionario de 5 preguntas a los cursos 2º, 4º y 6º de Primaria y 2º de ESO.</p>
<p>2. La estructura del espacio puede ser determinante. Si el espacio estuviese distribuido de otro modo, la segregación espacial por sexo no sería tan grande.</p>	<p>Principal 3. Generación de una situación experimental en el patio. Modificación de las condiciones de juego.</p> <p>Secundario: 1. Observación del comportamiento del alumnado.</p>	<p>Observación de la distribución del espacio y del comportamiento de chicos y chicas a partir de la modificación de las situaciones habituales de juego (objetos y estructura del espacio).</p> <p>Analizar las diferencias de uso y distribución del espacio entre los extremos de edad.</p>	<p>Grabaciones en vídeo y observación del patio sin la presencia de balón y con la inclusión de otros materiales (combas, gomas, ruedas, etc.).</p> <p>Análisis de muestras con plantillas de observación y grabaciones en vídeo de horas de patio.</p>
<p>3. Las chicas tienen tendencia a automarginarse y por esta razón no participan de ciertos juegos.</p>	<p>Principal: 2. Cuestionario al alumnado sobre el uso del espacio, conocimiento de juegos y posibilidades de jugarlos.</p>	<p>a) Comprobar la existencia de diferencias cualitativas y cuantitativas entre niños y niñas en relación a la disponibilidad de recursos del uso del tiempo y el espacio del patio de juegos</p> <p>b) comprobar la diferencia entre conocimientos de juegos y juegos a los que efectivamente se puede jugar.</p> <p>c) Comprobar si existen diferencias entre los juegos a los que el alumnado desea jugar y las expectativas sobre la posibilidad real de jugarlos.</p>	<p>Cuestionario de 5 preguntas a los cursos 2º, 4º y 6º de Primaria y 2º de ESO.</p>
<p>4. El espacio tiene una jerarquía de juegos establecida. La organización de otra actividad podría modificar esta jerarquía.</p>	<p>Principal: 3. Generación de una situación experimental en el patio. Modificación de las condiciones de juego.</p> <p>Secundarios: 1. Observación del comportamiento del alumnado.</p> <p>2. Cuestionario al alumnado sobre el uso del espacio, conocimiento de juegos y posibilidades de jugarlos.</p>	<p>Observación de la distribución del espacio y del comportamiento de chicos y chicas a partir de la modificación de las situaciones habituales de juego (objetos y estructura del espacio).</p> <p>Analizar las diferencias de uso y distribución del espacio entre los extremos de edad.</p> <p>a) Comprobar la existencia de diferencias cualitativas y cuantitativas entre niños y niñas en relación a la disponibilidad de recursos del uso del tiempo y el espacio del patio de juegos.</p> <p>b) Comprobar la diferencia entre conocimiento de juegos y juegos a los que efectivamente se puede jugar-</p> <p>c) Comprobar si existen diferencias entre los juegos a los que el alumnado desea jugar y las expectativas sobre la posibilidad real de jugarlos.</p>	<p>Grabaciones en vídeo y observación del patio sin la presencia de balón y con la inclusión de otros materiales (combas, gomas, ruedas, etc.).</p> <p>Análisis de muestras con plantillas de observación y grabaciones en vídeo de horas de patio.</p> <p>Cuestionario de 5 preguntas a los cursos 2º, 4º y 6º de Primaria y 2º de ESO.</p>

## 5. Los resultados de la investigación sobre el patio. El cambio en el discurso del profesorado

### 5.1. Resultados de la investigación

Una vez acordadas las estrategias para el estudio de las hipótesis el uso de los instrumentos permite al profesorado constatar los siguientes resultados.

#### 1. Observaciones sobre las diferencias por niveles del comportamiento de chicos y chicas en el patio

La visión del vídeo con imágenes de las diferentes horas del patio pone de relieve una distribución mucho más equitativa del espacio en el caso del patio de preescolar. La estructura del patio, no delimitada por campos de deportes, facilita la interacción y la centralidad en el espacio de juegos “pasivos”. En este tipo de juegos participan tanto niños como niñas, mientras que son principalmente los niños los que hacen juegos que implican más movimiento (rodar neumáticos, etc.). El patio grande (de 3º a 8º), en cambio, muestra una delimitación del espacio por sexo mucho más pronunciada, facilitada por la centralidad de las pistas de basket y las porterías. Las chicas tienden a realizar sus juegos en las esquinas. Las imágenes muestran también que su espacio disponible va siendo cada vez más reducido y que los chicos no tienen problemas para continuar el partido “por encima” de los juegos de gomas. Se observa también que algunos chicos interrumpen los juegos de las chicas, así como la actitud conformista de éstas. El vídeo demuestra también

la existencia de jerarquías de edad. La entrada al patio de chicos de octavo expulsa de las cestas a un grupo de chicos de sexto. Finalmente, se constata que la actitud pasiva corresponde a chicas de octavo, que se pasan casi toda la hora del patio hablando apoyadas en la barandilla.

#### 2. Cuestionario al alumnado sobre el uso del espacio, conocimiento de juegos y percepción personal de las posibilidades de jugarlos

El cuestionario presenta resultados muy interesantes, especialmente porque los resultados no sólo son interpretables para cada curso, sino porque se observan tendencias relacionadas con la edad.

*Ciclo inicial:* En 2º, el cuestionario presenta pocas diferencias por sexo. La interacción por sexos es mayor que en otras edades y se realizan más juegos en grupo. Hay diferencias, sin embargo, entre las dos clases (A y B). En una clase que está básicamente “liderada por un grupo de chicas”, según las maestras, se realizan más juegos colectivos. Las respuestas demuestran, asimismo, menos rechazo hacia los juegos del “otro sexo”. En la otra clase, con más chicos que en la anterior y con liderazgos menos definidos, los juegos se distinguen más por sexo, y niños y niñas prefieren jugar con compañeros y compañeras del mismo sexo. El número de juegos conocidos por chicos y chicas es equilibrado, y en ninguna de las dos clases se producen diferencias entre el deseo de jugar y las posibilidades de hacerlo. Se juega a lo que se quiere jugar y se quiere jugar a lo que ya se juega. La opinión de una maestra sintetiza perfectamente lo detectado a través del análisis del cuestionario.

“Lo que no tienen es problemas para jugar a lo que quieren. No hay ninguna diferencia entre deseo y realidad. Donde sí se notan diferencias es en aquello a lo que no quieren jugar. Las niñas rechazan el fútbol y otros deportes. Pero hay diferencias por clases. En las clases donde más dominan las niñas el rechazo es menor.”

Otra maestra, por otra parte, considera normal que no existan juegos de niñas rechazados por los niños, ya que se trata de una edad muy dinámica.

“En 2º, es un momento en el que la socialización es total, donde los niños juegan mucho en equipo. Empiezan a descubrir lo que es el grupo y no hay grandes diferencias. Si existe alguna diferencia entre muñecas y coches es anecdótico. En esta edad no regulamos, no hace falta intervenir.”

*Ciclo medio:* Las diferencias por sexo empiezan a pronunciarse. Las chicas disponen de algunos recursos más que los chicos en lo que a conocimiento de juegos se refiere. Pero la diferencia se acentúa más respecto a los juegos que efectivamente juegan. Los chicos concentran mucho más el tipo de juegos que las chicas. Por

otra parte, la mayoría de chicos manifiestan estar dispuestos a hacer deporte sólo durante la hora del patio, mientras que casi un 50% de las chicas no quiere saber nada de juegos deportivos durante la hora del patio. La diferencia entre deseo y realidad es inexistente en el caso de los chicos y muy baja en el caso de las chicas. El informe del profesorado recoge estos datos con mayor exactitud:

*Informe del profesorado de ciclo medio*

El cuestionario es respondido por alumnado de 4º (13 niños y 23 niñas). En 4º se observa alguna diferencia más acusada que en ciclo inicial. Las chicas conocen algunos juegos más que los chicos. 13 niños conocen 71 juegos por 23 niñas que conocen 140 juegos, lo que nos da un promedio de 5,6 juegos en el caso de los niños y de 6,1 en el de las niñas. Por otra parte, los niños concentran mucho más sus juegos (juegan a 18 juegos, esto es, el 25% de los 71 juegos conocidos). El juego más común es claramente el fútbol. Las chicas, en cambio, diversifican mucho más el juego (56, el 40% de los juegos conocidos). 12 de 13 chicos (92%) comentan que no quieren jugar a ninguna otra cosa que no sea un deporte. 13 niñas de 23 (56%) quieren jugar a algún deporte, aunque también muestran su deseo

*Ciclo superior:* En el ciclo superior es dónde más se acentúan las diferencias respecto a todas las variables del cuestionario. Las diferencias por lo que se refiere a conocimiento de juegos son claras (los chicos de 8º son los que demuestran conocer menos juegos de toda la población encuestada), así como las diferencias en el grado de concentración del juego. La diferencia entre deseo de juegos y realidad es importante en el caso de las chicas, como también lo es el rechazo de determinados juegos “masculinos”. El rechazo de los chicos respecto a los juegos femeninos existe, pero es menor que el de las chicas. El informe de resultados del profesorado detalla cuantitativamente esta información.

*Informe del profesorado de ciclo superior*

Responden el cuestionario 20 chicos y 24 chicas de 6º a 8º. Los chicos explicitan que salen al patio para desahogarse. Notablemente, las chicas conocen más juegos que los chicos. 20 chicas de 24 (83%) conocen muchos juegos (esto es, más de 3 juegos). 10 chicos de 20 (50%) conocen muchos juegos. Los chicos concentran mucho sus juegos (12 de 20 juegan a pocos juegos, 60%). Las chicas concentran menos sus juegos (12 de 24, 50%). En el caso de las chicas se acentúa la diferencia entre deseo de juego y juegos a los que realmente pueden jugar. Las chicas, no sólo conocen mayor número de juegos sino que también rechazan más según qué juegos. Los chicos rechazan menos juegos que las chicas, aunque rehúsan participar en juegos femeninos.

**3. Generación de una situación experimental en el patio de juegos. Observación del patio sin pelota**

Las imágenes ponen de relieve una situación de patio completamente diferente.

Los primeros minutos son de un cierto desconcierto, y el centro del patio no es ocupado. Algunos chicos chutan piedras y las chicas, en diferentes grupos, hablan en las esquinas. Poco a poco se produce una ocupación progresiva del centro del espacio. Al cabo de unos minutos se han organizado juegos colectivos de amplia participación. Son juegos claramente “neutros” desde el punto de vista del género (“tocar y parar”, “el pañuelo”, etc). La interacción es elevada entre ambos sexos y entre los cursos. En ningún momento aparecen imágenes de agresividad ni ninguna disputa por el espacio disponible. Sólo un grupo de chicos se dedica a chutar una pelota hecha con papeles de bocadillo en un rincón del patio. También en este caso, el informe del grupo de trabajo ofrece más detalles de la observación del vídeo.

*Informe del profesorado sobre el vídeo del patio sin balón*

La comparación entre las imágenes de un día de patio “normal” y de un día sin balón permite realizar las siguientes observaciones:

- La estructura del espacio es completamente diferente. Hay mayor dispersión del alumnado por todo el espacio y menor segregación por sexos o edades.
- En general, el espacio central está menos ocupado que las esquinas del patio.
- Un juego mixto (“tocar y parar”) facilita la participación de muchos chicos y chicas.
- Un grupo de niños que habitualmente juega a fútbol o basket manifiesta una actitud muy pasiva. Otras chicas, en cambio, que habitualmente hablan, participan de juegos colectivos.
- Un grupo de chicos construye un balón con los papeles del bocadillo y organizan un partido en una esquina del patio.
- Existe más diálogo que en los días en que hay balón en el patio.
- Un grupo de niñas juega a las gomas.

Los resultados de esta investigación, técnicamente poco sofisticada, tienden a confirmar las hipótesis 1, 2 y 4, y cuestionan o no resuelven la afirmación de la hipótesis sobre la automarginación de las chicas, aunque el cuestionario sobre el uso y distribución del espacio presenta resultados muy significativos como lo demuestran las reflexiones de las maestras.

**5.2. El nuevo discurso del profesorado: el acercamiento a la coeducación**

¿Qué conclusiones pueden deducirse a partir de los resultados obtenidos? ¿Qué significado tienen los datos sobre la distribución de edades, las actitudes y deseos de cada grupo sexual, o la alteración de la estructura espacial sobre las interpretaciones del sexismo en el patio? ¿Qué impacto tienen sobre la disposición al cambio del profesorado de cualquier escuela que investigue un conjunto de hipótesis iguales o parecidas a las anteriores?



No hay duda de que el tipo de interpretaciones puede tener consecuencias decisivas tanto sobre la lectura de la desigualdad sexual en el patio de juegos como sobre las posibles modificaciones a introducir en la práctica escolar. Para ello, vamos a fijarnos en cómo el profesorado construye progresivamente un discurso crítico que le acerca lentamente a una visión coeducativa del patio y de las relaciones sociales que en él tienen lugar, y a la ineludible necesidad de plantearse cambios.

*i) La relevancia de las resistencias femeninas. La necesidad de hacer emerger el conflicto*

Uno de los impactos más sobresalientes de la investigación realizada por el profesorado es consecuencia directa de la identificación de las actitudes de conformismo y/o resistencia de las chicas. La observación del vídeo y, sobre todo, el cuestionario al alumnado, posibilitan que el profesorado “descubra” determinadas actitudes femeninas hasta ese momento invisibles. El estereotipo de que las chicas disponen del espacio que desean y necesitan para desarrollar sus juegos se rompe en el momento de constatar el sesgo entre sus intenciones y la situación real que viven. Esta constatación sorprende al profesorado al tiempo que le capacita críticamente hasta el punto de plantear la necesidad de generar situaciones que permitan que las chicas manifiesten su inconformismo. Los siguientes testimonios así lo demuestran.

“Deben ser más conscientes de que efectivamente están marginadas. Creo que ahora mismo no lo son suficientemente. Debemos impulsar un cambio de actitudes.”

“Lo ideal sería que las chicas planteen los problemas que observan en el espacio. Que lo discutan en asamblea, que lo expresen en las tutorías.”

“Creo que si juntamos a las chicas y las animamos a debatir, se apoyarán entre ellas antes de discutir con sus compañeros.”

Estos comentarios demuestran que empiezan a aparecer algunas propuestas de intervención que suponen un cambio cultural significativo de las estrategias pedagógicas tradicionalmente utilizadas por la escuela, estrategias que incluso llegan a plantear la separación por sexos como medio para fortalecer la posición de subordinación de las chicas ante la distribución del espacio. En cualquier caso, las opiniones anteriores reflejan un reconocimiento de la ambivalencia que supone la socialización femenina en cuanto a adaptación a la norma y resistencia ante la injusticia. El cuestionario ha hecho emerger resistencias que permanecen latentes en la vida escolar cotidiana. Su identificación repercute sobre el hecho de que el profesorado valore las consecuencias negativas de su no intervención en este terreno: dejar las cosas como están significa perpetuar una situación de desigualdad sexual que ha

sido perfectamente identificada gracias al contraste de las hipótesis.

*ii) El género como construcción social: la comprensión y valoración de la diferencia*

Pero el profesorado no solamente identifica aspectos hasta el momento invisibles de las actitudes femeninas. En efecto, la investigación favorece también la identificación de elementos culturales que son propios del grupo sexual femenino. Un conjunto de valores culturales, por otra parte, que permiten al profesorado detectar la existencia de la jerarquía entre el género masculino y el femenino. La identificación del modelo masculino como modelo dominante permite al profesorado realizar la crítica a los valores y componentes que lo constituyen, y al mismo tiempo, identificar aspectos positivos del comportamiento femenino en el espacio.

“Aquí veo una contradicción. La niña acaba renunciando a un espacio pero construye uno nuevo, el espacio de hablar, etc. Sin embargo, renuncia a una parte del espacio. Tenemos que ver entonces cómo es ese espacio que construyen las chicas, tenemos que valorarlo... Quizá la alternativa no está en que las chicas jueguen a fútbol, sino que los chicos... no lo sé.”

“Hay un espíritu competitivo mucho más asumido por parte de los chicos. A las niñas, la competitividad no les ha sido inculcada. Yo les he pedido que me explicaran el juego de gomas, y es increíble: hay una organización perfecta con música, memorización, ritmo y más cosas. Y coordinación. No hay competitividad, hay coordinación entre los equipos. Esto no lo valoramos, y en cambio nos están ofreciendo una cosa no competitiva que no sabemos aprovechar.”

“Las observaciones del vídeo me han servido para darme cuenta de la diferencia entre el niño o la niña que está aislado y el que se relaciona con todo el mundo. Hay chicos o chicas que no terminan de encontrar su espacio.”

Este tipo de reflexiones va ampliando progresivamente la capacidad de problematización del profesorado. Aunque el proceso de IA se centre básicamente en el patio de juegos, la reflexión sobre las observaciones y el análisis conducen al profesorado a tomar el espacio como un aspecto más de las relaciones de género. La desigualdad que se manifiesta en el espacio no es más que una consecuencia de la socialización en los géneros masculino y femenino de chicos y chicas y de la jerarquía que se establece entre dos modelos de comportamiento socialmente diferentes. El reconocimiento de la desigualdad sexual en el espacio como algo que no depende exclusivamente de la estructura y distribución del mismo es fundamental. Supone identificar el uso del espacio como algo que también es el producto de relaciones de poder sexistas. Esta extensión de la capacidad crítica facilita lógicamente que el profesorado pueda trasladar las interpretaciones realizadas sobre el patio a otros espacios y situaciones de la vida escolar, principalmente al aula.



El profesorado alcanza, así, un discurso coeducativo que le dispone positivamente a la introducción de cambios. Sin embargo, esta disposición tiene una dirección política definida, producto del proceso de investigación y reflexión. Para el profesorado no es válida cualquier intervención ni el ensayo indiscriminado de experiencias por el método del ensayo y error. Maestras y maestros han profundizado en la complejidad de las relaciones de género, en las relaciones de poder que incorporan y en la invisibilidad de determinadas formas de desigualdad. En el momento en que se hace visible la discriminación aparece la necesidad de cambiar relaciones y situaciones de la vida escolar.

Ahora bien, el hecho de haber alcanzado un discurso coeducativo y crítico y una mayor comprensión de las causas de la desigualdad no supone en ningún caso disponer de estrategias que, a modo de “recetas”, solucionen los problemas identificados. Es más, el momento decisivo de plantear cambios en las prácticas educativas no puede ser resuelto solamente gracias a un cambio cultural e ideológico. El profesorado trabaja cotidianamente a partir de un conjunto de ideas y valores educativos, más o menos explícitos, que pueden presentar contradicciones con el nuevo conocimiento adquirido sobre la desigualdad por razón de sexo. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa, ¿cómo planificar una intervención educativa en el patio, un espacio y un tiempo escolar que se considera propiedad del alumnado? ¿Cómo conseguir un patio más coeducativo sin imponer juegos y actitudes al alumnado? Este tipo de cuestiones ilustra la posible distancia que puede existir entre el cambio ideológico y el cambio de prácticas. Las reacciones del profesorado ante estas contradicciones son buena muestra de que el cambio hacia la coeducación no es en ningún caso lineal sino que interacciona en todo momento con las normas y valores de la escuela como institución.

## **6. Hacia el cambio de prácticas. La transformación del patio desde la coeducación**

A partir de la interpretación de los resultados, el profesorado procede a la reflexión sobre qué hacer para modificar los problemas detectados. Este es, sin duda, el momento clave del proceso de cambio. El profesorado puede haber sido muy crítico con las situaciones observadas, pero no por ello plantea automáticamente estrategias de cambio de gran alcance coeducativo. La reflexión y la discusión en este momento del proceso es fundamental, pues hacen aparecer las resistencias al cambio, los problemas a un posible enfrentamiento con el alumnado y las inseguridades que conlleva modificar un tiempo y un espacio escolar en el que tradicionalmente no se interviene.

De la reflexión y discusión surge una batería de posibles estrategias de cambio. Las propuestas del profesorado, obtenidas después de la “lluvia de ideas” fueron las siguientes:

- Organizar debates con el alumnado sobre qué piensan del patio. Mostrarles las grabaciones del patio y comentar los resultados del cuestionario.
- Negociar con el alumnado la introducción de juegos colectivos.
- Organizar en asambleas propuestas alternativas en las que el alumnado aporte ideas sobre cómo les gustaría que fuese el patio. Dar posibilidades de que las ideas y propuestas de las chicas sean atendidas.
- Intentar que durante el recreo se jueguen más juegos. Realizar una campaña

informativa sobre los distintos tipos de juegos. Conseguir que los chicos estén más dispuestos a intervenir en más juegos.

- Proporcionar materiales alternativos: combas, gomas, otros objetos.
- Modificar la estructura del espacio a través de la introducción de ruedas, bancos, fuente, etc.
- Controlar que todos los juegos del patio sean respetados.
- Organizar colectivamente juegos más coeducativos, en los que chicos y chicas estén en igualdad de condiciones (ajedrez, por ejemplo).
- Plantear cómo trabajar pedagógicamente sobre la hora de patio.
- Charlas informativas a las familias sobre el sexismo en juegos y juguetes.

Todas estas propuestas, de extraordinaria diversidad, fueron en algún momento formuladas por el profesorado. Algunas, como puede observarse, pueden ser atendidas de forma inmediata, mientras que otras son a más largo plazo. De todas ellas, el profesorado seleccionó las siguientes:

- a) Debatir con el alumnado la situación en el patio de juegos.
- b) Ruptura de la estructura del espacio a partir de la introducción de nuevos objetos: fuente, bancos, ruedas.
- c) Planteamiento de juegos colectivos no sexistas.
- d) Campaña informativa sobre juegos “femeninos”.

Este tipo de propuestas de acción nos da la medida de las contradicciones a las que se enfrenta el centro después de la fase de investigación-acción. Por un lado, las numerosas propuestas surgidas nos indican un buen nivel de sensibilización del profesorado y la necesidad de producir cambios. Por otro lado, atendiendo al tipo de propuestas planteadas, es fácil observar que existen límites en el alcance coeducativo de tales propuestas. En efecto, la necesidad de consensuar los cambios con el alumnado o con el resto del claustro, los límites ideológicos derivados del patio como espacio “libre”, etc. interfiere en el tipo de propuestas del profesorado, convirtiéndolas en muchos casos en propuestas un poco ingenuas desde el punto de vista de los efectos esperados. ¿Hasta qué punto puede pensarse que la propuesta de juegos “neutros” en cuanto al género obtendrá una acogida no conflictiva por parte del alumnado? ¿Es plausible pensar que informando al alumnado sobre juegos alternativos cambiará inmediatamente sus hábitos de juego? ¿Cómo controlar el respeto del alumnado por todo tipo de juegos, por medio de la persuasión o de la coacción? Estas consideraciones son indicadoras tanto de los límites como de los problemas de las propuestas elaboradas por el profesorado.

Veremos, sin embargo, que el carácter circular del proceso de investigación-acción permite que las propuestas diseñadas por el profesorado no deban interpretarse como soluciones únicas y definitivas. En este sentido, la persona asesora debe

respetar las decisiones que toma el profesorado colectivamente y en todo caso cuestionar su validez a partir de mecanismos de evaluación. En ningún caso puede imponerse al profesorado un modelo ideal de patio coeducativo, pues el objetivo es que el profesorado llegue a su propio modelo de patio a partir de la convicción y seguridad que surjan de la experimentación.

Ante esta situación, el papel de la persona asesora debe dirigirse a facilitar y orientar la aplicación de las propuestas y a diseñar mecanismos para su evaluación.

### 6.1. La distancia entre los objetivos de la intervención y las propuestas de cambio

Las propuestas elaboradas por el profesorado dan por descontado, de forma no consciente, dos tipos de efectos esperados: por un lado, que el alumnado, por medio de las asambleas y el debate, alcance democráticamente el consenso sobre cómo resolver los conflictos en el espacio del patio. Por otro lado, se espera que la información, las propuestas de juegos más “neutros” e incluso la ruptura de la estructura del espacio sean medidas que por sí mismas generen unas relaciones sociales en el patio más igualitarias. Veamos los límites de ambas suposiciones.

Por lo que respecta a las asambleas, el profesorado se sorprende de las dificultades para alcanzar un consenso. Es más, el alumnado tiende a plantear un tipo de soluciones ante el conflicto que no satisface al profesorado. La inexistencia de barreras institucionales en el caso del alumnado conduce a propuestas como la división del patio por sexos, cuestión que incomoda extraordinariamente al profesorado. Veamos algunas opiniones.

“Lo primero que reconocieron los mayores es que se producen situaciones conflictivas. Un niño me dijo: “Como nos quites la pelota...”. Hubo mucha resistencia. Aunque se reconocía que había problemas en el patio. Alguien sugirió que un patio para chicos y otro para chicas, ya que unos querían jugar a una cosa y las otras a otra. Un patio para cada grupo y solucionado el problema.”

“Los niños eran pesimistas. Comentaban que si las niñas acceden al centro del espacio no lo aprovecharán. ¡Y es que los niños opinaban sobre lo que les ocurre a las niñas más de lo que lo hacían las propias niñas! Acababan diciendo que las niñas no saben jugar y dan patadas. Las niñas opinaban que sí, que podía haber balón en el patio pero para jugar a juegos por separado.”

“Una propuesta que salió al final, en mi grupo, es la de patios divididos, aunque los niños querían el de abajo, que es mejor. Otras propuestas fueron del tipo “diez minu-

tos para cada grupo”. Hubo niñas que gracias al debate descubrieron su situación de inferioridad. El video que les mostré sobre el patio funcionó muy bien. Después de todo muchas niñas descubrieron que no podían jugar a determinadas cosas porque no disponían de espacio para ello.”

El resultado de los debates pone de relieve la simultaneidad de reacciones femeninas de conformismo, rechazo de protagonismo y, por otro lado, oposición a las situaciones de desigualdad. Los debates, por lo tanto, tienen el efecto positivo de potenciar actitudes de rebeldía en las chicas, necesarias para que reivindiquen su derecho a utilizar el espacio. Sin embargo, las propuestas de separación sorprenden al profesorado, que no está dispuesto a permitir patios separados. Ante esta situación, el profesorado concentra sus esfuerzos en la segunda estrategia: modificar las condiciones de juego e informar sobre juegos alternativos, esperando así una transformación de actitudes y de relaciones en el espacio. Los pasos realizados para llevarlo a cabo fueron los siguientes:

1. Aprovechar el debate realizado con el alumnado sobre la situación del patio de juegos para estudiar conjuntamente (negociar) la introducción de nuevos objetos en el espacio. La introducción de nuevos elementos reduce sustancialmente el espacio de pista donde se desarrollan juegos como el fútbol o el basket y aumenta las posibilidades de interacción y de juegos alternativos.
2. La democratización en el análisis del patio lleva a la democratización de las decisiones. Cada alumno o alumna describe, o dibuja en el caso de los más pequeños, el tipo de patio que desearía, evaluando no solamente su conveniencia personal sino con sentido de justicia colectiva.
3. De las distintas propuestas se deduce una transformación como la que finalmente es realizada: la organización, un día por semana, de algún juego colectivo, sin balón. La decisión es democrática, aunque lógicamente no agrada a todo el mundo por igual. En general, las niñas reciben el cambio con agrado y los niños lo comprenden y no les causa excesivo disgusto. Las actitudes de rechazo son solamente puntuales.

El profesorado opta, por lo tanto, por recoger algunas propuestas del alumnado que han aparecido puntualmente de forma individual. En este caso, eliminar el balón del patio un día por semana, en el que además se organizarán juegos colectivos (como el pañuelo, el pilla-pilla, etc.) que faciliten la participación del alumnado y su distribución aleatoria por el espacio. Así mismo, la introducción de objetos en los patios de infantil y ciclo inicial diversifica las posibilidades y formas de juego de niños y niñas. No obstante, a pesar de que estas propuestas funcionan sin problemas, el alcance coeducativo de las mismas es claramente limitado. El hecho de organizar un juego colectivo un día por semana no modifica la fotografía del patio de juegos

de otros días. De este modo, la distribución equitativa del espacio solamente se consigue una vez por semana, o las actitudes de niños y niñas ante el juego no se modifican sustancialmente. Lo que se consigue es un proceso de aceptación de juegos “neutros” por parte de ambos grupos sexuales pero en ningún caso ninguno de ellos siente atracción por los juegos del otro grupo. El hecho de que se consiga un acuerdo o un consenso sobre el juego no significa que las chicas tengan mayores posibilidades de jugar a lo que desean en el patio. Finalmente, es poco probable que estas medidas incidan en las actitudes de las niñas por lo que se refiere a buscar mayor protagonismo en el espacio y a reivindicar sus derechos.

Este tipo de consideraciones pueden y deben ponerse sobre la mesa para cuestionar el alcance de las intervenciones y de este modo valorar la distancia entre los objetivos coeducativos y los cambios efectivamente conseguidos. El papel de la persona asesora, en este sentido, es clave para hacer visible las limitaciones en el diseño y experimentación de los cambios.

## 6.2. Avanzar hacia la coeducación: intervenciones mediatas e inmediatas

El apartado anterior subraya los problemas para alcanzar la coeducación en el espacio del patio (y por extensión la coeducación en cualquier ámbito de la vida escolar). Las propuestas diseñadas y aplicadas por el profesorado presentan límites claros por lo que se refiere a los posibles efectos a medio plazo sobre juegos, actitudes y distribución del espacio. De las reflexiones anteriores se deduce que no existe una “receta” adecuada para modificar un tiempo y un espacio donde se proyectan las relaciones de poder y la tradición institucional. La evaluación de las intervenciones permite al profesorado tomar conciencia de las limitaciones de las intervenciones puntuales. Se interviene para conseguir el tipo ideal de patio sin tener en cuenta las necesarias mediaciones para llegar a él. La secuenciación se convierte, por lo tanto, en un aspecto fundamental para el cambio.

Las estrategias de intervención pueden agruparse según puedan plantearse de forma inmediata o mediata. Por lo que respecta a las primeras, se trata de acciones que el profesorado lleva a cabo como consecuencia de la detección de situaciones de desigualdad o discriminación o que son producto de la alteración de algún aspecto de la vida escolar que preocupa al profesorado. De las cuatro acciones planteadas por el profesorado, las propuestas sobre el debate con el alumnado y la campaña informativa sobre los juegos femeninos, o las propuestas de juegos colectivos, pueden considerarse intervenciones inmediatas. Responden a la incomodidad producida por la detección de las interpretaciones que niños y niñas tienen del patio y a la identificación de la invisibilidad de los juegos femeninos en el espacio. Esta identificación produce en la conciencia del profesorado la necesidad de llevar a cabo cambios relativamente fáciles que modifiquen la situación preexistente.

De este modo, el profesorado trata de reconducir la lectura que niños y niñas tienen del espacio del patio, no a través de la imposición, sino por medio de la inducción del debate colectivo y de la confrontación de interpretaciones de niños y niñas. Así mismo, la marginación cultural de lo femenino en el juego puede ser compensada a través de la valoración institucional de un tipo de juegos desconocidos por el propio alumnado y que no aparecen en el patio de juegos por la imposibilidad real de ser jugados, consecuencia de la distribución desigual del espacio y de las relaciones de poder entre ambos grupos sexuales.

Este tipo de intervenciones supone un cambio cultural relativo, tanto en la vida del alumnado como del profesorado. En efecto, los cambios no alteran completamente la vida cotidiana del centro, y en este caso, la estructura y distribución del espacio de juego. No obstante, este tipo de intervenciones tiene sus límites como mecanismos de cambio hacia la coeducación. Por medio del debate, el alumnado puede que altere sus interpretaciones de lo que ocurre en el patio, pero ello no conlleva un cambio automático en sus actitudes. Por ejemplo, estos cambios son limitados para cambiar actitudes masculinas relativas a la disposición a distribuir el espacio de forma equitativa o la voluntad de participar de juegos que no son los suyos. Asimismo, tampoco el simple debate conduce a las niñas a luchar por imponer sus propios juegos: la toma de conciencia respecto a una relación de poder no conduce automáticamente a la reivindicación del espacio o de los propios juegos. En el debate, las niñas desvelan sus vivencias de exclusión y sumisión, cuestión que las afirma colectivamente, pero en ningún caso están dispuestas al enfrentamiento directo.

Las mediaciones introducidas por el profesorado pueden ayudar a transformar la situación de forma progresiva sin que se produzcan obstáculos insalvables en el camino coeducativo. ¿Cómo hacerlo? Se trata de intervenciones delicadas, que conllevan el riesgo de alterar un ámbito de la vida escolar exento tradicionalmente de la intervención del profesorado, y ante las cuales pueden producirse todo tipo de resultados y reacciones. No obstante, el conocimiento adquirido a lo largo de la fase de investigación-acción se convierte en un elemento fundamental para transformar la situación del espacio.

La comprensión de la multicausalidad del problema del patio se presenta clave para el diseño de la secuenciación del cambio. De otro modo, el cambio será, en el mejor de los casos, parcial, y en el peor de ellos, tendrá “efectos perversos”. La secuenciación de la intervención mediata exige la reflexión continua de los pasos a realizar y dotar de significado a cada acción, distinguiendo entre medios y fines. Veamos el caso de la transformación del espacio por medio de la introducción de una estrategia secuenciada.

### *La organización de un campeonato de gomas*

La necesidad de modificar actitudes, de conseguir la adhesión voluntaria a un modelo cultural que le es ajeno, es, sin duda, la intervención coeducativa más ambiciosa y al mismo tiempo más problemática. En el caso del juego, el principal objetivo es conseguir hacer lo suficientemente atractivos los juegos femeninos a todo el alumnado. Forzar a los individuos no conduce a ninguna parte, por lo que es preciso plantear una estrategia de cambio que se dirija a conseguir su participación voluntaria. ¿Cómo hacerlo?

La diferenciación entre medios y fines de la intervención es fundamental para el cambio. El profesorado comprende que hay que recurrir a valores del grupo dominante para hacer posible la introducción del juego del grupo dominado. El mecanismo planteado es el del uso de un valor claramente interiorizado por los niños, el de la competitividad, para inducirles a participar de un juego habitualmente marginal en el patio. El campeonato, es pues, un medio y no un fin de la intervención. Se trata de un recurso puntual. Con ello se consigue, en el primer momento, convertir en atractivo para los niños un juego al que normalmente no prestan atención.

Así mismo, la superioridad previsible de las niñas en el juego puede conseguir un doble efecto. Por una parte, convierte a las niñas en protagonistas de la escuela y aumenta su autoestima. Por otra parte, enseña a los niños a aceptar la derrota y, por medio del debate posterior, a relativizar sus consecuencias. La secuenciación de la intervención puede realizarse de la forma siguiente:

1. Aprovechar la campaña informativa sobre juegos femeninos para destacar las habilidades necesarias para el juego de gomas.
2. Planificar entrenamientos dirigidos por el profesorado, previos al campeonato.
3. Realización del campeonato.
4. Debate con el alumnado sobre el mismo y sobre las sensaciones experimentadas como consecuencia de la derrota o victoria.

El ejemplo presentado ilustra la importancia de las mediaciones para trabajar las situaciones del patio desde un punto de vista coeducativo. Lógicamente, tampoco en esta ocasión la estrategia de intervención puede resolver por completo los problemas de desigualdad sexual en el patio, pero, a diferencia del tipo de intervenciones inmediatas, presenta la ventaja de incidir simultáneamente sobre las distintas dimensiones del sexismo en el espacio, es decir, sobre el modelo cultural dominante de juego, sobre la distribución del espacio y sobre las actitudes de niños y niñas ante el juego y el espacio. Existen, por consiguiente, caminos intermedios



que deben recorrerse para alcanzar un tipo de relaciones sociales coeducativas que, como demuestra el ejemplo del campeonato de gomas, pueden conllevar un tipo de medidas aparentemente contradictorias con los objetivos coeducativos. En este caso, la organización de un campeonato supone potenciar un valor típicamente masculino como es el de la competitividad; sin embargo, dicha medida tiene efectos positivos sobre la política escolar hacia la coeducación, como es el hecho de conseguir la participación de los niños en el juego o la posterior reflexión sobre el significado de la derrota o la victoria. Estrategias de estas características, lógicamente, sólo son aceptadas por el profesorado si son claramente entendidas como mediaciones en el proceso hacia la coeducación. Para alcanzar este tipo de interpretación la investigación, la reflexión sobre la propia práctica, aparece como proceso necesario y fundamental.

## 7. Algunas estrategias de evaluación de las intervenciones

A pesar de que, en muchas ocasiones el efecto de las intervenciones puede resultar fácilmente observable, existe un tipo de impacto menos visible que requiere el desarrollo de medidas de evaluación. Controlar el impacto de las intervenciones resulta una tarea necesaria para evaluar hasta qué punto pueden descartarse determinadas experiencias y qué medidas pueden incorporarse de forma regular a la vida escolar del centro. En este apartado incluimos algunas de las estrategias adoptadas por diversos centros para medir las consecuencias de las distintas intervenciones realizadas, así como algunos de los resultados obtenidos. Los instrumentos diseñados por el propio profesorado no tienen como objetivo medir el resultado concreto de una intervención sino evaluar los efectos de la aplicación de un conjunto de medidas como las descritas anteriormente.

### 1. Cuestionario al alumnado de 2º y 3º de primaria

Por medio del cuestionario el profesorado trata de observar el comportamiento del alumnado en relación al juego y, sobre todo, comprobar hasta qué punto, después de las intervenciones realizadas, se producen cambios en las actitudes y acciones del mismo. Se pretende detectar los cambios en la distribución del espacio, el impacto de nuevos elementos aglutinadores, como la fuente u otros objetos, la distribución de tiempo dedicada a cada tipo de juego, y los cambios en la interacción entre niños y niñas.



He aquí algunas de las cuestiones dirigidas al alumnado:

- ¿juegas ahora más con los compañeros y con las compañeras que antes?
- ¿a qué juegos jugabais antes?
- ¿te gusta que jueguen juntos niños y niñas? ¿por qué?
- ¿podéis jugar a los mismos juegos?
- ¿a qué te gusta jugar con el balón?
- ¿en que zona del patio jugáis?
- ¿con qué jugáis?
- ¿cuáles son tus juegos preferidos?
- ¿tenéis ahora menos peleas que antes?
- cuando os peleáis, ¿os gusta hacer las paces?
- ¿os gusta que el maestro o la maestra jueguen con vosotros/as?
- ¿te gusta jugar con niños y niñas de otras clases?

#### *Resultados a la encuesta al alumnado de 2º*

Algunas de las observaciones a partir de esta encuesta, y destacadas por el profesorado, fueron las siguientes:

- Hay vagos recuerdos sobre los cambios físicos del patio: no había cuerdas, bancos, ruedas, banderas.
- Se reconocen nuevas zonas de juego: zonas de las ruedas; porche o entrada; pinos; bancos; fuentes y banderas; zona central.
- Se afirma tener más juegos y divertirse más con los juegos sugeridos por el profesorado.
- Se observa una cierta resistencia a olvidar el balón frente a juegos como las cuerdas, los aros, el pañuelo.
- Con el balón se improvisan nuevos juegos: vidas; colores; bomba
- Aumenta el interés por jugar chicos y chicas juntos en relación con el mayor grado de diversión (la excepción viene del carácter mandón de algunas chicas, y de la agresividad de los chicos).
- Se defiende que chicos y chicas puedan jugar a los mismos juegos.
- Se admite la presencia de niños-as de otros cursos, en relación al aprendizaje de nuevos juegos, amistad y colaboración.
- Se afirma una disminución de la agresividad: ahora se pide perdón; se recurre a la maestra; se hacen las paces y se dan besos.
- Se ve positiva la presencia del profesorado: sugieren juegos e intervienen evitando los conflictos.
- Ahora los juegos más aceptados son: fútbol, cuerdas, gomas, torito en alto, baloncesto, pillar, aros, pañuelo, paella, vidas y prisioneros y prisioneras.

#### *Resultados a la encuesta al alumnado de 3º*

En cuanto a las observaciones correspondientes a este curso, éstas son las más destacables:

- Han manifestado que juegan más niños y niñas que antes.
- Les gusta jugar juntos niños y niñas y creen que pueden jugar a los mismos juegos, porque les gusta, porque son amigos y porque son iguales.
- Los juegos que más les gustan siguen siendo: el fútbol a los niños; y a las niñas el pillar.
- El juego de la comba es bien visto tanto por chicos como por chicas.
- Cuando en el recreo desaparece el balón, juegan juntos los chicos y las chicas a la comba y a pillar.
- Cuando hay balón, los niños se sitúan en su zona, y las niñas se dispersan en pequeños grupos en otras zonas del patio y juegan a otros juegos.
- Al alumnado le gusta que el profesorado participe en sus juegos.
- Les gusta jugar con los niños y niñas de su propia clase y jugar con los de otra clase. Se observa que son los niños los que juegan con los de otra clase cuando juegan al fútbol o bien a la comba.

#### *Observaciones del patio en ciclo superior*

Para observar si había habido cambios en cuanto al juego en el patio en los niveles de 5º y 6º se recurrió a la ficha núm. 2 contenida en el volumen Pautas de observación del sexismo en el ámbito educativo (Cuadernos para la Coeducación núm.2). De las observaciones realizadas se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Las actividades deportivas (baloncesto y balonmano) se llevan a cabo de forma mixta aunque se sigue notando que la participación mayoritaria corresponde a los chicos.
- No se observan en el patio juegos considerados típicamente masculinos ni femeninos.
- Los grupos que realizan actividades sedentarias son generalmente mixtos, tanto atendiendo al criterio de sexo como al de edad o curso.
- La zona que en un principio era ocupada por el fútbol (centro del patio) queda ahora libre, dirigiéndose alumnos y alumnas a las zonas periféricas, donde estaban organizados el resto de los juegos y donde tienen apoyos materiales para otras actividades (canastas, porterías, etc.).

A partir de estos instrumentos de evaluación el profesorado elaboró las siguientes conclusiones.

- En el recreo de educación primaria se observa que niños y niñas se han adap-

tado bien a la organización de los recreos: cuando toca jugar con balón los niños tienden mecánicamente a jugar al fútbol, aunque rápidamente se cambia de actividad cuando juegan chicos y chicas juntos.

- Es muy difícil erradicar el fútbol como actividad prioritaria; tanto chicos como chicas lo consideran un derecho.
- La actividad del patio no tiende a concentrarse en el centro, hay más zonas de juegos compartidas por niños y niñas, y quedan más huecos en el reparto del espacio.
- En el recreo de ciclo superior, al realizar actividades de recreo, hay una mayor identificación por sexos que en los niveles inferiores.
- En los grupos mixtos que se forman, las niñas juegan con los niños más tranquilos y menos agresivos.
- En cuanto a las preferencias de juego, son los juegos reglados, los formales de tipo deportivo, los que siguen apareciendo como prioritarios.
- Los chicos mayores son los que acaban imponiendo, por la fuerza, que se siga jugando a fútbol, con la diferencia de que ahora no excluyen la participación de las chicas.

## 8. Conclusiones

El análisis del proceso de investigación-acción en el patio de juegos, construido a partir de las experiencias de diversos centros participantes en el proyecto Itxaso, pone de relieve la complejidad y, al mismo tiempo, la riqueza del cambio coeducativo. Es el momento de hacer balance y sobre todo de evaluar las ventajas de aplicar una metodología como la propuesta en este cuaderno y en el anterior. Tanto la complejidad como la riqueza del cambio son, sin duda, fruto de la constante relación entre reflexión y práctica. La lectura de ambos cuadernos nos permite observar la necesidad de profundización sobre la vida escolar, previa a la introducción de estrategias de cambio de prácticas. De hecho, entre el momento en que cualquier centro se implica en el proyecto coeducativo y las primeras experimentaciones de cambio transcurre aproximadamente un año y medio. La metodología, por lo tanto, busca evitar la precipitación de cambios que fácilmente pueden conducir a efectos no deseables. El tiempo de observación, análisis, discusión, contraste de hipótesis, reflexión, etc., reduce notablemente la probabilidad de que el profesorado se equivoque en el momento de actuar. El conocimiento y la sensibilización adquiridos dota de sentido al diseño y planificación de la intervención. Este proceso ralentiza, sin duda, el ritmo del cambio de prácticas coeducativas, pero tiene la ventaja de facilitar el cambio de actitudes de maestras y maestros, de consensuar colectivamente los cambios y, sobre todo, de dotar de mayor alcance coeducativo a las propuestas de cambio. De este modo, el centro avanza lentamente pero sin demasiadas “tarear pendientes” hacia la construcción de la escuela coeducativa.

En el caso específico del patio de juegos, la aplicación de esta metodología permite constatar, además, dos claros efectos positivos. Por un lado, el hecho de centrar el trabajo de investigación-acción en el patio no limita la capacidad de observación de la desigualdad sexual ni la sensibilización del profesorado a este ámbito de la vida escolar. En efecto, la reflexión sobre lo que ocurre en este espacio y tiempo escolar se extiende no sólo al juego, sino a las relaciones interpersonales del alumnado, al papel que puede desarrollar el profesorado en un momento escolar del que normalmente se mantiene alejado, a la observación de las clasificaciones de género masculino y femenino que se producen en los comportamientos y actitudes del alumnado, al uso y distribución del espacio, etc. De este modo, el profesorado no solamente reflexiona sobre el fútbol o la comba, sino sobre las relaciones de poder que se proyectan constantemente en las relaciones escolares. En otras palabras, la observación de un solo ámbito de la vida escolar no restringe la visión coeducativa, sino que la extiende. El profesorado percibe y comprende el concepto de currículum oculto por medio de la investigación-acción.

Esto nos lleva al segundo efecto positivo. La investigación-acción en el patio se perfila tanto más exitosa cuanto más se alcanza a comprender y a actuar sobre la multicausalidad del sexismo. Así es. El cuaderno ha mostrado que el problema del patio no es solamente un problema de distribución del espacio, ni un problema exclusivo del dominio de los juegos más competitivos. El problema del patio es multicausal. Su distribución, dinámica de movimientos, conflictos, actitudes activas y pasivas, etc., es producto de la combinación de varios factores. En el patio hay problemas de sexismo porque la cultura escolar ha entendido tradicionalmente que es un tiempo y un espacio para que los niños se desahoguen (las niñas son más tranquilas, se dice, por lo que no deben descargar tanta adrenalina). Qué mejor, por lo tanto, que la estructura física del espacio se corresponda con la de cualquier campo de deportes. Pero este sexismo no está exclusivamente determinado por esta estructura espacial. También es consecuencia de la polarización de géneros en el juego. De este modo, en el patio se proyecta lo que el alumnado ya ha aprendido en el entorno familiar: que hay cosas propias para cada sexo. De este modo, las niñas requerirán menos espacio, porque no están interesadas por juegos demasiado activos, mientras que los niños, interesados como están en el fútbol, es lógico que se apropien del espacio central. La escuela, hasta el momento, jamás se ha cuestionado la hipótesis inversa, esto es, que el resultado de juegos masculinos y femeninos no sea el resultado de los deseos individuales o biológicos sino precisamente la posibilidad o no de acceso al centro del espacio. Y esto es simplemente una cuestión de poder.

Pero aún hay más, el sexismo en el patio no es fácilmente visible. Se produce, normalmente, con el conformismo implícito del grupo femenino, que debido a su socialización aprende pronto a callar y a adaptarse a lo que hay. Si lo que hay es menos sitio en el patio y la sola posibilidad de dialogar o jugar en grupos pequeños, no

queda más remedio que aceptar y adaptarse. Dicha pasividad refuerza la sumisión de unas y la interiorización acrítica de la dominación de los otros. Nadie cuestiona a éstos su apropiación del espacio, y el grupo que podría hacerlo no lo hace. Aquí reside una de las mayores dificultades para el cambio. No se trata de cambiar formas de negociación, sino de alterar una posición de dominio previamente no cuestionada por nadie. La dificultad está en introducir negociación donde nunca la habido y en concienciar a los niños de que su situación de privilegio no es justa.

Lo anterior ilustra bien la multicausalidad del sexismo en el patio, y la consiguiente complejidad que conlleva la aplicación de estrategias de intervención. El profesorado que ha seguido la metodología ha podido acceder a conocer las múltiples causas que explican las situaciones de desigualdad y a constatar la dificultad de cambiar. Cambiar el patio de la escuela desde la coeducación no es empezar por lo más fácil (un tiempo escolar no lectivo donde el profesorado no interviene). Cambiar el patio desde la coeducación supone sacudir los cimientos culturales de la escuela, otorgar valores educativos diferentes al tiempo escolar, supone “complicarse la vida” en algo que antes no era un problema, supone conflictos potenciales con compañeros y compañeras del claustro, supone echarse a los niños encima porque se les va a quitar poder, supone luchar para que las niñas reivindicquen lo que es justo, etc. El cambio es un camino con más espinas que rosas, pero para que sea efectivo es preferible pincharse y luego sanar la herida. Cualquier otra alternativa puede dejar a demasiada gente por el camino.

## Anexo 1

### INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DEL SEXISMO EN EL PATIO DE JUEGOS

Recogemos en este anexo un conjunto de fichas que se han mostrado especialmente útiles para evaluar la desigualdad sexual en el patio de juegos. Las fichas incluidas son de fácil uso y permiten que el profesorado pueda realizar un diagnóstico del sexismo en el patio de su escuela.

La utilización de la ficha 1 permite conocer la dinámica de juego e interacción en un grupo-clase concreto. Es importante que el profesorado se centre exclusivamente en un solo grupo. Esto tiene dos ventajas. Por un lado, un grupo-clase es el máximo número de niños y niñas observable durante el tiempo de recreo (un número mayor no permite recoger la información de forma sistemática). Por otro lado, la observación de un grupo-clase permite conocer la relación existente entre la dinámica de aula y la de la interacción en el tiempo no lectivo. Pueden observarse, así, las relaciones de poder, sumisión, solidaridad, afectividad o agresividad que se producen en el alumnado de una clase cuando desaparece la regulación docente.

La ficha 2 permite obtener información acerca de la distribución espacial del patio en general. El nivel de detalle sobre actitudes e interacción es menor que en la ficha anterior porque el número de niños y niñas en el patio es previsiblemente mayor. El croquis de la ficha permite reproducir la estructura del espacio, distinguiendo entre zona central y periférica. Los indicadores incluidos en la ficha permiten, además, completar la información general del espacio atendiendo a la distribución aproximada de niños y niñas en el espacio y al tipo de juegos desarrollados por el alumnado en las distintas zonas.

La ficha 3 está diseñada para que el profesorado delimite una zona concreta del patio y a partir de ahí reproduzca la movilidad del alumnado. Pueden delimitarse tantas zonas como se crea necesario y después reflejar la relación entre ellas por lo que respecta al movimiento del alumnado y al tipo de juegos reproducidos en ellas. Esta ficha es especialmente útil para constatar la necesidad de desplazamiento de los juegos femeninos en el momento en que estos son invadidos por juegos dominantes, normalmente jugados por niños.

Las fichas 4 y 5 complementan la información objetiva recogida por las fichas anteriores con información subjetiva a partir de las representaciones del alumnado sobre el juego. La ficha 4 permite identificar la interiorización de la relación entre género y juego. La primera pregunta del cuestionario es especialmente relevante porque indica las fronteras de género respecto al juego en la conciencia del alumnado. El cuestionario incluido en la ficha 5 permite conocer la percepción del alumnado acerca del patio y de su posición ante la posibilidad de introducir los juegos

deseados. De este modo es posible conocer el sesgo entre deseo y realidad para cada grupo sexual.



**Ficha 1**  
**OBSERVACIONES DEL ALUMNADO EN LOS CAMPOS DE DEPORTE Y PATIOS**

Centro: ..... Hora: .....  
 Observaciones realizadas por: ..... Minutos observados: .....  
 Unidad observada (clase, grupos, etc.): .....

**ESCENARIO**

N. profesores de guardia .....% sobre total profesores  
 N. profesoras de guardia .....% sobre total profesoras  
 N. niños en el aula (hora no lectiva) .....% sobre total niños  
 N. niñas en el aula (hora no lectiva) .....% sobre total niñas  
 N. niños en el patio .....% sobre total niños  
 N. niñas en el patio .....% sobre total niñas

**ACTIVIDADES**

N. niños que hacen deporte .....% sobre total de niños  
 N. niñas que hacen deporte .....% sobre total de niñas  
 N. juegos «masculinos» .....% sobre total de juegos  
 N. juegos «femeninos» .....% sobre total de juegos  
 N. juegos neutros .....% sobre total de juegos

**ACTITUDES**

N. niños en juego activos .....% sobre total de niños  
 N. niñas en juegos activos .....% sobre total de niñas  
 N. niños en juegos pasivos .....% sobre total de niños  
 N. niñas en juegos pasivos .....% sobre total de niñas  
 N. niños en actitud pasiva .....% sobre total de niños  
 N. niñas en actitud pasiva .....% sobre total de niñas

**INTERACCION ENTRE SEXOS**

N. niños que juegan con niños .....% sobre total de niños  
 N. niñas que juegan con niñas .....% sobre total de niñas  
 N. niños-niñas jugando entre sí .....% sobre total alumnado patio  
 N. niños dialogan con niños .....% sobre total de niños  
 N. niñas dialogan con niñas .....% sobre total de niñas  
 N. niños-niñas dialogando entre sí .....% sobre total alumnado

**Ficha 2**  
**OBSERVACION ESPACIAL DEL PATIO EN GENERAL**

Recreo: ..... Observación realizada por: .....  
 Hora: ..... Centro escolar: .....  
 Minutos ..... Teléfono: .....  
 Profesor/a: .....

OBSERVACION ESPACIAL	

	<u>Niños</u>	<u>Niñas</u>
Número de alumnos/as que ocupan el centro del patio	.....	.....
Número de alumnos/as que ocupan zonas periféricas	.....	.....
Número total de juegos en el centro del patio	.....	.....
Número total de juegos en zonas periféricas	.....	.....
Número de niños en actitudes pasivas	.....	.....
Número de niñas en actitudes pasivas	.....	.....
	<u>Juegos</u>	
Número de juegos «típicamente» masculinos jugados por niños	.....	
Número de juegos «típicamente» masculinos jugados por niñas	.....	
Enumeradlos:		
.....		
.....		
<i>Total de juegos masculinos</i>		.....
Número de juegos «típicamente» femeninos jugados por niños		.....
Número de juegos «típicamente» femeninos jugados por niñas		.....
Enumeradlos:		
.....		
.....		
<i>Total de juegos femeninos</i>		.....

**Ficha 3**  
**EL PATIO DE JUEGOS: OBSERVACION ESPECIFICA DE UNA ZONA**

Recreo: ..... Observación realizada por: .....  
 Hora: ..... Centro escolar: .....  
 Minutos ..... Teléfono: .....  
 Profesor/a: .....

OBSERVACION ESPACIAL DE UNA ZONA									
Zona 1								Zona 2	
Zona 3								Zona 4	

Número de alumnos en la zona observada al comienzo	.....
Número de alumnas en la zona observada al comienzo	.....
Número de alumnos que permanecen al final de la observación	.....
Número de alumnas que permanecen al final de la observación	.....

*(continúa)*

*(continuación)*

Observación realizada por: .....  
 Centro escolar: .....  
 Teléfono: .....

	<u>Zona 2</u>	<u>Zona 3</u>	<u>Zona 4</u>
Número de alumnos que se desplazan a otras zonas (anotad las zonas)	.....	.....	.....
Número de alumnas que se desplazan a otras zonas (anotad las zonas)	.....	.....	.....
Número de grupos estables en la zona 1, niños	.....		
Número de grupos estables en la zona 1, niñas	.....		
Número de grupos estables en la zona 1, niños-niñas	.....		
Número de juegos «pasivos» realizados por niños	.....		
Número de juegos «pasivos» realizados por niñas	.....		
Enumeradlos:	.....		
	.....		
	.....		
Número de juegos «activos» realizados por niños	.....		
Número de juegos «activos» realizados por niñas	.....		
Enumeradlos:	.....		
	.....		
	.....		

Ficha 4  
CUESTIONARIO AL ALUMNADO:  
REPRESENTACIONES SOBRE EL JUEGO

CICLO INICIAL Y MEDIO

Sexo.....Edad.....Curso .....

1. ¿A qué juegos jugarías y a cuáles no con tu mejor amigo y con tu mejor amiga?

CON TU MEJOR AMIGO

<u>Jugaría a</u>	<u>.No jugaría a</u>
.....	.....
.....	.....
.....	.....

CON TU MEJOR AMIGA

<u>Jugaría a</u>	<u>.No jugaría a</u>
.....	.....
.....	.....
.....	.....

2. ¿Con qué amigos y amigas te gusta más jugar? ¿Por qué?  
.....  
.....

3. ¿Cuáles son tus juegos preferidos?  
.....  
.....

4. ¿Cuáles son tus juguetes preferidos?  
.....  
.....

Ficha 5  
CUESTIONARIO AL ALUMNADO: PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE EL  
PATIO DE JUEGOS

1. ¿Qué haces cuando sales al patio?
2. Escribe el nombre de los juegos que conoces. Pon una cruz al lado de los juegos que se podrían jugar en el patio.
3. De los juegos que has señalado con una cruz, escribe a cuáles juegas en el patio.
4. Escribe tres juegos que te haga mucha ilusión jugar en el patio.
5. Escribe tres juegos que no te gusten para ser jugados en el patio.

## Anexo 2

### ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

El Cuadro 2 ilustra distintas posibilidades de intervención coeducativa en el patio de juegos. El cuadro está ordenado según el alcance coeducativo de las intervenciones (de menor a mayor) y teniendo en cuenta los efectos previstos que cada intervención puede tener sobre tres aspectos de la desigualdad sexual en el patio, destacados a lo largo del cuaderno: estructura y distribución del espacio, tipo de juegos e interacción que incorporan y cambio en las actitudes de niños y niñas. El cuadro, lógicamente, no agota todas las posibilidades de intervención, pero facilita la reflexión sobre las posibles consecuencias de las mismas. Por otra parte, las intervenciones tienen como punto de partida un cierto nivel de sensibilización del profesorado y del alumnado del centro. Puede observarse que no hay “intervenciones perfectas”, sino que cada intervención puede tener consecuencias diferentes (y posiblemente contradictorias) sobre las actitudes del alumnado, sobre la interiorización de valores masculinos y femeninos, sobre el espacio, etc. Es recomendable, por lo tanto, desarrollar medidas de evaluación de las intervenciones para contrastar sus efectos coeducativos.



**Cuadro 2**

Tipo de intervención	Efectos previstos sobre		
	Estructura del espacio	Juego/interacción	Actitudes
1. Proponer juegos típicamente neutros (escondite, pañuelo, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso más igualitario del espacio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alienta la interacción entre sexos.</li> <li>• Desarrollo y valoración de habilidades diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo del respeto entre sexos.</li> <li>• Potenciar la negociación entre todo el alumnado.</li> </ul>
2. Introducción de deportes no polarizados por sexo (por ejemplo, volley, baloncesto, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polarización del espacio entre juegos deportivos (centrales) y otros juegos (periféricos)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor participación femenina en el centro del espacio.</li> <li>• Mayor interacción niños/niñas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantenimiento de la división entre actitudes activas y pasivas.</li> </ul>
3. Asamblea en clase sobre los conflictos en el patio.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se expone públicamente la desigual distribución del espacio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenmascarar la jerarquía de juegos masculinos-femeninos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer los conceptos de justicia del alumnado.</li> <li>• Potenciar la capacidad reivindicativa de las niñas.</li> </ul>
4. Retirar el balón del patio (2 días por semana).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso más igualitario del espacio (sólo en los días de intervención).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorporación de otros juegos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio poco probable de actitudes</li> <li>• Sujeción a nuevas normas (especialmente por parte de los niños).</li> </ul>
5. Establecer reglas de juego diferentes para distintos patios (por ejemplo, uno con balón y otro sin balón).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Polarización de espacios de juegos deportivos y no deportivos.</li> <li>• Probable apropiación del espacio deportivo por parte de los niños y de los alumnos mayores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escasa interacción entre los sexos.</li> <li>• Visibilizar juegos femeninos que requieren mayor espacio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproducción de actitudes masculinas y femeninas ante el juego.</li> <li>• Concienciación de las niñas respecto a la apropiación de su espacio.</li> </ul>
6. Poner elementos funcionales que modifiquen el espacio (fuentes, ruedas, areneros...).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Romper la estructura del espacio tradicional de juegos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer el diálogo en la interacción.</li> <li>• Favorecer juegos diferentes.</li> <li>• Romper la clasificación entre juegos deportivos y no deportivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Romper la clasificación fuerte entre actitudes activas y pasivas.</li> <li>• Niños en actitud más contemplativa.</li> </ul>
7. Organización de juegos para el alumnado entre 3 y 7 años por parte del alumnado mayor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruptura de la jerarquía de edad en el espacio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje de nuevos juegos.</li> <li>• Trabajo en equipo y colaboración.</li> <li>• Desarrollo de capacidades organizativas y creativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de actitudes de cuidado y atención.</li> <li>• Desarrollo de la sensibilidad y afectividad.</li> </ul>

continúa...

continuación...

Tipo de intervención	Efectos previstos sobre		
	Estructura del espacio	Juego/interacción	Actitudes
8. Organización de campeonato de fútbol femenino (o de otro juego «masculino»*)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las niñas se sitúan en el centro del espacio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cambio probable en la forma de juego (menos agresivo)</li> <li>El fútbol sigue siendo dominante.</li> <li>Desarrollo de habilidades que favorecen la superación individual y colectiva.</li> <li>Adaptación de nuevos juegos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Potenciar actitud de equipo en las niñas.</li> <li>Desarrollar el estímulo hacia la victoria.</li> <li>Valoración de las niñas como compañeras por parte de los niños.</li> </ul>
9. Organización de un campeonato de juegos femeninos para niños (gomas, xerranca, comba, etc.).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un juego normalmente periférico se sitúa en el centro del espacio (se valora institucionalmente).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adquisición por parte de los niños de nuevas habilidades (flexibilidad, ritmo, diversión sin competitividad...).</li> <li>Interacción menos agresiva entre los niños.</li> <li>Adaptación de nuevos juegos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valoración del juego femenino por parte de los niños.</li> <li>Reducción de agresividad masculina.</li> <li>Percepción de los niños como iguales por parte de las niñas (constatan «defectos» de los niños).</li> <li>Las niñas valoran más sus propios juegos.</li> </ul>
10. Organización de un campeonato de gomas (o de otro juego típicamente femenino).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Juego normalmente marginal se sitúa en el centro del espacio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorar institucionalmente un juego periférico.</li> <li>Participación de los niños en un juego femenino</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Potenciar el protagonismo de las niñas/chicas.</li> <li>Observar y trabajar actitudes ante la victoria o la derrota.</li> </ul>

\*Los juegos que cambian los roles masculinos y femeninos necesitan ir acompañados de la presencia e intervención del profesorado. De otro modo las actitudes de burla y rechazo entre niños y niñas serán las más probables.



¿Qué es el patio de juegos: el espacio de recreo de niños y niñas o un tiempo escolar educativo? ¿La hora de descanso del profesorado o un espacio donde se proyectan relaciones sociales sexistas? Estas y otras preguntas se estudian en este cuaderno, que nos descubre una mirada diferente del patio, de los juegos y de las actitudes de chicos y chicas, así como del poder desigual entre los géneros en un tiempo y un espacio escolares que normalmente no merece la atención del profesorado. La metodología de investigación-acción nos permite advertir que la cultura escolar manifiesta defender unos valores de igualdad que se desatienden en el horario no lectivo, así como qué puede hacer la escuela para cambiar prácticas escolares tradicionales.

El profesorado encontrará aquí un punto de referenciam para reflexionar sobre el sexismo y una estrategia para avanzar hacia una escuela coeducativa.

---

C U A D E R N O S  
PARA LA  
C O E D U C A C I Ó N

---

**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona  
Institut de Ciències de l'Educació